

Analyse bioécologique des répercussions identitaires chez des survivantes adultes de harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle dans des écoles catholiques de langue française en Ontario

Anne-Sophie Ruest-Paquette

Thèse soumise dans le cadre des exigences
d'une cotutelle de doctorat en éducation et en travail social

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
École de travail social et de criminologie, Université Laval

RÉSUMÉ

Cette étude doctorale narrative prend appui sur la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Drapeau, 2008) afin d'examiner les interrelations entre 1) le contexte ethnolinguistique, culturel, juridique, déontologique et militant dans lequel apprennent et se développent les élèves scolarisés et socialisés sous la tutelle du système scolaire franco-ontarien (macrosystème), 2) les interactions préscolaires, parascolaires et scolaires d'anciennes écolières ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle au sein d'établissements éducationnels de langue française en Ontario (micro et mésosystèmes) et 3) la construction identitaire de ces dernières (ontosystème).

À la lumière des attitudes et des comportements d'intériorisation et d'extériorisation rapportés, le récit collectif composé suggère que les sentiments d'estime de soi, de confiance et soi et d'appartenance des participantes auraient été considérablement affaiblis sous l'effet de la persécution dont elles auraient fait l'objet. La relation qu'elles entretiennent avec leur corps, les autres, le catéchisme catholique et la normativité aurait aussi été altérée. Par-delà la stigmatisation et le harcèlement infligés à l'école, les informatrices ont implicitement ou explicitement attribué ces retombées à leur socialisation sexuelle et de genre, voire à la cohérence des habitus véhiculés relativement à l'homoérotisme et à la féminité sous les auspices du catéchisme catholique, des médias et de leur entourage respectif.

Se situant à la jonction entre les prismes de l'éducation et du travail social, cette thèse multidisciplinaire vise, en définitive, à conscientiser, à sensibiliser et à responsabiliser les autorités scolaires, communautaires et universitaires ayant le pouvoir d'intervenir en faveur du mieux-être des élèves-victimes et des adultes-survivantes de harcèlement dans les écoles franco-ontariennes. À l'égal des recommandations émises, les résultats y sont présentés et analysés de sorte à interroger les préjugés et à interpeller l'humanité de ces actrices et ces acteurs dans le but d'influer sur leurs pratiques professionnelles et, par extension, de contribuer aux changements idéologiques et systémiques nécessaires en vue de réduire l'occurrence et l'incidence des injustices sociales perpétuées entre élèves au sein des institutions éducationnelles de l'Ontario français.

Mots clés : Étude narrative, Francophonies ontariennes, Harcèlement par les pairs à l'école, Écoles catholiques, Socialisation sexuelle et de genre, Répercussions, Construction identitaire, Écolières victimes, Survivantes adultes

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	ix
REMERCIEMENTS.....	xi
DÉDICACE.....	xii
AVANT-PROPOS	xv
INTRODUCTION.....	1

CHAPITRE 1

Le harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle : alerte à l'incendie!.....	32
Introduction : la « bibliothèque » humaine, ses « livres » et ses normes	32
1. Socialisation et construction identitaire : un processus de « rédaction » collective ou de « photocopie » de « chansons populaires »	35
1.1 Synthèse analogique.....	37
2. Sexualité et pouvoir : l'école comme « maison d'édition inflammable »	38
2.1 Synthèse analogique.....	41
3. Sexe, genre, identité sexuelle et orientation sexuelle : la « forme », la « couverture » et des éléments de « contenu » du « livre » humain	42
3.1 Synthèse analogique.....	45
4. Homophobie, hétérosexisme et hétéronormativité : la subordination et l'invisibilité sociale des personnes LGBTQ.....	46
4.1 Synthèse analogique.....	50
5. Harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle : un « incendie »	52
5.1 Synthèse analogique.....	64
Conclusion : écrire, c'est réécrire... ..	66

CHAPITRE 2

L'étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école.....	68
Résumé	68
Introduction	68
1. Problématique.....	70
2. Cadre conceptuel	73
2.1 La socialisation et la construction identitaire.....	73
2.2 La stigmatisation, l'oppression et l'injustice sociale	75

3. Posture épistémologique.....	77
3.1 Paradigme socioconstructiviste.....	77
3.2 Posture narrative	78
3.3 Paradigme critique	79
4. Méthodologie.....	82
4.1 L'étude narrative.....	82
4.2 Les récits de vie, l'entretien biographique et le groupe de discussion.....	84
4.3 La réflexivité, le journal de bord et le compte rendu réflexif.....	87
4.4 Pertinence et limites.....	88
5. Considérations éthiques.....	93
Conclusion.....	97

CHAPITRE 3

Méthodologie appliquée de la thèse et démarche réflexive	99
1. Première partie : démarche méthodologique ou « travail de composition »	100
1.1 Démarche de recrutement : appel aux « choristes ».....	100
1.2 Participantes : les « choristes »	102
1.3 Collecte et traitement des données : les « chants » colligés.....	105
1.4 Analyse des données : la composition d'un « chœur » narratif prosaïque.....	109
2. Deuxième partie : une « polyphonie » réflexive.....	114
2.1 Recrutement des participantes : l'« appel aux choristes »	115
2.2 Entretien de sélection : l'« audition » et la sélection des « choristes ».....	116
2.3 Premier entretien individuel : le premier « solo ».....	119
2.4 Groupe de discussion : une rencontre de « chorale ».....	126
2.5 Deuxième entretien individuel : le deuxième « solo ».....	128
2.6 Transcription et codage des données : la « transcription » et la « notation »	130
2.7 Comptes rendus réflexifs : les « partitions réflexives ».....	132
2.8 Analyse des données : l'analyse des « chants » colligés	135
Pour conclure ce chapitre... ..	141

CHAPITRE 4

Égalité, sécurité, éducation et langue française : contexte juridique, déontologique et militant entourant le système scolaire (franco-)ontarien.....	143
1. Composantes-clés d'une société démocratique comme celle du Canada.....	144
2. Sphère internationale	149
3. Sphère nationale (Canada).....	154
3.1 Structure politique générale du Canada	154
3.2 Droits linguistiques des francophones en territoire canadien	155
3.3 Droits à l'égalité, à la sécurité et à l'éducation des personnes AEC et des enfants	158
3.4 Regroupements professionnels et groupes d'intérêts (travail social et éducation)	163
4. Sphère provinciale (Ontario)	172
4.1 Structure politique générale de l'Ontario.....	172
4.2 Droits linguistiques et scolaires en Ontario français.....	173

4.3 Droits à l'égalité, à la sécurité et à l'éducation des personnes AEC et des enfants	182
4.4 Regroupements professionnels et groupes d'intérêt (travail social et éducation).....	202
Pour conclure ce chapitre... ..	214

CHAPITRE 5

Valeurs, préjugés et discours dominants sur le genre, l'identité sexuelle et la diversité sexuelle en Ontario français (macrosystème)	217
Introduction	217
1. Méthodologie.....	220
2. Résultats : présentation et analyse des données.....	222
2.1 Femmes et féminité en Ontario français : possibilités et limites	223
2.2 Diversité sexuelle en Ontario français : préjugés et stéréotypes.....	237
2.3 Un vent de changement.....	243
Conclusion	244

CHAPITRE 6

Interactions préscolaires, parascolaires et scolaires des participantes (micro et mésosystèmes)	246
1. Socialisation préscolaire ainsi que développement personnel et socioémotionnel des participantes avant l'école	247
2. Socialisation parascolaire des participantes à l'enfance et à l'adolescence	252
2.1 Interactions avec des pairs au sein de la communauté et du cercle familial élargi.....	252
2.2 Interactions avant, pendant et après les rites et les cérémonies célébrés à l'église catholique paroissiale.....	255
2.3 Interactions au sein de la sphère familiale immédiate	258
3. Socialisation scolaire des participantes : harcèlement par les pairs à l'école.....	276
3.1 Aperçu du harcèlement éprouvé à l'école et du climat scolaire décrit	276
3.2 Auteurs et témoins de la violence subie à l'école (pairs).....	292
3.3 Soutien offert aux participantes en réponse à une agression ou à un signalement d'abus ...	300
3.4 Impacts émotionnels attribués, par les participantes, aux mauvais traitements endurés	312
Pour conclure ce chapitre... ..	315

CHAPITRE 7

Sentiment d'estime de soi des participantes (ontosystème)	319
Définition du sentiment d'estime de soi et organisation de ce chapitre	319
1. Estime de soi spécifique des participantes	322
1.1 Croyances des participantes vis-à-vis de leur corps, de leur apparence et de leurs performances de genre	322
1.2 Homophobie intériorisée : lorsque les certitudes ambiantes en matière d'homoérotisme sèment la honte au plus profond de soi	334

1.3 Comportements autodestructeurs, de fuite ou à risque en tant que manifestations d'une faible estime de soi chez certaines participantes.....	341
2. Estime de soi globale des participantes	346
2.1 Estime de soi globale pendant l'enfance et l'adolescence	346
2.2 Estime de soi affaiblie à l'âge adulte	349
2.3 Cheminement de victimes à survivantes	352
Pour conclure ce chapitre... ..	358

CHAPITRE 8

Sentiment de confiance en soi des participantes (ontosystème)	361
Définitions (sentiments de confiance en soi et d'autoefficacité) et organisation de ce chapitre	361
1. Croyances d'autoefficacité et sentiment de confiance en soi depuis l'école jusqu'à l'âge adulte	364
2. Le cas particulier de MAX : la confiance en soi et la complexité du travail identitaire d'une personne non-binaire	378
3. Avoir ou non la confiance de reconnaître et d'affirmer son orientation sexuelle minorisée	382
Pour conclure ce chapitre... ..	389

CHAPITRE 9

Sentiment d'appartenance des participantes (ontosystème)	394
Définition du sentiment d'appartenance et organisation de ce chapitre	394
1. HPGOSÉ et diminution du sentiment d'appartenance à l'école et au groupe des pairs scolaires	396
2. Victimation chronique et recherche de connectivité sociale	401
2.1 Recours à des comportements compensatoires.....	401
2.2 Se sentir chez soi auprès de personnes et de groupes marginalisés ou marginaux.....	404
2.3 Liens d'appartenance, d'amitié et d'amour formés au sein de la communauté AEC.....	409
3. Pouvoir réparateur des relations bienveillantes à l'âge adulte pour combler un besoin d'appartenance inassouvi à l'enfance	410
4. Conditionnement à la violence et mécanismes interpersonnels qui en procèdent : se méfier des autres pour mieux s'en protéger	412
5. Démonstration d'empathie, de compassion et d'altruisme envers les victimes d'aujourd'hui ..	415
6. Manifestations d'une mentalité de victime ou de sauveuse dans le cadre de relations amoureuses : tolérer l'intolérable en amour	417
7. Sentiment d'appartenance des participantes à la religion catholique et à la collectivité franco-ontarienne	423
Pour conclure ce chapitre... ..	428

CHAPITRE 10

Critères de rigueur et critères relationnels observés dans le cadre de cette recherche	432

CHAPITRE 11

Limites de l'étude	441

CONCLUSION.....	449

1. Synthèse des résultats de cette étude	452
1.1 Macro, méso et microsystèmes en interaction avec lesquels les participantes auraient évolué (chapitres 5 et 6)	452
1.2 Ontosystème relié aux participantes (chapitres 7, 8 et 9)	455
2. Avenues prometteuses pour favoriser le mieux-être des enfants et des adultes blessés en raison du HPGOSÉ en Ontario français	461
2.1 Pour le mieux-être des élèves victimes et des adultes ayant subi du HPGOSÉ	466
2.2 Pour les chercheuses et les chercheurs en éducation et en travail social	487
2.3 Pour les (socio)linguistes de la langue française	489
Épilogue.....	490

LISTE THÉMATIQUE DES RÉFÉRENCES	492

1. Méthodologie et épistémologie	492
2. Éducation et travail social : perspectives philosophiques et sociologiques.....	496
3. Communauté internationale : éthique (travail social) et droits (égalité, sécurité et éducation)..	497
4. Canada : gouvernement, contexte juridique (excluant l'Ontario) et regroupements en éducation et en travail social	498
5. Ontario : gouvernement, contexte juridique et regroupements en éducation et en travail social.....	501
6. Francophonies ontariennes et langue française (excluant le contexte juridique et le harcèlement par les pairs à l'école)	505
7. Doctrine catholique.....	508
8. Représentation, pouvoir, socialisation, construction identitaire et santé mentale (général).....	510
9. Sexualité, genres et identités : idéologies, théories et expériences (adultes).....	513
10. Jeunes AEC et relations familiales	516
11. Climat ou culture scolaire et harcèlement par les pairs (général).....	517
12. Élèves victimes de harcèlement par les pairs à l'école : identité et santé mentale (groupes mixtes)	520
13. Personnels scolaires et intervenantes sociales : idéologies (genre, sexualité et vulnérabilité).523	
14. Idéologies entre pairs (genre, sexualité et vulnérabilité), dynamiques sociales et popularité (écolières et féminité), expérience scolaire (jeunes AEC) et HPGOSÉ	524
15. Écolières et jeunes AEC : identifications, négociations, performances et santé mentale (répercussion des idéologies nuisibles et de la violence)	527
16. Avenues prometteuses (excluant les références ayant été classées ailleurs : p. ex. langue française)	530

ANNEXES.....	533

Annexe 1 : Lettre d'exemption du comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval....	534
Annexe 2 : Certificat d'approbation déontologique	536

Annexe 3 : Approbation de modifications-1	537
Annexe 4 : Approbation de modifications-2	538
Annexe 5 : Certificat d’approbation déontologique renouvelé-1	540
Annexe 6 : Certificat d’approbation déontologique renouvelé-2	541
Annexe 7 : Certificat d’approbation déontologique renouvelé-3	542
Annexe 8 : Questionnaire de sélection	543
Annexe 9 : Affiche de recrutement-1	546
Annexe 10 : Affiche de recrutement-2	548
Annexe 11 : Feuille d’information et formulaire de consentement (entrevue 1)	549
Annexe 12 : Feuille d’information et formulaire de consentement (groupe)	555
Annexe 13 : Feuille d’information et formulaire de consentement (entrevue 2)	561
Annexe 14 : Services de counselling ou de psychothérapie	568
Annexe 15 : Guides d’entrevues.....	572
Annexe 16 : Arbre de codes	578
Annexe 17 : Formulaire d’engagement à la confidentialité	593
Annexe 18 : Écosystème des participantes	594
Annexe 19 : Écosystème identitaire d’une personne et théories connexes	595

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ACELF : Association canadienne d'éducation de langue française
ACFEO : Association canadienne-française d'éducation d'Ontario
ACFO : Association des communautés francophones d'Ottawa
ACEPO : Association des conseillères et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario
ACFTS : Association canadienne pour la formation en travail social
ACTS : Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux
AEC : arc-en-ciel (qui fait partie de la diversité sexuelle ou de la pluralité des genres)
AEFO : Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens
AEGH : Alliances d'élèves gais et hétérosexuels (ou alliances gais-hétéros)
AFOCSC : Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques
AIETS : Association internationale des écoles de travail social
ATSPPO : Association des travailleurs sociaux professionnels de l'Ontario
ATTSO : Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario
BÉIR : Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche (Université d'Ottawa)
CBO : Catholic Bishops of Ontario
CÉRUL : Comité d'éthique et de la recherche de l'Université Laval
CODP : Commission ontarienne des droits de la personne
COPA : Centre ontarien de prévention des agressions
CRIFE : Civil Rights in Public Education
E1 : 1 ^{er} entretien individuel
E2 : 2 ^e entretien individuel
EASE : Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles
ECD : Episcopal Commission for Doctrine
ÉCO (ou ÉO) : Évêques Catholiques de l'Ontario (ou Évêques de l'Ontario)
ES : entretien de sélection
FCE : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
FEEO : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario
FEESO : Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario
FEO : Fédération des enseignantes et enseignants de l'Ontario
FITS : Fédération internationale des travailleurs sociaux
FNCSTF : Fédération nationale des conseils scolaires francophones
FPS : Femmes Prévoyantes Socialistes (mouvement féministe français, de gauche, laïque et progressiste)
GD : groupe de discussion
GRIS : Groupe régional d'intervention sociale
HPGOSÉ : harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école
IE : Internationale de l'éducation
JB : journal de bord
MÉJV : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative
MEO : Ministère de l'Éducation de l'Ontario
OCSTA : Ontario Catholic School Trustees' Association

OECTA : Ontario English Catholic Teachers' Association
OEO : Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario
ONU : Organisation internationale des Nations unies
OPÉCO : Office provincial de l'éducation de la foi catholique de l'Ontario
OPEN : One Public Education Now
OPSBA : Ontario Public School Boards' Association
OTSTTSO : Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario
R1 : rapport réflexif suivant le 1 ^{er} entretien individuel
R2 : rapport réflexif suivant le 2 ^e entretien individuel
RF : rapport réflexif final
RG : rapport réflexif suivant le groupe de discussion
trad. : traduction
SAO : Santé arc-en-ciel Ontario
SGEC : Secrétariat général de l'enseignement catholique
UOF : Université de l'Ontario français

REMERCIEMENTS

MAX, SAM, KIM, ZOË, BÉA et ÈVE... Je vous serai éternellement reconnaissante de m'avoir livré votre témoignage et, ce faisant, de m'avoir accordé votre confiance. Rien de tout cela n'aurait été envisageable sans vous.

Du côté de mes **communautés universitaires**, je remercie chaleureusement Myreille St-Onge, superviseure de thèse à l'École de travail social et de criminologie de l'Université Laval, et Nicholas Ng-A-Fook, superviseur de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, de même que les membres de mes comités de thèse (Phyllis Dalley, Michel Dorais, Awad Ibrahim, Claire Beaumont, Francis Bangou et Élisabeth Mercier), l'évaluatrice externe (Elizabeth Meyer), les évaluatrices et les évaluateurs anonymes des chapitres publiés et Laurie Carlson Berg pour leurs précieux conseils. Un double merci à Phyllis Dalley et à Michel Dorais : vous étiez présents pour moi au tout début de cette aventure et je ne l'oublie pas. Je suis, au surplus, reconnaissante envers les autres professeures et professeurs ayant participé à mon cheminement intellectuel à la maîtrise et au doctorat, envers les spécialistes dont les publications et les recherches ont concouru à façonner mon esprit, puis envers les étudiantes auprès desquelles j'ai eu le plaisir d'apprendre (Élise, Andréanne, Lilia, Megan, Lucie et Caroline). Je remercie également Ève Paquette-Bigras et Marie-Ève Villeneuve pour leur aide en prévision du codage des données. Merci aussi aux étudiantes et aux étudiants ayant suivi les cours SVS3545-A et SOC3705-A sous ma tutelle au trimestre d'hiver 2020 à l'Université d'Ottawa. Nos interactions m'ont permis d'expérimenter l'applicabilité de ce que je sais, l'étendue de ce dont je suis capable et les bienfaits des valeurs que j'incarne en tant que personne humaine, pédagogue et agente de changement social.

Que cela soit dit : la production de cette thèse aurait été inimaginable sans l'**aide financière** de la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa, de la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval, du Ministère de la formation et des collèges et universités de l'Ontario, des Fonds de recherche du Québec – Société et culture, de la Fédération canadienne des femmes diplômées des universités, du Conseil québécois LGBT et de la Chaire de recherche sur l'homophobie de l'Université du Québec à Montréal, des Fonds Georgette-Béliveau et Francine-Ouellet, de la Fondation Lambda, de l'Institut des études féministes et de genre de l'Université d'Ottawa et de la Fondation Baxter et Alma Ricard. Je vous remercie pour votre générosité. Je suis aussi reconnaissante aux propriétaires du Centre d'aventure Mattawin, du Domaine Belle-Plage, d'Hébergement Stoneham et du condo près du lac Marie-Louise, lesquels m'ont offert un rabais afin que je puisse y réaliser des retraits d'écriture de longue durée.

À « **mon monde** » d'hier ou d'aujourd'hui, c'est-à-dire à Frantz, Papa, Maman + James, Claudya, Kathy, Isaac, Geneviève, Adèle, Chloé, Clara, Tania, Beauté, Dominic, Charles, Nevena + Donald, Michel, Josianne, David, Luc, Nic, Guillaume (x 2), Cynthia, Jérôme, la famille Levasseur, Mélanie, les membres et les partenaires du Groupe gai de l'Université Laval (2010 à 2015 : vous êtes nombreuses et nombreux, mais je ne vous oublie pas) et les quelques membres de ma famille élargie qui suivez ma démarche de près ou de loin (vous savez qui vous êtes) : je vous remercie cordialement et affectueusement d'avoir agrémenté ma vie de votre passage ou de votre présence continue, d'avoir cru en moi et de m'avoir aimée, écoutée, épaulée, consolée, porté conseil, divertie et encouragée à un moment ou à un autre ou pendant la durée de mes études doctorales. Idem pour toutes les bêtes poilues ou plumées et les bestioles dont l'existence et la personnalité ont semé la joie dans mon cœur trop souvent tourmenté (mention spéciale à Ti-Moun). C'est grâce au filet sociofamilial que vous constituez à mes yeux que je ne me suis pas complètement effondrée pendant les épisodes de noirceur.

Enfin, je dis merci aux personnes suivantes : L.-M. Tétrault, S. Migneault, J. Santerre, C. Blouin, M.-M. Plante Turcotte, P. Martin-Bédard, A.-S. Ouellette, C. Thibodeau, K. White Jones, M. Daigle, et M.-J. Boucanier. Vous avez contribué à mon bien-être.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse, dans un premier temps, aux **survivantes et aux survivants adultes de harcèlement par les pairs à l'école en Ontario français**. Bien que nous formions une communauté hétérogène, j'ai mené cette recherche dans l'espoir que nos différences, nos expériences, nos souffrances, nos besoins, nos capacités, notre expertise et nos revendications soient enfin représentés – ne serait-ce qu'en partie (il faut bien commencer quelque part) – dans les débats en cours sur la violence en milieux éducatifs. Cela dit, je souhaite sincèrement que cette thèse devienne un symbole de ce que nous pouvons accomplir ensemble.

Je la dédie, dans un deuxième temps, à **Ellen Degeneres**, une pionnière pour les personnes arc-en-ciel de ma génération. You came out publicly at a time when very few people felt safe doing so. From a distance, you inspired me to stand up for others and for myself, and to strive to make the world a better place. Since then, you have publicly embodied kindness, compassion, caring, empathy, and hope in the face of hatred and adversity. Many of us rainbow people have felt a little less alone because of your audacity, your authenticity, your strength, and your humanity. I am one of them.

Dans un troisième temps, je dédie ce texte à **mon père**. Grâce à toi, j'ai toujours su que le doctorat était une possibilité. Depuis ma tendre enfance, tu cultives chez moi les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à l'origine des connaissances, des compétences et des attitudes qui font de moi une personne instruite, capable et investie envers la justice sociale. Sans toi, cette thèse n'existerait pas.

Je la dédie ensuite à **ma mère**, qui incarne les valeurs de l'altruisme, de la résilience, de l'empathie, du respect et de l'entraide. Par l'exemple, tu m'as montré comment être une femme bienveillante, endurante, ouverte d'esprit, solidaire et engagée. C'est notamment parce qu'il y a de toi en moi que j'ai persévéré en dépit des défis.

Enfin, je la dédie à **Frantz**, mon amoureux, mon partenaire de vie, mon témoin quotidien. Tu es monté à bord de ce manège il y a plus de sept ans sans trop savoir ce que cela impliquait. Par mon intermédiaire, tu as éprouvé les hauts et les bas du processus de collecte, de codage et d'analyse des données. Il en va de même pour le travail d'écriture. Malgré les turbulences, tu n'as jamais lâché prise, contribuant, de ce fait, à la composition de cette thèse. Mon succès est donc le tien. (Penses-tu qu'il est trop tôt pour en rire?)



Presses de
l'Université Laval
Pavillon de l'Est
2160, boulevard Saint-Joseph, 1^{er} étage
Québec (Québec) G1V 0A6 CANADA



www.pulaval.com

Téléphone : 418 655-2000 • Télécopieur : 418 655-3508
Courriel : pres@pul.ulaval.ca

Madame Anne-Sophie Ruest-Paquette
Candidate au doctorat en cotutelle de thèse
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
École de travail social et de criminologie, Université Laval

Québec, 27 mai 2019

Chère Madame,

Les Presses de l'Université Laval vous autorisent à reprendre le chapitre suivant dont vous êtes l'autrice extrait du livre publié en ligne par les Presses de l'Université Laval afin de vous permettre de l'inclure dans votre thèse de doctorat :

Ruest-Paquette, A.-S. (2014). *Le harcèlement en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle : alerte à l'incendie!* dans L. Carlson Berg (Dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (chapitre 5 : p. 117-162). Québec (QC) : Presses de l'Université Laval, 2014.

Nous vous souhaitons bon succès dans la rédaction de votre thèse.

Denis Dion, directeur général

À Québec, le 27 novembre 2019

Madame, monsieur,

Au nom du Conseil d'Administration d'Aspects Sociologiques, la présente autorise et encourage Anne-Sophie Ruest-Paquette à inclure dans sa thèse de doctorat l'article suivant publié dans notre revue :

Ruest-Paquette, A.S. (2015) « L'Étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. » *Aspects Sociologiques*, 22(1), pp95-140.

Personne de référence :

Alexia Oman. Directrice de la revue Aspects Sociologiques. alexia.oman.1@ulaval.ca

Pour faire valoir ce que de droit,

Aspects sociologiques
Université Laval
Pavillon Charles-De Koninck
1030, avenue des Sciences-Humaines Local 0403a
Québec (Québec) G1V 0A6 Canada
aspects@soc.ulaval.ca
www.aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca

AVANT-PROPOS

Autour de moi, dans mon bureau personnel à Québec, sont éparpillées des piles d'articles, de chapitres et de livres formant la cité des savoirs que j'ai mobilisés au fil des ans pour étayer les interprétations émises et défendues entre ces pages. C'est principalement dans ce décor, sous la protection de la nuit, que j'ai rédigé cette thèse. Cependant, c'est dans la cour d'une école primaire publique de langue française à Ottawa, il y a 34 ans, que s'est enclenchée la conjoncture des événements ayant jeté les bases d'un tel accomplissement.

D'une part, j'y ai subi la persécution de mes pairs, à tous les jours (ou presque), de la première (5-6 ans) à la septième année (11-12 ans), le mépris manifesté à l'endroit de mon corps gras et maladroit, de mon style vestimentaire plus ou moins féminin, de mes cheveux courts, de ma pilosité et de mon hypersensibilité ayant semé en moi le germe d'une détresse envahissante. Les abus infligés m'ont brusquement éveillée au phénomène des injustices sociales, ont petit à petit alimenté et fortifié mon sentiment d'indignation envers l'intolérance perpétuée par le pouvoir normalisateur d'institutions influentes, puis m'ont poussée à prêter allégeance aux personnes et aux populations désavantagées ou tyrannisées sous l'effet de préjugés hostiles. Ainsi pourrais-je prétendre que c'est la problématique du harcèlement par les pairs qui m'a choisie et non le contraire.

D'autre part, c'est dans ce milieu que j'ai découvert mes habiletés intellectuelles, ma prédilection pour le français et mon intérêt vis-à-vis de la recherche documentaire, lesquels ont été cultivés et valorisés par mes enseignantes, mes enseignants et mes parents, mon père ayant simultanément encouragé et nourri ma curiosité, de même que mon esprit d'analyse. Les succès que j'ai accumulés comme apprenante d'un établissement éducationnel à un autre ont, du reste, graduellement généré et consolidé une conviction d'efficacité au regard de mes compétences scolaires. C'est, entre autres, grâce à cette assurance que j'ai persévéré en dépit des impondérables ayant compliqué mon cheminement universitaire.

En périphérie de ma scolarisation primaire et secondaire, mes parents, tous deux de fiers Franco-Ontariens, ont applaudi ma créativité et facilité le développement de mes aptitudes en musique, en arts visuels et en théâtre. J'ai donc eu le privilège de suivre une panoplie de cours spécialisés, dont la plupart s'offraient en français, ceux-ci ayant occupé mon âme tourmentée et m'ayant permis de canaliser ma souffrance, à l'égal de mon journal intime. Je me démarquais

alors par mes prouesses artistiques, mon imagination fertile et la facilité avec laquelle je manipulais la langue de Molière.

Ma francité a donc toujours fait partie de mon identité, mais je ne saisisais pas, à l'époque, les implications de mon appartenance à la collectivité franco-ontarienne, qui occupe, en Ontario, un statut minoritaire (ou minorisé) comparativement à la majorité anglophone. Ce n'est qu'à l'âge adulte, au contact de francophones issus de sociétés franco-dominantes (p. ex. Québec et France), que j'ai pleinement compris les effets de la minorisation linguistique et que je me suis engagée, en tant que Franco-Ontarienne nouvellement conscientisée, à œuvrer au sein et au service de nos communautés.

Qui plus est, et à l'inverse de nombreux foyers franco-ontariens, la doctrine catholique n'a jamais imprégné la matrice idéologique de ma cellule familiale, mes parents ayant préféré stimuler ma spiritualité et m'initier au culte de la libre pensée. Mes quelques amies provenaient aussi, pour la plupart, de maisonnées plus ou moins pratiquantes ou athées. À vrai dire, j'associais surtout le catholicisme à ma famille élargie, dont la majorité demeurerait dans les environs d'une ville du Nord de l'Ontario.

C'est, en somme, au carrefour des circonstances et des conditions énoncées ci-dessus que s'est premièrement profilé le trajet ayant ultimement abouti à la composition de cette thèse, laquelle détaille le déroulement et les résultats de l'étude narrative que j'ai conduite dans le cadre d'un doctorat en éducation et en travail social. Celui-ci s'étant prolongé sur une période de dix ans (ma trentaine), l'étudiante-chercheure ayant analysé les données (qui je suis aujourd'hui) n'est pas, à plusieurs égards, celle ayant conçu le projet. J'ai évolué, ce qui est également le cas de mon champ de recherche. Cela est reflété dans la progression des chapitres constitutifs de ce document. Par exemple, j'ai façonné ma perception de la problématique, des éléments-clés du cadre conceptuel et théorique originel et de la méthodologie narrative entre 2009 et 2013, les essais dans lesquels j'ai synthétisé les écrits épluchés sur ces sujets ayant été mis au point et publiés respectivement en 2014 et 2015 après avoir subi un processus rigoureux d'évaluation et de révision (chapitres 1 et 2 de la thèse). Certaines des références citées y sont ainsi datées. J'ai décidé de ne pas les actualiser par souci de transparence et d'intégrité, ces premiers chapitres étant représentatifs de la boîte à outils avec laquelle j'ai effectué la collecte et entamé l'analyse des données.

L'introduction, les chapitres 3 à 11 et la conclusion, qui ont été élaborés entre 2017 et 2020, sont, quant à eux, appuyés de publications plus récentes et complexes, ma compréhension des renseignements récapitulés dans les chapitres publiés s'étant approfondie au fur et à mesure de l'écriture de cette thèse. En fait, ce n'est qu'à l'étape de l'analyse que j'ai pris acte de mes angles morts scientifiques et que je me suis escrimée à y remédier en complétant des lectures supplémentaires. Les ouvrages, les définitions et les grilles explicatives déployées dans cette thèse sont donc organisées suivant une logique temporelle (chronologie de mes apprentissages et de leur application) et thématique (ce qu'il faut savoir pour bien déchiffrer le contenu d'un chapitre). En ce sens, la continuité des chapitres reflète ma progression intellectuelle depuis mon admission au doctorat en 2009.

Par ailleurs, les chapitres forment, à toute fin pratique, des entités distinctes, complémentaires et pouvant être consultées indépendamment les unes des autres, ce qui, je l'avoue, donne lieu à quelques redondances et longueurs, notamment pour les lectrices et les lecteurs prévoyant parcourir ce volume dans son entièreté. Ayant constaté qu'il est commun pour les lectrices et les lecteurs de mémoires et de thèses d'en lire uniquement des extraits, j'ai voulu leur servir des chapitres bien garnis sur chacun des thèmes fouillés, les concepts et les théories exploités y étant décrits et développés graduellement et en concordance avec les données scrutées, lesquelles ont dicté le choix des lectures poursuivies parallèlement à ma démarche d'écriture. Des composantes de la problématique ainsi que du cadre conceptuel et théorique intégral sont alors révélés et creusés pas à pas, d'un chapitre à l'autre.

Enfin, j'ai complété mon doctorat en cotutelle de thèse, laquelle relève d'une entente (ou d'un contrat) entre deux universités – soit une université d'attache et une université partenaire – concernant l'encadrement d'une étudiante ou d'un étudiant en vue de l'obtention de deux diplômes doctoraux distincts, les exigences des deux universités devant, dans la mesure du possible, être respectées. Elle est habituellement recommandée aux étudiantes et aux étudiants pouvant bénéficier des ressources humaines, matérielles, bibliothécaires, etc. de deux universités dans la poursuite de leur projet doctoral et se réalise normalement au Canada entre une université canadienne et une université européenne. Ayant achevé mon baccalauréat (musique et théâtre) et ma maîtrise (éducation) à l'Université d'Ottawa et voulant diversifier mon profil universitaire, j'ai premièrement énoncé l'envie de réaliser une cotutelle à l'hiver 2010. Ma directrice de thèse s'est montrée ouverte et m'a suggéré quelques noms de chercheuses et chercheurs avec lesquels

elle pourrait collaborer, la compatibilité épistémologique et méthodologique des codirections étant primordiale pour assurer le déroulement harmonieux des étapes menant à l'obtention des grades. Inscrite depuis l'automne 2009 à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa (université d'attache), j'ai débuté ma cotutelle un an plus tard lorsque j'ai été admise à l'École de travail social et de criminologie – dénommée à ce moment l'École de service social – de l'Université Laval (université partenaire). Ayant changé de directions de thèse à l'automne 2011, j'ai terminé cette thèse sous la tutelle de Nicholas Ng-A-Fook (Université d'Ottawa) et de Myreille St-Onge (Université Laval).

Nonobstant son incidence administrative, ma cotutelle m'a amenée à démontrer mon expertise dans deux domaines, à savoir l'éducation et le travail social. Pour ce faire, j'ai, en premier lieu, multiplié le nombre de mes lectures, élargissant ainsi l'étendue des résultats de recherche, des termes, des concepts et des théories à ma disposition pour ausculter les données recueillies. Cette thèse est donc remplie de définitions et d'explications relevant tantôt de l'éducation, tantôt du travail social, voire parfois de la sociologie et de la psychologie sociale. Investie envers ces disciplines, j'ai, en deuxième lieu, départagé mon attention et mes efforts entre l'une et l'autre tout au long du travail d'écriture. Ma volonté de les représenter équitablement est en partie responsable de l'envergure du manuscrit sous vos yeux.

Outre l'avant-propos, l'introduction et la conclusion, cette **thèse par insertion d'articles** est **subdivisée en 11 chapitres**. Exceptés les chapitre 1 et 2 (déjà publiés), j'y ai respecté l'adaptation française des normes bibliographiques de l'APA (Couture, 2019, 22 avril). Seuls trois des chapitres ont été publiés (chapitres 1 et 2) ou soumis pour publication (chapitre 5), les autres ayant la forme de chapitres traditionnels. Étant donné l'envergure de la thèse, il a exceptionnellement été décidé d'intégrer les ressources bibliographiques des chapitres publiés ou soumis à une liste thématique des références se trouvant à la fin de ce document.

Les chapitres publiés, dont je suis l'unique auteure, ont fait l'objet d'un processus rigoureux et anonyme d'évaluation et de révision par des pairs. Il a été décidé de conserver dans la thèse les normes d'édition prescrites en vue de leur publication. Le chapitre 1 a été rendu public en 2014 dans le livre *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (sous la direction de Laurie Carlson Berg¹). L'année suivante (2015), le

¹ Ruest-Paquette, A.-S. (2014). Le harcèlement en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle : alerte à l'incendie! Dans L. Carlson Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (p. 117-162). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

chapitre 2 paraissait dans un numéro spécial de la revue scientifique *Aspects Sociologiques* ayant pour thème « Genre et sexualité : quelques enjeux contemporains » (sous ma direction²). Étant donné mon rôle comme directrice externe au comité de direction de cette revue, il me semble judicieux de préciser que je n'ai aucunement participé à la nomination des évaluatrices ou des évaluateurs de mon manuscrit, ces derniers ayant commenté, coté et approuvé la publication de mon article sans intervention de ma part.

Hormis quelques corrections linguistiques ou précisions mineures, l'intégrité du contenu originel de ces chapitres a été préservée. Par exemple, j'y employais à l'origine les formulations « expression *du* genre » et « service social », celles-ci ayant été remplacées dans la thèse par « expression *de* genre » (à l'avenant des écrits francophones contemporains à ce sujet) et « travail social » (ce dernier syntagme ayant récemment supplanté le premier à l'École de travail social et de criminologie de l'Université Laval). J'utilisais aussi, dans le deuxième chapitre, le terme « chercheuse », que j'ai depuis changé pour « chercheur ».

En ce qui concerne le corps de la thèse, des aspects de la problématique et du cadre conceptuel sont présentés dans les deux premiers chapitres, tandis que la méthodologie y est décrite dans les chapitres 2 (description générale de l'étude narrative et de ses méthodes) et 3 (méthodes appliquées pour compléter ma recherche et démarche réflexive). Le quatrième chapitre décrit, par la suite, le contexte juridique, déontologique et militant entourant le système scolaire (franco-) ontarien (exo et macrosystèmes des élèves de langue française en Ontario), le chapitre 5 portant, quant à lui, sur les valeurs, les préjugés et les discours dominants concernant le genre, l'identité sexuelle et la diversité sexuelle en Ontario français (macrosystème des participantes). Les interactions préscolaires, parascolaires et scolaires des participantes sont également relatées, et ce, dans le chapitre 6. Les chapitres 7 à 9 traitent ensuite respectivement des sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance des participantes (leur ontosystème). Les critères de rigueur et les critères relationnels dont j'ai tenu compte pendant ma recherche sont explicités dans le chapitre 10, les limites de mon enquête étant déclarées dans le chapitre 11.

En tout et pour tout, j'espère sincèrement que cette thèse profitera, en qualité d'instrument pédagogique de conscientisation et de sensibilisation, aux étudiantes et étudiants, aux professeures et professeurs ainsi qu'aux chercheuses et chercheurs en sciences humaines et

² Ruest-Paquette, A.-S. (2015). L'étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. *Aspects Sociologiques*, 22(1), 95-140.

sociales, aux intervenantes/intervenants scolaires ou communautaires et aux parents francophones de la province, tout comme aux adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs au sein du système scolaire franco-ontarien. En plus des participantes, c'est pour ces groupes que je l'ai produite.

INTRODUCTION

La nature humaine se définit à notre image : ce n'est pas elle qui dicte qui nous sommes, mais plutôt nous qui la déterminons. Suivant ce postulat, la problématique du harcèlement par les pairs à l'école, laquelle sera passée au crible dans cette thèse, ne serait pas indicatrice d'une propension inévitable à la violence chez les individus qui s'y adonnent, mais bien le reflet des structures de domination prépondérantes telles qu'observées ou enseignées, intériorisées et reproduites entre élèves :

À l'image de notre société, l'école [...] reproduit les mêmes divisions, les mêmes luttes de pouvoir, les mêmes dynamiques de groupe. Avec leurs codes et leurs conventions propres, nos [jeunes] s'aménagent de véritables systèmes de castes. (Dowd, 2002, p. 47)

Le harcèlement compte parmi les pratiques interactionnelles coercitives employées entre écolières et écoliers pour instituer ou renforcer le positionnement asymétrique de chacune et de chacun sur l'échiquier socioscolaire. Fréquemment appelé « intimidation » dans la documentation produite ou traduite en français en Ontario, le **harcèlement** se caractérise sommairement par un comportement « agressif, persistant et répétitif [de nature physique, verbal, social/relationnel, électronique, etc.] [envers] un ou des individus [dans le cadre d'un rapport de force inégal] avec l'intention de faire peur, de contrarier ou de blesser l'autre » (Pepler et Craig, 2014, Fiche-informative Différence entre l'intimidation, l'agression et la taquinerie, p. 1 et p. 2³). Il s'agit alors d'une « sous-catégorie de la violence », voire d'une « agression de nature oppressive » (Hardy, 2016, p. 62), surtout lorsqu'il est infligé sous l'empire de présupposés discriminatoires.

La **discrimination** à proprement parler équivaut à un « traitement défavorable ou [une] politique de traitement défavorable fondés sur les stéréotypes et préjugés » (FCE et FEEEO, 2002, p. 13). Le **stéréotype** correspond à une « image répandue figée et simpliste d'une personne ou d'un objet particuliers; vision réduite et déformée qui aboutit à une "compartimentation" ou à de fausses généralisations » (Ibid., p. 15). Il se distingue du **préjugé**, qui consiste en « une opinion préconçue au sujet de personnes que l'on ne connaît pas, jugements fondés sur la désinformation, l'absence de preuves, un parti pris ou des stéréotypes » (Ibid., p. 15). Qu'elle soit intentionnelle ou non, la discrimination « a pour effet d'interdire ou de limiter l'accès aux possibilités, aux bénéfices ou aux avantages dont jouissent les autres membres de la société » (MEO, 2014b, p.

³ Cette ressource comporte plusieurs parties, chacune étant numérotées à partir de la « p. 1 ». Il y a donc plusieurs « p. 1 » et « p. 2 » dans le même document, ce pourquoi j'ai spécifié le titre de la partie que je cite.

95). Sous sa forme personnelle, elle se manifeste par l'action « de traiter différemment d'autres personnes, ou de se comporter différemment à leur endroit, à cause de préjugés ou de stéréotypes que l'on a contre elles en raison de caractéristiques particulières » (p. ex. apparence ou orientation sexuelle : FCE et FEEO, 2002, p. 13). Sous sa forme systémique, elle renvoie aux politiques et aux pratiques enchâssées dans les institutions de notre société :

Ce type de discrimination reste souvent invisible, mais, à cause d'elle, des personnes sont privées de l'égalité de traitement, d'accès et de possibilités du fait de leur appartenance à un groupe à part (ou de l'étiquette qu'on leur met) ou de caractéristiques particulières. (Ibid., p. 13)

En sus du harcèlement par les pairs à l'école, la discrimination est étroitement liée aux phénomènes de la stigmatisation, de l'oppression et de l'injustice sociale, lesquels seront développés dans les deux premiers chapitres de cette thèse.

À tout prendre, la malveillance entre condisciples serait, dans certains cas, légitimée à l'avantage des rapports de pouvoir patronnés classiquement par la société, à l'intérieur de laquelle certaines personnes et populations tendraient à être privilégiées en comparaison à d'autres, les identités individuelles et collectives se forgeant, entre autres, sous l'ascendance et à l'intersection des préjugés et des stéréotypes à l'origine et à l'imitation des injustices générées par l'ordre social prééminent :

[L'école] n'est pas à l'abri de ce qui se passe à l'extérieur de ses murs [...] (Vincent, 2008, p. 7)

Elle [...] présente [aux élèves] des modèles d'échec et de réussite humaine et sociale qu'ils [intérieurisent]. [...] elle contribue à définir et à délimiter ce qui sera pour l'enfant le « champ des possibles ». (Weinstock, 2008, p. 35)

Prenant appui sur la **théorie bioécologique du développement humain** (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Drapeau, 2008), selon laquelle la personne évolue en interaction avec les multiples systèmes sociaux composant son univers social tout en exerçant réciproquement son influence sur eux, cette thèse doctorale se propose, entre autres, d'explorer le « champ des possibles » en matière de **genre** (p. ex. façons féminines, masculines ou non-binaires de se présenter aux autres compte tenu de critères standardisés) et de **sexualité** (p. ex. inclinations érotiques : amour, sensualité et comportements sexuels) au regard d'anciennes écolières ayant été les proies de leurs pairs sous l'influence de normes socioculturelles traditionalistes dans des établissements scolaires francophones en Ontario (Canada). À l'instar d'autres chercheuses et chercheurs (Côté, Blais et Ouellet, 2015 ; Kosciw, Greytak et Diaz, 2009 ; Newman et Fantus, 2015), j'estime que le

modèle bioécologique est propice à l'analyse d'une mécanique situationnelle de harcèlement discriminatoire parce qu'il en fournit une carte interprétative holistique, l'accent y étant davantage mis sur des facteurs explicatifs de type structurel, culturel et relationnel (p. ex. institutions, idéologies et interactions) plutôt que sur des variables individuelles (p. ex. caractéristiques ou habiletés des élèves concernés). C'est alors par son entremise que j'ai ausculté les interrelations entre le contexte ethnolinguistique, culturel et politique franco-ontarien (macrosystème), la socialisation préscolaire, parascolaire et scolaire (micro et mésosystèmes) ainsi que la construction identitaire (ontosystème) d'informatrices ayant été tyrannisées par d'autres enfants dans des établissements éducationnels de langue française en Ontario.

Suivant le **modèle identitaire du récit de vie**, l'identité s'apparente à une histoire (ou une anthologie d'histoires) sur soi que l'on intériorise à force de se la raconter à soi-même ou de la relater à autrui, le récit formulé – que l'on pourrait qualifier d'unitaire, d'intentionnel et de cohérent – procédant concomitamment d'une reconstitution sélective du passé, de perceptions actuelles ainsi que d'objectifs et de prévisions pour l'avenir (McAdams, 2001; voir aussi Bruner, 1987; Crites, 1986; Pasupathi, 2001; Schiffrin, 1996). C'est donc par l'intermédiaire du récit des participantes quant à leurs sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte que j'ai pu retracer les répercussions identitaires du harcèlement remémoré :

Estime de soi : « la façon dont on s'évalue, mais aussi le désir d'être connu et reconnu, d'avoir de la valeur pour quelqu'un d'autre socialement signifiant et digne d'intérêt » (Fortier, 1997, p. 131-132);

Confiance en soi : « le sentiment subjectif, chez un sujet donné, d'être ou non capable de réussir ce qu'il entreprend » (André, 2005, p. 29);

Appartenance : « se sentir partie prenante d'un groupe, avoir l'esprit de groupe » (Fortier, 1997, p. 131-132).

En plus de récapituler l'historique de leurs interactions, cette thèse synthétise ainsi le monologue intérieur d'une poignée d'adultes assignées filles à la naissance en fonction de leurs organes génitaux externes (voir Rouyer, Mieyaa et le Blanc, 2014, p. 111) et ayant, à l'enfance ou à l'adolescence, fait l'objet des affronts de leurs camarades de classe pendant plusieurs années consécutives dans une ou plusieurs écoles franco-ontariennes de confession catholique sous des prétextes liés, d'une part, aux signes extérieurs d'un genre jugé atypique (p. ex. *tomboy*) ou menaçant (p. ex. facilité avec les garçons) ou, d'autre part, à l'affirmation ou à la présomption d'une orientation sexuelle *minorisée* (p. ex. lesbianisme ou bisexualité).

Par-delà leur nombre, la minorisation des **minorités sexuelles ou de genre** (p. ex. gais, lesbiennes, bisexuelles et bisexuels, trans, etc.) serait, d'une manière comparable à celle des francophones de l'Ontario, imputable à leur « accès restreint ou inexistant au pouvoir social, économique, politique, culturel ou religieux » (MEO, 2014, p. 97; voir aussi Chamberland et Saewyc, 2011). Elles forment donc une communauté *minorisée*. Voulant rompre avec ce processus d'infériorisation sans en nier les impacts, j'alternerai, dans cette thèse, entre la formulation ci-dessus (minorités sexuelles ou de genre) et la **dénomination arc-en-ciel**, sous l'abréviation AEC (p. ex. personnes AEC = personnes faisant partie de la communauté des minorités sexuelles ou de genre). Procédant ainsi, j'honorerai le drapeau AEC – créé à San Francisco en 1978 par l'artiste Gilbert Baker pour symboliser la fierté de cette vaste communauté (FCE, 2005, p. 20) – tout en faisant valoir la légitimité des identités et des orientations qu'il représente et célèbre. Quoi qu'on en dise, « aborder certaines problématiques sociales peut avoir l'effet pervers de contribuer à renforcer des stéréotypes qui stigmatisent déjà certains groupes » (Hartog et Sosa-Sánchez, 2014, p. 121). Par voie de cohérence, et à l'instar d'Éric Debarbieux (2006a), spécialiste de la violence à l'école, j'utiliserai également les **termes « victimation »** et « **victimaire** » plutôt que « victimisation » et « victimisantes » pour référer aux expériences de harcèlement narrées par les participantes. Tandis que la victimation se résume tout simplement aux « faits qui rendent victimes (vol, agression, ou microviolences par exemple) », la victimisation « concerne la désignation de populations comme étant nécessairement des victimes », ce qui revient à « figer dans une vision certes compatissante, mais réifiante et stigmatisante des populations entières » (Debarbieux, 2006a, p. 18). La notion de victimation me permettra ainsi d'éviter l'écueil de la généralisation grossière.

Se situant à la jonction entre les prismes de l'éducation et du travail social, cette thèse multidisciplinaire vise, en définitive, à sensibiliser, à conscientiser et à responsabiliser les actrices et les acteurs scolaires ou communautaires ayant le pouvoir d'intervenir en faveur du mieux-être des élèves-victimes et des diplômées-survivantes de harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle en milieu scolaire franco-ontarien. À propos, je m'autorise à employer les **identifiants « victimes »** et « **survivantes** » car ce sont les étiquettes qu'ont employées les participantes pour qualifier les écolières qu'elles étaient et les adultes qu'elles sont devenues.

L'**éducation** s'exercerait tout au long de la vie (Beck, 1990; Dewey, 1916/2005; Reboul, 1999). S'exécutant par le moyen du langage (émission de renseignements réels ou imaginaires, d'exigences, de préférences, de désirs, etc.) ou de gestes (actions et réactions non-verbales), c'est par son entremise que les membres mûrs d'une société en communiqueraient les connaissances, les mœurs, les rôles, les idéologies, les idéaux, les aspirations, les codes et les processus aux membres immatures, l'objectif en vue étant d'en perpétuer la culture (Dewey, 1916/2005). C'est alors par le truchement d'une transmission qu'elle se profilerait, l'éducation se réalisant dans l'interaction entre interlocutrices ou interlocuteurs prédisposés à vivre l'expérience d'une transformation au contact l'une ou l'un de l'autre (Dewey, 1916/2005; Guillot, 2000; Reboul, 1999). L'éducation requerrait donc un travail d'altération, c'est-à-dire d'ouverture à l'Autre et d'acceptation de l'Autre en soi (Guillot, 2000). Indissociable de la liberté, de l'audace, de la curiosité, de la contestation et de l'autodétermination, l'autonomie de la pensée en serait la valeur suprême (Ibid.), une éducation réussie entraînant l'identification de l'individu à sa société sans en compromettre le libre arbitre.

En qualité de lieux d'instruction « devant contribuer à la formation de citoyens et de citoyennes responsables aptes à relever les défis importants d'égalité et de justice » (p. ex. « formation aux valeurs de la démocratie » et « sensibilisation aux exigences du pluralisme et de l'altérité »), les **écoles** seraient, à n'en pas douter, des sites de fréquentation préparatoires à la vie en société (Vincent, 2008, p. 4), notamment au sein de pays industrialisés hétérogènes (Beck, 1990; Dewey, 1916/2005; Guillot, 2000). Les mentalités, les actions et les réactions y étant manifestées seraient alors autorisées ou interdites selon qu'elles soient considérées désirables ou indésirables eu égard aux droits, aux libertés et aux devoirs reconnus dans une société démocratique (Dewey, 1916/2005; Guillot, 2000). Pour cette raison, leur caractère social ne pourrait être ignoré, celui-ci se dévoilant dans les rapports humains, les rencontres et les échanges à la base et au service des dynamiques relationnelles entre élèves, entre membres des personnels ou entre élèves et membres des personnels (Dewey, 1916/2005; Drouin-Hans, 1996; Reboul, 1999). Les espaces interindividuels y étant élaborés auraient alors le potentiel d'engendrer des apprentissages significatifs sur soi, sur les autres et sur le vivre ensemble : « l'école concerne les rapports humains, l'apprentissage du respect de l'autre et du bon usage de la liberté. [...] respecter l'autre, c'est le connaître, et par là, le reconnaître » (Drouin-Hans, 1996, p. 11 et p. 14). C'est d'ailleurs en reconnaissant l'Autre en tant qu'être social, quel qu'il soit, que les élèves

consolideraient leur propre humanité, dont l'épanouissement représenterait la finalité ultime de l'éducation (Dewey, 1916/2005; Drouin-Hans, 1996; Guillot, 2000; Reboul, 1999). Les écoles seraient conséquemment des pépinières d'éveil aux bienfaits du respect réciproque :

L'autre est à la fois mon semblable et radicalement Autre c'est-à-dire qui m'altère [...] On devient soi comme être humain en passant par l'Autre et non pas en s'enfermant dans l'image du même prescrite par notre particularisme d'origine sociale et culturelle. (Guillot, 2000, p. 136-137)

Si j'ai le droit, et même le devoir, de repousser tout ce qui porte atteinte à ma liberté – la violence, le mensonge et toute forme d'injustice –, les autres ont aussi ce droit [...] Je ne puis logiquement exiger qu'ils respectent ma liberté sans respecter la leur. (Reboul, 1999, p. 86)

Sur ce point et en considération « de l'âge et de la vulnérabilité de sa clientèle et de son mandat d'éducation, le respect des droits fondamentaux en milieu scolaire [deviendrait] un enjeu important » (Dowd, 2002, p. 51). Savoir accueillir son prochain, quelles que soient ses caractéristiques personnelles, figurerait ainsi parmi les résultats attendus d'une éducation réussie :

Apprendre à respecter et à accepter les gens sans égard à [l'origine ethnique], au sexe, aux [incapacités] ou à l'orientation sexuelle devrait faire partie intégrante de l'éducation de l'enfant. Enseigner le respect et l'acceptation de la différence prépare les élèves à mieux vivre en société à l'âge adulte et favorise l'appréciation collective de la diversité. (FCE, 2005, p. 15)

Autrement dit, les personnels sur place auraient l'obligation de « toujours rechercher le respect des droits humains et de la dignité des étudiants » (Agence de la santé publique du Canada, 2011b, p. 10) et, par extension, d'intervenir en cas d'infraction :

[Par exemple, le personnel enseignant] ne peut pas, et ne doit pas, tout tolérer dans sa classe, sinon c'est la porte ouverte à la violence [...] *Nous n'avons pas le droit de juger ce que sont nos élèves mais nous avons le devoir de nous occuper de ce qu'ils font.* (italiques dans l'original, Guillot, 2000, p. 67-68)

Ce devoir serait notamment motivé par le constat selon lequel les processus interpersonnels préjudiciaux, y compris le harcèlement, feraient obstacle au projet social des institutions scolaires. En effet, qu'elles soient directes (p. ex. démonstrations verbales et physiques) ou indirectes (p. ex. manifestations sociales, électroniques et matérielles) (Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2014), la **violence et l'agressivité entre écolières ou écoliers** « s'exprime[raie]nt – dans la quasi-totalité des cas – dans un contexte sociorelationnel » impliquant un rapport de force (réel ou perçu) entre l'élève aux comportements hostiles et celle ou celui qui les subit (Bowen, Levasseur, Beaumont, Morissette et St-Arnaud, 2018, p. 202-204; voir aussi Pepler et Craig, 2014; Roberge et Beaudoin, 2016, p. 478). De ce fait, elles mettraient

en péril la cohésion interne de la communauté scolaire, sans compter qu'elles susciteraient, chez de nombreuses victimes, des conséquences psychosociales notables (p. ex. anxiété, image négative de soi, sentiment d'impuissance et isolement : Bowen *et al.*, 2018, p. 201). Le **bien-être des élèves** (p. ex. image positive de soi, état d'esprit serein et sentiment d'appartenance : MEO, 2016b, p. 3) serait donc, parmi d'autres facteurs, proportionnel à la nature de leurs interactions à l'école.

Suivant la **théorie du contrôle identitaire** (Burke, 1991, dans Kerpelman et al., 1997b, p. 329), la rétroaction que reçoit un individu de la part d'une figure signifiante (p. ex. « tu n'as pas de valeur ») serait interprétée et transformée en perception de soi (p. ex. « je n'ai pas de valeur »), puis comparée à son standard identitaire préalable (p. ex. « je suis une personne de valeur »), toute dissonance entre cette perception et ce standard pouvant activer le processus de contrôle identitaire et conduire à l'adoption de comportements consacrés à restaurer leur consonance (p. ex. en agissant sur sa conception de soi ou sur la situation interpersonnelle de sorte qu'une nouvelle rétroaction soit offerte). Si l'harmonie est établie, son standard identitaire originel se maintient (identité restaurée = « je suis, en effet, une personne de valeur »); si, au contraire, la discordance persiste, son standard est ajusté en accord avec la rétroaction initiale (identité altérée ou « saisie » = « finalement, je suis une personne sans valeur »). Dans le cadre d'une dynamique de harcèlement, le standard identitaire de l'élève bouc émissaire – aussi favorable puisse-t-il avoir été au début de sa trajectoire scolaire – risquerait de muer au point que l'enfant cesserait de discerner une incompatibilité entre les abus de ses pairs et son image de soi, le processus de contrôle identitaire cessant alors de s'affairer et son identité « saisie » demeurant irréfutée, surtout s'il reçoit une évaluation comparable d'une sphère sociale et d'un système à l'autre (voir Bronfenbrenner, 1977, 1994; Drapeau, 2008). En d'autres mots, une injure prononcée à maintes reprises par une ou plusieurs personnes et tolérée ou cautionnée au sein d'institutions dominantes ou en leur nom représenterait, dans l'esprit de plusieurs enfants victimes de harcèlement à l'école, un « verdict » identitaire, une « sentence » sociale et une « condamnation à perpétuité » (Eribon, 1999, p. 30; voir aussi Goffman, 1963/1986). Prenant racine d'un incident victimaire à un autre, de telles convictions seraient attentatoires au point de vue de leur **santé mentale**.

D'après l'analyse des données récoltées auprès des 695 écolières et écoliers victimes de harcèlement ayant participé à une étude longitudinale ontarienne entamée en 2008 (*McMaster Teen Study*), les prolongements émotionnels de cette violence chez les élèves de la 5e à la 9e

année seraient, avant tout, tributaires de sa chronicité (Haltigan et Vaillancourt, 2014). Selon les résultats d'une recherche quantitative québécoise menée auprès de 784 élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire, même « un comportement qui paraît banal peut causer du tort aux victimes, s'il est fréquemment répété » (Turcotte et Lamonde, 2004, p. 23). Dans son chapitre sur la violence ordinaire, Éric Debarbieux tient un discours semblable, expliquant que la répétition quotidienne de microviolences serait à l'origine des souffrances rapportées par les élèves victimes, notamment en raison du sentiment d'impuissance qu'elle occasionnerait et qui s'accroîtrait pendant la durée de l'expérience victimaire (2006b; voir aussi Observatoire international de la violence à l'école, 2011). Il en ressort que les effets du harcèlement seraient cumulatifs, la persécution prolongée étant reliée à la diversification et à l'intensification des répercussions manifestées ultérieurement (Haltigan et Vaillancourt, 2014; Stapinski et al., 2014; Takizawa, Maughan et Arseneault, 2014). Laissant une « trace psychique profonde susceptible de ressurgir ultérieurement jusque chez le jeune adulte », le harcèlement par les pairs à l'école serait ainsi, pour plusieurs, un « véritable traumatisme » (MÉJV, 2011, p. 15). Le bien-être des individus ayant essuyé de tels abus pourrait donc en demeurer fragilisé des années plus tard.

Le bien-être des personnes dévalorisées, qu'elles soient seules, en duo, en petit groupe ou en communauté, tout comme le principe d'interdépendance entre les individus et leur environnement seraient également inhérents au **domaine du travail social** (Bouquet, 2004; Brodeur et Berteau, 2008; Colby et Dziegielewski, 2010; van de Sande, Beauvolsk et Renault, 2002). Le rôle des travailleuses sociales⁴ consisterait conséquemment à assurer la médiation entre ces personnes et leur entourage afin d'en « maximiser la participation [...] à la vie collective et [de] maintenir la cohésion sociale » (Brodeur et Berteau, 2008, p. 247). Il s'ensuit que le dialogue serait essentiel à l'exercice de la profession, car il faciliterait la résolution de conflits et optimiserait la coopération (Ibid.). Se voulant un « échange authentique, réciproque et égalitaire », ce dialogue serait tributaire de trois préalables : 1) « la reconnaissance et l'acceptation des principaux acteurs en tant qu'interlocuteurs légitimes », 2) « la reconnaissance et l'acceptation de la différence » et 3) « la capacité de reconnaître que l'autre a la même valeur [que soi] sur le plan humain et qu'il est lui aussi capable de dialogue » (Malherbe, 1990, dans Brodeur et Berteau, 2008, p. 258-259; voir aussi Martineau, 2007). Le travail social

⁴ Étant donné que les champs du travail social et de l'éducation sont composés majoritairement de femmes, j'emploierai, tout au long de la thèse, les termes « travailleuse sociale » ou « intervenante sociale » et « enseignante » ou « éducatrice » pour désigner toute personne qui exerce l'une ou l'autre de ces professions.

promulguerait corollairement des idéaux humanitaires et démocratiques (p. ex. charité, entraide et solidarité) (Bouquet, 2004; Brodeur et Berteau, 2008), « les valeurs humanistes [étant] les valeurs-mères » de la discipline (Bouquet, 2014, p. 38). Le respect de la dignité humaine, le droit, la sollicitude, la sûreté, l'harmonie et la justice sociales en seraient aujourd'hui les rudiments (Bouquet, 2004; Brodeur et Berteau, 2008; Colby et Dziegielewski, 2010; Lamoureux, 2003). Les objectifs de l'intervention sociale se rapporteraient donc principalement 1) au contentement, à l'autonomie et à l'autodétermination des individus, des duos, des groupes et des collectivités en situation de vulnérabilité (p. ex. à risque de discrimination et d'exclusion), 2) à leur réconciliation avec les systèmes sociaux qui les entourent, 3) à l'amélioration de leur qualité de vie par la satisfaction de leurs besoins physiologiques, de sécurité, de socialisation (ou d'appartenance), d'estime et d'actualisation de soi (Maslow, 1954, dans van de Sande *et al.*, 2002, p. 6-8) et 4) à la gestion des difficultés qui les affligent.

Misant, entre autres, sur le dépistage et la résorption des **problèmes sociaux**, les mandataires de la profession se chargeraient ultimement d'éliminer les barrages à l'épanouissement, aux relations, au soulagement et à la participation citoyenne de quiconque les consulterait. Les problèmes sociaux correspondent à des phénomènes interpersonnels ou intergroupes que l'on perçoit, juge ou définit d'un commun accord comme épineux, indésirables, menaçants ou anormaux en raison des conséquences nuisibles (ou des obstacles) que provoqueraient leurs manifestations, leur durée, leur étendue et leur ampleur chez celles et ceux qui en pâtissent, mais que l'on admettrait susceptibles d'être améliorés par le truchement d'interventions sociales, législatives ou institutionnelles concertées (Dorvil et Mayer, 2001; Redjeb, Mayer et Laforest, 2001). Ils émergeraient typiquement « des rapports sociaux, eux-mêmes fondés sur les manières dont une société produit et se reproduit » (Redjeb *et al.*, 2001, p. 60). La notion de problème social serait alors hautement subjective, relative, normative et politique (Dorvil et Mayer, 2001; Redjeb *et al.*, 2001). Depuis les dernières décennies, la violence entre enfants d'âge scolaire, sous toutes ses appellations, serait désignée comme problème social, voire comme véritable fléau par plusieurs instances influentes en éducation (COPA, <https://infocopa.com/>, Ressources → BIEN-ÊTRE@L'ÉCOLE → À propos du projet Bien-être@l'école⁵; IE, <https://ei-ie.org/fr/>, Notre travail → Des écoles sûres; MEO, 2009/2012b;

⁵ Lorsque je me réfère à un site Web, j'indique les rubriques sous lesquelles j'ai trouvé l'information pour en faciliter le repérage au besoin.

Pepler et Craig, 2014). Il en va de même pour le harcèlement sexiste, homophobe et hétérosexiste (Callaghan, 2016; Kosciw *et al.*, 2009; Meyer, 2009; Newman et Fantus, 2015). Partant, les travailleuses sociales seraient sollicitées pour en réduire l'occurrence et la portée délétère dans la vie des personnes et des populations concernées.

Au Canada, y compris en Ontario, plusieurs commissions ou conseils scolaires embaucheraient des travailleuses sociales « pour aider les élèves à s'adapter au milieu scolaire », mais aussi pour « [aider] les élèves, les parents et les [enseignantes] à surmonter des difficultés telles que le comportement agressif, la délinquance et les problèmes familiaux qui affectent le rendement des élèves » (ACTS, <https://www.casw-acts.ca/fr>, À notre sujet → Ce que nous faisons). Ouvrant au sein d'une équipe souvent pluridisciplinaire, les **travailleuses sociales scolaires ontariennes** offriraient toute une gamme de services ayant pour but de « permettre aux élèves de tirer le maximum de leur expérience scolaire » (ATSPQ, 1995⁶). En voici quelques exemples : évaluation, documentation et dénonciation des problèmes ainsi que des facteurs dommageables au bien-être des apprenantes et des apprenants; repérage et protection des élèves nécessitant un soutien spécialisé; promotion de services adaptés à la culture; counselling aux élèves et à leur famille, développement de leurs habiletés et défense de leurs intérêts; appui et consultation auprès des personnels scolaires; élaboration et application de plans d'action et de programmes en fonction des objectifs, de la mission et des besoins de la communauté scolaire ou de ses membres; liaison avec d'autres organismes et services; etc. Ces agentes seraient ainsi des ressources d'exception pour interrompre le cycle vicieux du harcèlement dans les écoles francophones de l'Ontario et pour faciliter le rétablissement de celles et ceux qui en souffrent (ou en ont souffert).

Selon les données les plus récentes du recensement de Statistique Canada (Gouvernement de l'Ontario, 2019), il y avait, en 2016, 13 312 865 **citoyennes et citoyens en Ontario**, dont 622 415 étaient des **francophones** (4,7% de la population ontarienne). Quiconque a le français comme langue maternelle et langue comprise à l'âge adulte est reconnu, dans ce sondage, comme francophone (Ibid.). Idem pour tout individu dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, mais qui maîtrise le français comme langue officielle et langue d'usage à la maison

⁶ J'ai pris connaissance de ce document dans un article réalisé par les spécialistes en travail social Adje van de Sande et Gilles Renault (2001). Puisqu'il n'est pas accessible en ligne, j'en ai obtenu un exemplaire en communiquant directement avec l'Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario (ATTSO). À ma connaissance, l'ATTSO n'a produit aucune documentation sur le travail social scolaire depuis 1995.

(Ibid.). Les locutrices et les locuteurs français de la province formeraient ainsi un groupe (ethno)linguistique minoritaire (et minorisé) comparativement à la majorité anglophone.

D'après les données recueillies auprès de 11 435 élèves de la 7^e à la 12^e année en 2017 lors du plus récent *Sondage sur la consommation de drogues et la santé des élèves de l'Ontario* (Boak, Hamilton, Adlaf, Henderson et Mann, 2018), environ un élève ontarien sur cinq (21%) a déclaré avoir subi au moins un acte d'agression à l'école depuis le début de l'année scolaire, la principale forme de violence citée ayant été verbale (17%). Parmi ces 2401 élèves, 1570 (ou 65,4%) étaient des filles, ce qui compte pour 24,5% des 6409 écolières ayant participé à l'étude (Ibid.). Au total, 766 **élèves ontariens** (6,7%) ont rapporté avoir été les cibles de harcèlement au moins une fois par jour ou par semaine à compter du mois de septembre précédant l'enquête (Ibid.). Étant considéré que 56% de l'échantillon était composé de **filles**, approximativement 429 apprenantes ontariennes auraient, l'année scolaire durant, été reléguées au rôle de souffre-douleur dans leur école. Pourtant, 21,5% des écolières interrogées ($\approx 1378/6409$) ont affirmé avoir un statut social subjectif bas à l'école (« sentiment d'être exclu et de ne pas être respecté par les autres élèves » : Ibid., p. xv). En outre, et au nombre des 6409 filles sondées, 26,2% ont avancé que leur santé mentale n'était pas très bonne ou qu'elle était mauvaise (≈ 1679), 8,6% ont reconnu avoir une faible estime d'elles-mêmes (≈ 551) et 25,5% ont signalé vivre un état de détresse grave (≈ 1615), toutes ces statistiques s'élevant au double de celles associées aux garçons (Ibid.). Le rapport compulsé ne spécifie pas cependant combien d'entre elles étaient les cibles de harcèlement chronique.

Sur la foi des données compilées en septembre 2019 par ONFR+, soit « la plateforme numérique du Groupe Média TFO qui s'adresse aux francophones de l'Ontario par [l'entremise] de trois rubriques : Actualité, Société et Culture » (<https://onfr.tfo.org/>, À propos), les **écoles de langue française en Ontario** auraient accueilli près de 114 000 élèves à la rentrée scolaire 2019 (« Bientôt 115 000 élèves », 2019, 25 septembre⁷). Si l'on se fie aux pourcentages mentionnés ci-haut (Boak *et al.*, 2018), il est plausible qu'environ 7638 élèves (6,7% de 114 000) sous la gouverne du système éducationnel franco-ontarien aient été les victimes de harcèlement à l'école sur une base quotidienne ou hebdomadaire pendant l'année scolaire 2019-2020. Parmi eux, il est possible que 4277 aient été des filles (56% de 7638). À la lumière du constat selon lequel un peu

⁷ Veuillez noter qu'il n'y a pas présentement de données récentes à ce sujet sur le site Internet du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, ce pourquoi je me réfère à cette source médiatique franco-ontarienne.

plus de 69% des élèves sous la tutelle d'une école franco-ontarienne auraient fréquenté une institution publique de confession catholique ($\approx 79\,048/114\,000$) (« Bientôt 115 000 élèves », 2019, 25 septembre), on peut supposer qu'à peu près 5296 des 7638 apprenantes et apprenants de langue française ayant été assujettis à une dynamique d'oppression dans leur milieu scolaire en 2019-2020 étudiaient vraisemblablement sous la bannière d'un tel établissement (contre 2342 de leurs homologues se trouvant dans une école publique non-confessionnelle). Toujours en fonction des statistiques relatées ci-dessus, cela représenterait près de 2966 filles (56% de 5296). Bien qu'ils soient, pour la plupart, hypothétiques, ces dénombrements donnent à entendre que des milliers d'apprenantes sous l'autorité des écoles de langue française en Ontario, y compris celles de confession catholique, feraient potentiellement l'expérience d'abus récurrents ainsi que d'une forme ou d'une autre de mal-être dans leur milieu d'apprentissage (p. ex. pas très bonne ou mauvaise santé mentale, faible estime de soi ou détresse grave). Il est donc pertinent, voire nécessaire de se pencher sur les causes, sur les manifestations ainsi que sur l'incidence du harcèlement qu'elles endurent à l'école.

Pour leur part, les **personnes AEC de langue française en Ontario** vivraient – eu égard au pot-pourri de préjudices liés à leur profil ethnolinguistique, sexuel et de genre – un « processus complexe de minorisation et de marginalisation » (Labrie, 2004, p. 124). Elles seraient, par conséquent, souvent placées devant le « choix cornélien » de « vivre pleinement leur identité sexuelle et de genre [par l'entremise des] services en anglais inclusifs et stimulants, ou bien jouer coûte que coûte la carte francophone, mais dans un cercle alors beaucoup plus fermé » (« Réunir la francophonie », 2020, 21 juin, p. 2). Cela s'expliquerait, d'une part, par le nombre restreint des locutrices et des locuteurs français dans cette province à côté de la majorité anglophone et, d'autre part, par l'**histoire catholique des francophones du Canada et de l'Ontario**, les dogmes ecclésiastiques s'appliquant à l'homosexualité et au genre pouvant être caractérisés de conservateurs, de moralisateurs et de répressifs (voir Adamczyk et Pitt, 2009; Bozon, 1999; Daban, 2003; Eribon, 1999; Foucault, 1978/1990; Newman, Fantus, Woodford et Rwigema, 2018; Saint-Siège, 2005; Voyé, 1996). Selon l'analyse partielle de données quantitatives récoltées auprès de 45 824 adultes provenant de 33 nations différentes, les individus pour qui la religion détiendrait une importance supérieure seraient effectivement plus aptes à désapprouver l'homosexualité, en particulier dans les pays axés sur l'expression de soi et la diversité (pays développés), où la religiosité d'une personne et non la perspective de l'État façonnerait ses

attitudes à cet effet (Adamczyk et Pitt, 2009). Pour ce qui est de l'Ontario français, l'Église catholique, ses missionnaires et ses institutions paroissiales ont, depuis la colonisation de la Nouvelle-France au XVII^e siècle et pendant les siècles subséquents, porté le flambeau de la « nation » canadienne-française et de la culture franco-ontarienne originelle :

[...] surtout avant 1910, la paroisse se trouve au cœur du réseau institutionnel qui couvre l'ensemble du Canada français. [...] les élites nationalistes, le clergé canadien-français en tête, réclament de tout temps des paroisses homogènes de langue française. Inspirée par l'idéologie ultramontaine, l'élite religieuse voit dans la langue et la religion des compléments nécessaires. La paroisse fournit un milieu où se développent d'autres institutions telles que l'école, l'hôpital, la caisse populaire et diverses activités sociales et culturelles. La paroisse, comme l'école, sert surtout d'institution de base pour la communauté franco-ontarienne, appuyant non seulement la cellule familiale, qui est fondamentale, mais aussi une grande variété d'activités sociales. La plupart des autres institutions de la communauté, c'est-à-dire les institutions scolaires, mais aussi les institutions culturelles et économiques, gravitent autour de l'Église. (Bock et Gervais, 2004, p. 122)

D'après plusieurs théoriciennes et théoriciens de l'identité franco-ontarienne (Bock et Gervais, 2004; Gervais, 1995; Heller, 1999, 2011; Heller et Labrie, 2004; Laflamme et Wilkinson, 2008; Moïse, 2006; Pietrantonio et Bouthillier, 2015; Welch, 1995, 1999), ce discours, qualifié de traditionaliste, s'entrechoquerait depuis le siècle dernier avec deux autres discours :

Discours traditionaliste

- Conception nationale de l'identité fondée sur l'historicité du peuple canadien-français (p. ex. ascendance familiale coloniale/européenne, langue française et religion catholique) = homogénéité et solidarité intragroupes pour tenir ferme contre l'assimilation à la majorité anglophone (bilinguisme/biculturalisme fédéral);
- Ruralité (p. ex. exploitation des matières premières);
- Repli et autarcie en marge du pouvoir politique et économique anglo-dominant (p. ex. respect de l'autorité ecclésiale, charité, entraide, bénévolat, institutions sociosanitaires religieuses et entreprises coopératives).

Discours modernisant

- Mobilisation collective et autonomie de l'État-nation québécois = construction des identités francophones provinciales, dont l'identité franco-ontarienne, qui serait basée sur la langue française et le territoire sans égard à la religion ni à la généalogie;
- Migration interprovinciale et immigration = plurilinguisme et multiculturalisme intragroupes;
- Industrialisation = exploitation décroissante des matières premières =

- urbanisation, dépopulation rurale et sécularisation au profit d'intérêts capitalistes;
- Nationalisme institutionnel = réseau d'espaces unilingues francophones à des fins de reproduction linguistique et culturelle (complétude institutionnelle) = standardisation des normes linguistiques et des pratiques, notamment à l'école;
- Engagement politique (p. ex. revendications et luttes).

Discours mondialisant

- Négociation d'identités multiples/intersectionnelles = hétérogénéité intragroupe;
- Dichotomie urbanité/ruralité (p. ex. communautés minoritaires émergentes *versus* communautés franco-dominantes « de souche » : voir Charron, Chiasson et Paquette, 2018);
- Commercialisation/commodification des biens linguistiques (p. ex. bilinguisme anglais/français) et culturels (p. ex. authenticité locale *versus* universalité mondiale) = ressources ayant une valeur dans la nouvelle économie internationale (p. ex. tourisme patrimonial et culturel chez soi; employabilité en Ontario, au Canada et outremer).

Les tensions que provoquerait la coexistence de ces discours se répercuteraient à ce jour dans les établissements scolaires franco-ontariens :

Force est de constater que l'école [de langue française] compose avec des élèves qui ont souvent peu en commun avec la francophonie telle qu'elle est souvent conçue en Ontario, c'est-à-dire une francophonie qui s'inscrit dans une réalité que je qualifierais de "folklorique", qui ne tient pas compte de la nouvelle réalité pluraliste de la société francophone urbaine. (Gérin-Lajoie, 2004, p. 173)

Les débats qui en émergent entoureraient principalement le degré de francité (ou la qualité du français), le bagage ethnoculturel et l'hybridité linguistique ou identitaire des élèves bilingues (Gérin-Lajoie, 2004; Landry, 2008), la variété des identités qu'ils extériorisent ou réclament sous les rubriques de l'orientation sexuelle et du genre y étant habituellement reléguée aux oubliettes. Le concept même de **construction identitaire en milieu francophone minoritaire au Canada** se focaliserait habituellement sur les dimensions ethnolinguistique et culturelle de l'identité, les autres facettes de la personne y étant soit négligées ou énoncées en second lieu :

[La construction identitaire en contexte linguistique minoritaire] permet à la personne de développer une représentation de soi, de l'autre et de sa communauté qui lui est propre, ainsi qu'un sens d'appartenance à la communauté francophone. [...] [Elle] permettra à la personne de mieux comprendre son vécu en milieu minoritaire, de s'afficher comme francophone et de lire le monde qui l'entoure dans la perspective d'un parlant français. (Gauvin, 2009, p. 111) / L'école [de langue française en milieu minoritaire] permet ainsi l'acquisition de différents savoirs : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir en francophonie, sur lesquels reposent le développement de l'identité francophone et la capacité de s'affirmer. (Ibid., p. 118)

La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue. [...] Bien que la présente réflexion considère d'emblée l'identité francophone, nous devons garder à l'esprit que l'indicateur à la fois linguistique et culturel qu'est le terme « francophone » ne recouvre que l'une des constituantes de l'identité. Beaucoup d'autres strates identitaires composent la personne et font partie intégrante de son identité globale. Pensons, notamment, aux identités sociale, familiale, sexuelle, politique, professionnelle et religieuse. (ACELF, 2015a, p. 4 et p. 6)

Les écoles de langue française en Ontario ont été imaginées conformément au discours traditionaliste, leur mission se bornant à la construction/reproduction langagière, identitaire et culturelle francophone (voir Gauvin, 2009; Gérin-Lajoie, 2004). Il n'est donc pas étonnant que la francophonie, dans tout ce qu'elle comporte de potentialités pour se définir, s'exprimer et s'allier, y soit considérée comme pilier de la construction identitaire franco-ontarienne. Il n'en demeure pas moins qu'un tel discours peut conduire à l'exclusion de certaines catégories de minoritaires au sein de la minorité francophone provinciale :

[Ce discours] ne permet[trait] pas qu'y soient intégrés d'autres bases à l'oppression, d'autres facteurs de discrimination (comme le genre par exemple), que ceux qu'il reconnaît lui-même comme constitutifs de son rapport au majoritaire et qui sont corrélatifs à l'historicité de sa communauté telle qu'il la construit [p. ex. sémantique de l'opposition franco-minoritaire dominé et anglo-majoritaire dominant]. (Bernier, 1996, p. 22 et p. 24)

Les rapports de pouvoir intragroupes en lien avec la diversité des orientations sexuelles et la pluralité des genres y seraient alors dissimulés, les **jeunes AEC d'âge scolaire** (ou les élèves ainsi perçus) en faisant les frais. Par exemple, 12 des 15 enseignantes et enseignants francophones d'éducation sexuelle interviewés pour une étude qualitative menée dans la région d'Ottawa ont déclaré être « peu ou mal outillés pour discuter d'homosexualité ou même transmettre des informations à propos des ressources disponibles pour les gais, lesbiennes, bisexuels et transgenres », ce qu'elles/ils ont principalement attribué à la spécificité religieuse de leur école ainsi qu'à leur crainte de perdre le contrôle d'un groupe-classe composé d'élèves intolérants (Martinez et Phillips, 2009, p. 78). Après avoir affirmé que « l'équité en santé sexuelle se décline principalement sur un registre *hétéronormatif* [c'est-à-dire hétérosexuel, patriarcal et blanc] qui esquivé les besoins spécifiques des groupes marginalisés en raison de leur orientation ou de leur identité sexuelle », les chercheuses de cette étude ont conclu que « la situation est de loin plus précaire dans les écoles francophones catholiques où il ne semble y avoir aucune mesure spéciale pour promouvoir la richesse des expressions humaines de la sexualité » (italiques dans

l'original, Ibid., p. 78-79). Agissant tel un encadrement moral préventif « destiné à protéger les jeunes » des « conséquences de l'acte [hétéro]sexuel » (p. ex. grossesses non désirées et infections transmises sexuellement : Ibid., p. 73-74), l'éducation sexuelle y serait déterminée en phase avec les cadres conceptuels de l'ordre sociosymbolique dominant.

À en croire les données qualitatives d'une enquête effectuée à Toronto (Ontario) auprès de 16 actrices et acteurs communautaires ou scolaires habitués à travailler avec des personnes AEC d'âge mineur (groupe linguistique non précisé) (Newman *et al.*, 2018), les sphères privées (p. ex. maisonnée et cercle social) et publiques (p. ex. écoles laïques ou catholiques et espaces voués au culte) seraient trop souvent, pour ces jeunes, les lieux d'une violence endémique rationalisée au nom de Dieu et des enseignements bibliques (promotion de la normativité hétérosexuelle; leitmotivs de l'abomination, de l'immoralité et du péché; rejet familial, social, institutionnel et divin; rhétorique de conversion visant la rectification ou la suppression identitaire). Sur ce point, deux autres enquêtes, au cours desquelles des groupes de 240 étudiantes et étudiants universitaires ont lu un extrait de texte relatant un acte de vengeance commandé ou non par Dieu avant de se livrer à un jeu leur offrant la possibilité de punir leur adversaire, ont fait voir que « les gens qui croient que Dieu autorise la violence sont plus susceptibles que d'autres à se comporter de manière agressive » (trad. libre, Bushman, Ridge, Das, Key et Busath, 2007, p. 207). Nonobstant le risque réel de fragiliser le bien-être des élèves AEC et de freiner leur engagement scolaire, la persécution, l'ostracisme et la discrimination seraient, chez plusieurs d'entre eux, les catalyseurs d'un dilemme identitaire les poussant à choisir entre l'acceptation et l'affirmation de leur personne authentique ou leur affiliation à la communauté religieuse dans laquelle ils ont grandi (Bushman *et al.*, 2007). C'est donc dire qu'un bon nombre d'entre eux échoueraient à réconcilier leur identité ressentie et leur conditionnement moral.

Les attitudes et les conduites décrites dans ce dernier paragraphe seraient les manifestations d'un **harcèlement de conversion** s'exécutant par le canal de discours religieux et de pratiques institutionnelles « qui donnent à entendre que les attirances et les comportements non-hétérosexuels sont immoraux ou anormaux, qu'ils doivent être cachés, contenus ou contrôlés », puis « qui incitent et contraignent souvent la jeunesse AEC à "changer" ou à "guérir" son orientation sexuelle pour qu'elle s'aligne avec les normes hétérosexuelles [...] » (trad. libre, Newman et Fantus, 2015, p. 48). Plus d'une douzaine d'associations ou de fédérations professionnelles nord-américaines de renommée dans les secteurs de la pédiatrie, du counseling,

de l'enseignement, de l'éducation, de la psychologie et du travail social ont pourtant convenu que « l'homosexualité n'est pas un désordre mental ayant besoin ni ne pouvant être "guéri" » (trad. libre, Just the Facts Coalition, 2008, p. 6). Toujours est-il que la condamnation des minorités sexuelles et de genre serait, dans plusieurs écoles, considérée moralement acceptable.

D'après un article qui raconte le récit de trois diplômées lesbiennes, de même que 10 autres répondantes, ayant participé à une étude narrative sur l'homophobie dans les écoles catholiques du Canada (langue non précisée) (Callaghan, 2016), « les autorités éducationnelles catholiques continu[eraient néanmoins] à nier que l'homophobie d'inspiration religieuse existe » dans les écoles publiques dites séparées (confessionnelles) du pays (trad. libre, p. 271). Ici aussi, une participante a relevé le biais hétérosexuel et procréatif ayant traversé l'unité traitant de la sexualité humaine dans son cours de religion, les 13 répondantes et répondants ayant attesté d'un climat de discrimination envers les minorités sexuelles ou de genre au palier secondaire.

Des entrevues de recherche réalisées auprès de 20 adultes lesbiennes ou gais scolarisés au sein d'institutions scolaires catholiques pendant les années 1980 et 1990⁸ ont, de surcroît, mis en relief une **expérience commune de dés-intégration** (ou de dé-connexion) familiale, sociale, institutionnelle, spirituelle et identitaire imputable au silence et aux préjugés négatifs de leur entourage à l'égard de l'homosexualité et des transgressions de genre ainsi qu'au harcèlement essuyé ou observé d'un milieu de vie à un autre (Maher, 2007). Les participantes et les participants ont, du reste, dénoncé les pressions exercées à l'école – par l'intermédiaire du clergé, du curriculum, des évaluations formelles, du personnel et des autres élèves – afin qu'elles et ils se conforment aux normes de genre (p. ex. garçon masculin ou fille féminine) et nouent des liaisons amoureuses avec des pairs de sexe et de genre opposés. Dans ces conditions, elles/ils auraient éprouvé des sentiments de confusion, de honte et de marginalisation, l'ignorance et le déni de soi ayant compliqué leur trajectoire personnelle.

Si l'on s'en remet aux résultats de deux recensions d'écrits récentes sur les jeunes dont l'expression de genre dévie de la matrice binaire fille féminine/garçon masculin (Martin-Storey et Baams, 2019; Price, Olezeski, McMahon et Hill, 2019), il semblerait que l'approbation (ou l'inclusion) sociale des jeunes gens parmi leurs pairs et leur famille, tout comme leur bien-être psychosocial seraient, avant tout, tributaires de leur **conformité de genre**. Les transgressions en

⁸ L'auteur omet de spécifier dans quelle ville ou dans quel pays il a effectué sa collecte de données. Puisqu'il travaille sous la bannière d'une université catholique à Chicago, il est plausible que son étude ait été conduite quelque part aux États-Unis.

ce sens seraient inversement associées, par un taux plus élevé de rejet, de discrimination et de victimation physique, sexuelle ou émotionnelle, à des conséquences psychosociales indésirables chez la personne visée (p. ex. mal-être ou détresse causée par l'intériorisation de la violence), et ce, indépendamment de son orientation sexuelle. À cet effet, « tandis que l'orientation sexuelle n'est pas visible aux observateurs externes, la non-conformité de genre l'est » (Martin-Storey et Baams, 2019, p. 586), celle-ci étant, pour sa part, fréquemment assimilée à une orientation sexuelle minorisée (Ibid., p. 591). Dans de telles conditions, la non-conformité de genre (visible) serait davantage pénalisée par l'entourage en comparaison avec l'orientation sexuelle (invisible) (Ibid.), ce pourquoi les minorités sexuelles cisgenres (dont le genre ressenti concorde avec l'identité sexuelle assignée à la naissance : p. ex. filles féminines de sexe femelle et garçons masculins de sexe mâle) connaîtraient moins de difficultés adaptatives que leurs homologues transgenres (dont le genre ressenti ne concorde pas avec l'identité sexuelle assignée à la naissance : p. ex. filles masculines de sexe femelle, garçons féminins de sexe mâle et personnes non-binaires).

Sachant que 79,2% des francophones de langue maternelle en Ontario se déclaraient catholiques lors du recensement de 2011 de Statistique Canada (données archivées : voir Nault, 2015) et que huit des 12 conseils scolaires de langue française financés par les deniers publics en Ontario épouseraient les dictats du catholicisme (MEO, 2019, mise à jour 22 mars; « Bientôt 115 000 élèves », 2019, 25 septembre), il s'agit d'un contexte de socialisation indiqué pour l'étude bioécologique des expériences et de la progression identitaire de personnes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école (HPGOSÉ). La tradition voulant que les filles de langue française en Ontario deviennent des mères engagées envers la (re)production langagière, identitaire et culturelle (ou religieuse) des communautés franco-ontariennes catholiques (Bernier, 1996; Denis, 2001; Roberts, 2009; Voyé, 1996), il m'apparaît d'autant plus pertinent d'examiner le parcours de femmes (ou de personnes ainsi socialisées), ce pourquoi j'en ai fait mon **objet de recherche**.

Survivante de violences multiples en Ontario français par l'action d'une poignée de mes pairs scolaires et extrascolaires à l'enfance, je m'intéresse globalement aux valeurs, aux préjugés, aux discours (ou aux mentalités) ainsi qu'aux pratiques interactionnelles et institutionnelles par l'entremise desquels nous initions implicitement ou explicitement les enfants aux iniquités de pouvoir, à l'influence de ces facteurs sur les manières dont ils se socialisent entre

eux et aux contrecoups identitaires occasionnés chez les jeunes gens étant pris pour victimes. Ayant, à la maîtrise, produit un mémoire dans lequel j'ai décrit et analysé mes propres interactions scolaires, de même que les impacts identitaires et sociaux en ayant procédé, j'ai consacré mon doctorat au témoignage d'autres diplômées du système scolaire franco-ontarien. Puisque **cette plateforme** est avant tout **celle des participantes**, je n'y fais que très rarement allusion à mon passé, et ce, uniquement lorsque cela apporte un éclairage sur mes réactions lors des entrevues ou sur mon interprétation du matériau collecté.

Cette thèse doctorale par insertion d'articles se veut donc un exposé des résultats de l'étude que j'ai conduite entre 2014 et 2019 en cotutelle entre la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et l'École de travail social et de criminologie de l'Université Laval. Ma recherche visait l'atteinte de **nombreux objectifs**, dont celui de reconstituer le paysage socioculturel et interpersonnel de six femmes (ou personnes ainsi socialisées) ayant vécu du HPGOSÉ pendant plusieurs années en milieux scolaires élémentaires, intermédiaires ou secondaires franco-ontariens et celui d'en élucider les répercussions identitaires. Elle se distingue, entre autres, par le contexte ethnolinguistique choisi (Ontario français), par sa méthodologie narrative – en raison de laquelle le témoignage des participantes y occupe une place privilégiée – ainsi que par l'exploration des conséquences à court, moyen et long termes d'interactions socioscolaires abusives aux yeux d'adultes en ayant été les victimes.

Ensemble, les participantes et moi souhaitons favoriser la conscientisation, la sensibilisation et la responsabilisation des personnels œuvrant au sein ou pour le compte des communautés scolaires franco-ontariennes ou en vue du plein épanouissement des femmes et des personnes AEC de langue française en Ontario. Nous espérons plus précisément les interpeller sur le plan humain de sorte qu'ils se sentent motivés à agir pour le bien-être des élèves souffredouleur d'aujourd'hui et pour le mieux-être de survivantes adultes aux prises avec les séquelles des mauvais traitements qu'elles auraient essuyés lorsqu'elles étaient écolières. Il en va de même pour les parents d'enfants victimes et pour les survivantes elles-mêmes.

Tout compte fait, je désire ultimement, par cette thèse, influencer sur les mentalités et les attitudes (savoir-être) véhiculées sur le genre, la diversité sexuelle et le harcèlement entre élèves en Ontario francophone, puis à accentuer les besoins psychosociaux de personnes ayant été violentées par leurs pairs sous la garde du système scolaire franco-ontarien. Déterminée à satisfaire ces ambitions, j'ai dû diversifier mon expertise en cours d'analyse et d'écriture, la

densité de ce document en faisant foi. À vrai dire, et bien que cela n'était pas intentionnel, ce texte tient lieu de synthèse des connaissances que j'ai acquises depuis ma maîtrise relativement aux sujet suivants : 1) la socialisation et la construction identitaire; 2) le socioconstructivisme; 3) la discrimination, la marginalisation, la stigmatisation, l'oppression et l'injustice sociale; 4) la diversité sexuelle, la pluralité des genres, les individus qui s'y identifient ou qui y sont identifiés, les systèmes (ou les matrices) d'idées et de croyances qui s'y opposent ainsi que les enseignements préconisés dans le catéchisme catholique en matière de sexualité; 5) la problématique du HPGOSÉ; 6) les valeurs et les finalités de l'éducation et du travail social; 7) les enjeux identitaires et socioculturels spécifiques à l'Ontario français; 8) le système scolaire franco-ontarien; 9) les droits et les libertés de la personne en Ontario, au Canada et, dans une moindre mesure, à l'international; et 10) l'épistémologie, la méthodologie narrative, de même que l'éthique dans la recherche. Au total, la thèse est répartie sur **11 chapitres**.

Le **premier chapitre** – intitulé *Le harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle : alerte à l'incendie!* – 1) expose et définit une pléthore de termes (p. ex. sexe, genre, identité sexuelle, identité ou expression de genre et orientation sexuelle) ainsi que les ingrédients-clés du cadre conceptuel et théorique initialement imaginé (p. ex. socialisation, identité, sexisme, homophobie, hétérosexisme, hétéronormativité, stigmatisation, oppression et injustice sociale), 2) présente la problématique étudiée telle que je la concevais à l'aube de la collecte des données et 3) retrace la manière dont j'envisageais naguère les enjeux de pouvoir qui s'y rattachent. Ayant été publié dans un livre en 2014, je n'ai pas changé ici les règles d'édition des Presses de l'Université Laval concernant le mode de féminisation et la présentation des références, sous forme de notes, puis reprises en bas de page. Par ailleurs, seules des corrections linguistiques ou des précisions mineures y ont été apportées, l'intégrité du contenu originel ayant été préservé. Prenant appui sur l'analogie de la « bibliothèque » humaine et sur celle de l'identité comme « album de chansons », ce chapitre a pour buts d'informer les lectrices et les lecteurs, de les conscientiser et de les encourager à s'approprier leur pouvoir d'agir dans l'expectative d'améliorer l'expérience scolaire des élèves affichant (ou étant assimilés à) une identité sexuelle, une identité de genre ou une orientation sexuelle minorisée.

Bien que le sexe et le genre y soient circonscrits, la nature socioconstruite du premier et la dimension performative du second n'y sont pas mentionnées. Elles sont plutôt introduites et problématisées dans le chapitre 5 en conformité avec les lectures complétées en cours d'analyse.

Je n'avais pas non plus, à ce stade-ci de mon parcours doctoral, fouillé un nombre suffisant d'écrits me permettant de fournir une caractérisation approfondie et nuancée des sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance. Ainsi, ces sentiments sont seulement effleurés dans le premier chapitre, une définition exhaustive étant procurée en introduction aux chapitres 7 (estime de soi), 8 (confiance en soi) et 9 (appartenance). La notion de climat scolaire y est aussi nommée sans pour autant y être creusée. Étant donné qu'elle est inséparable de la problématique étayée dans le premier chapitre, je propose d'en survoler les grandes lignes ici.

Le **climat scolaire** désigne « le milieu d'apprentissage et les relations personnelles qui se vivent à l'école et au sein de la communauté scolaire » (MEO, 2009/2012b, p. 1). Souvent associé à la « personnalité » d'un milieu (Archambault *et al.*, 2018, p. 118), il renvoie plus spécifiquement à la qualité et au caractère des expériences sociales, émotionnelles, éthiques et éducationnelles vécues à l'école en raison des normes, des valeurs, des croyances (ou des attitudes), des objectifs, des attentes, des liens sociaux (degré de connectivité sociale), des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de gestion ainsi que des structures organisationnelles et matérielles constitutives de l'univers scolaire (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009; Janosz, Georges et Parent, 1998; National School Climate Center, 2009). Il se dégage ainsi des « interactions entre les individus et leur environnement, découlant des caractéristiques, des perceptions et des relations qui prévalent entre les nombreux acteurs impliqués dans la vie d'un établissement » (p. ex. élèves, parents, personnels et communauté) (Archambault *et al.*, 2018, p. 118). Le climat scolaire réfère donc à un « phénomène de groupe » (trad. libre, Cohen *et al.*, 2009, p. 182) ou à « l'agrégation des perceptions individuelles [permettant] une mesure intersubjective » de l'ambiance des lieux (Janosz *et al.*, 1998, p. 291) et non à une expérience individuelle (voir aussi Debarbieux *et al.*, 2012). Autrement dit, « il donne une indication générale du ton et de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux, de la valeur accordée aux individus, à la mission éducative de l'école et à l'institution comme milieu de vie » (Janosz *et al.*, 1998, p. 292). Selon les spécialistes de l'intervention psychoéducative Michel Janosz, Patricia Georges et Sophie Parent (1998), le climat scolaire est l'une des composantes de l'environnement socioéducatif. Pareil pour les pratiques éducatives (p. ex. systèmes d'encadrement et de reconnaissance, opportunités d'investissement parascolaire et scolaire) ainsi que les problèmes scolaires et sociaux (p. ex. la violence entre les élèves) (voir le

modèle à la p. 292). Il se décline en **cinq facettes interreliées** (Janosz *et al.*, 1998, p. 293-294).

Les voici :

- 1) Le **climat relationnel** se résume à « la dimension socioaffective des relations humaines ». Sa qualité est tributaire de « (1) la chaleur des contacts interpersonnels, (2) le respect entre les individus et (3) l'assurance du soutien d'autrui ».
- 2) Le **climat éducatif** « traduit la valeur accordée à l'éducation dans le milieu ».
- 3) Le **climat de sécurité** « renvoie à l'ordre et à la tranquillité du milieu ». On le retrace à travers « (1) les sentiments de sécurité et de confiance des personnes, et (2) leur perception des risques de victimisation ».
- 4) Le **climat de justice** « indique aux élèves que l'attitude, l'évaluation ou la réaction disciplinaire des adultes à leur égard » seront justes et équitables.
- 5) Le **climat d'appartenance** « transcende les autres facettes du climat scolaire en ce qu'elle se développe à partir des autres types de climat », lesquels déterminent le sentiment d'appartenance des membres de la communauté scolaire à leur école. Celui-ci « garantit le respect de l'institution, des gens qui y vivent et facilite l'adhésion aux normes qui y sont établies ». Un climat d'appartenance « se discerne par (1) un sentiment de fierté à fréquenter l'institution; (2) par l'importance qu'on lui accorde comme milieu de vie et (3) par l'adhésion aux valeurs véhiculées ».

En concordance avec ce qui précède, le harcèlement par les pairs à l'école serait particulièrement néfaste aux climats relationnel (p. ex. « respect de la diversité - relations positives » et « entraide »), de sécurité (physique et émotionnelle : p. ex. « règles claires communiquées, réponses aux violations [de ces règles], [...] réponses au harcèlement, résolution des conflits ») et de justice (p. ex. « apprentissage social, émotionnel et éthique ») et, par ricochet, au climat d'appartenance (p. ex. « sentiment d'être relié à la communauté scolaire ») (Debarbieux *et al.*, 2012, p. 3). J'en ferai la démonstration dans les chapitres détaillant les résultats de ma recherche.

Un **climat scolaire positif ou inclusif** existe inversement « lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, inclus et acceptés et promeuvent de manière active des comportements et des interactions positifs », à savoir prosociaux (MEO, 2009/2012b, p. 1). Le sentiment de sécurité désiré y est à la fois relationnel, émotionnel, intellectuel et physique (Cohen *et al.*, 2009; Thapa, Cohen, Guffy et Higgins-D'Alessandro, 2013). Partant d'une vision partagée des règles de vie par l'ensemble des individus affiliés à une institution scolaire collaborative et juste (responsabilité collective), un tel climat serait favorable au développement psychosocial sain (p. ex. bien-être, résilience, et relations équilibrées), à l'apprentissage (p. ex.

social, émotionnel et civique) et à la réussite scolaire d'élèves engagés et respectueux envers leur école et ses membres et capables de prendre part à la société et d'y prospérer harmonieusement (Cohen *et al.*, 2009; Janosz *et al.*, 1998; National School Climate Center, 2009; Thapa *et al.*, 2013). Construit sur le respect de la diversité, il jouerait aussi un « rôle prépondérant dans la prévention de la violence » (Debarbieux *et al.*, 2012, p. 8 et p. 9). Un climat scolaire positif ou inclusif serait donc, en principe, dépourvu de harcèlement.

Le **deuxième chapitre** – intitulé *L'étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école* – met en évidence la compatibilité épistémologique et éthique reliant la problématique décrite dans le chapitre précédent et l'étude narrative à titre de protocole méthodologique envisageable, voire souhaitable avec certaines populations. Ayant été publié en 2015, il tient plus exactement lieu de plaidoyer en faveur du recours à cette méthodologie pour examiner les répercussions du HPGOSÉ chez des adultes en ayant souffert lors de leur scolarisation élémentaire, intermédiaire ou secondaire. Tandis que les renseignements qu'il rassemble sont d'ordre général, en ce sens que les liens mis de l'avant renvoient à une recherche hypothétique et non explicitement à cette thèse, la posture épistémologique y étant élaborée (p. ex. paradigme socioconstructiviste, posture narrative et paradigme critique) et les considérations éthiques y étant passées en revue (p. ex. désagréments possibles, intentionnalité de la chercheuse ou du chercheur, finalités de la recherche, centralité de la parole et critères relationnels) s'alignent avec les prises de position ayant été adoptées tout au long de mon étude. Puisque j'y survole des éléments de la problématique et du cadre conceptuel et théorique originel, ce chapitre comporte quelques redondances évocatrices de celui qui le précède. À la différence de ce dernier, j'y reprends le sigle HPGOSÉ, que j'utilise dans tous les chapitres ultérieurs.

Le **troisième chapitre** – intitulé *Méthodologie appliquée de la thèse et démarche réflexive* – fait le récit des étapes suivies (p. ex. recrutement, sélection et description des participantes; collecte, codage interjuges, codage intégral et analyse des données) et des méthodes mises à profit depuis 2013 pour produire cette thèse (p. ex. entretiens individuels, groupe de discussion, rapports (auto)réflexifs, journal de bord et artéfacts commentés). J'y effectue aussi la démonstration de l'exercice (auto)réflexif que j'ai poursuivi durant le déroulement de mon étude. La théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Drapeau,

2008), qui a servi au découpage et à l'arrangement des données de cette thèse, y est bien ancrée. Cela vaut aussi pour ma démarche d'analyse (p. ex. analyse comparative, narrative et de discours critique). S'inspirant du champ lexical de la chorale (pour donner suite à l'analogie de l'identité comme « album de chansons »), ce chapitre (devis méthodologique adopté pour la réalisation de ma recherche) a été rédigé de sorte à pouvoir être consulté en complément au chapitre précédent ou indépendamment de lui (définitions et associations pertinentes à ce devis) par des étudiantes ou des étudiants à la recherche d'un exemple concret et explicite de ce en quoi peut consister l'exécution d'un projet doctoral narratif, tant sur le plan procédural qu'expérientiel.

Le **quatrième chapitre** – intitulé *Égalité, sécurité, éducation et francophonie : contexte juridique, déontologique et militant entourant le système scolaire (franco-)ontarien* – a pour objectifs 1) de survoler les composantes-clés d'une société démocratique comme celle du Canada (p. ex. système législatif, lois, justice sociale, droit, liberté, personne, lien social, commune humanité, bien commun, valeurs, matrices morales, dilemmes éthiques, et déontologie), 2) de décrire la structure politique générale du Canada et de l'Ontario (mode de fonctionnement des gouvernements/parlements fédéral et provincial : p. ex. pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire), 3) d'inventorier – à l'échelle internationale, canadienne et ontarienne – les droits et les libertés des personnes AEC, des enfants d'âge scolaire et des francophones du Canada en matière d'égalité, de sécurité, d'éducation et de langues officielles, 4) de présenter quelques-unes des instances qui plaident en leur faveur (p. ex. regroupements professionnels et groupes d'intérêt), puis 5) de clarifier le rôle et les obligations (ou les devoirs professionnels et civiques) des autorités scolaires (franco-)ontariennes à l'endroit des élèves à leur charge. Même s'ils sont très peu ou pas du tout représentés dans le corpus des données procédant de mon étude, ces renseignements sont tantôt constitutifs du macrosystème des participantes (p. ex. instances internationales ainsi que gouvernements fédéral et provincial), tantôt de leur exosystème (p. ex. regroupements professionnels ainsi que groupes d'intérêt au Canada et en Ontario) (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Drapeau, 2008). Pour cette raison, et à dessein de fournir un portrait intégral de leur écosystème social, je propose ici de synthétiser les fruits d'une recherche documentaire sur les déclarations, les résolutions, les conventions, les lois, les chartes, les politiques, les codes, les lignes directrices, les plans d'action, les stratégies, les pratiques et les collectivités en travail social ou en éducation ayant contribué ou contribuant, à l'un ou l'autre des paliers examinés, à ratifier et à protéger (ou à défendre) les droits et les libertés susmentionnés.

Les implications du néolibéralisme, du néoconservatisme et de la mission évangélique des écoles francophones de dénomination catholique vis-à-vis de ces droits et ces libertés y sont aussi dépouillées. Enfin, l'analogie de la « bibliothèque » humaine y est brièvement reprise pour souligner l'altérabilité de l'« éclairage » fourni par les « ampoules » juridiques, déontologiques et militantes facilitant la visibilité, la reconnaissance et la classification équitable des « livres jeunesse » (enfants) répartis le long des « étagères » assignées au système scolaire (franco-) ontarien. En plus d'interpeller quiconque étudie ou œuvre dans les domaines de l'éducation, du travail social ou de la politique en Ontario, ce chapitre a le potentiel d'intéresser les élèves, les parents et les tuteurs ou les tutrices voulant se familiariser avec leurs droits et leurs libertés ou avec ceux de leurs enfants.

Les cinq prochains chapitres sont réservés à la présentation et à l'analyse des résultats. Les analogies incorporées aux chapitres précédents n'y sont pas reprises, et ce, pour esquisser les redondances.

Le **cinquième chapitre** – intitulé *Valeurs, préjugés et discours dominants sur le genre, l'identité sexuelle et la diversité sexuelle en Ontario français* – expose les données relevant du macrosystème des participantes. En plus de retracer la souche historique et culturelle du climat idéologique dépeint, celui-ci y est examiné sous un angle critique. Le tableau qu'elles en ont brossé accentue plus exactement le rôle des médias nord-américains, de la religion catholique et de la langue française dans la formulation des habitus que tend à reproduire et à renforcer la socialisation sexuelle et de genre des filles, des adolescentes et des femmes en Ontario francophone. Étant donné qu'il a été écrit à la manière d'un article, des aspects de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie y sont revisités, ce pourquoi il contient quelques redondances eu égard au contenu des premiers chapitres. Lorsque la thèse sera déposée, ce chapitre sera réorganisé et bonifié de sources supplémentaires, et ce, en vue d'une soumission à une revue scientifique, notamment en ce qui a trait aux concepts d'habitus et de genre.

Le **sixième chapitre** – intitulé *Interactions préscolaires, scolaires et parascolaires des participantes* – rassemble les données renvoyant au micro et au mésosystèmes entourant les informatrices, leurs interactions familiales (messages véhiculés sur le genre, la diversité sexuelle et le harcèlement au sein de la maisonnée ainsi que les rôles et les responsabilités domestiques), scolaires (climat scolaire et HPGOSÉ : manifestations et motifs, auteurs et témoins, soutien reçu et impacts émotionnels générés) et communautaires (activités de loisirs, voisinage ainsi que rites

et cérémonies célébrés à l'église catholique paroissiale) y étant détaillées et analysées, entre autres, en relation au chapitre précédent et en prévision des chapitres à venir. Des éléments du développement personnel et socioémotionnel des participantes à l'âge préscolaire y sont aussi exposés. Il en va de même pour le bilan des caractéristiques énumérées en vue d'expliquer les raisons pour lesquelles elles se seraient (ou auraient été) identifiées comme des *tomboys*. À l'imitation du sociologue Erving Goffman (1973/1992), j'emprunte, en fin de chapitre et en guise d'instrument de synthèse, l'analogie du « spectacle » (ou de l'imagerie théâtrale). Les **septième, huitième et neuvième chapitres** – intitulés respectivement *Sentiment d'estime de soi des participantes*, *Sentiment de confiance en soi des participantes* et *Sentiment d'appartenance des participantes* – traitent des répercussions identitaires du harcèlement rapporté, lesquelles sont explicitées et analysées à la lumière des cinquième et sixième chapitres.

Les données dans le **chapitre 7** sont plus précisément regroupées selon qu'elles renvoient à des formes d'estime de soi spécifique (croyances liées au corps, à l'apparence et aux performances de genre; homophobie intériorisée découlant des certitudes ambiantes en matière d'homoérotisme; comportements autodestructeurs, de fuite ou à risque relevant de ces croyances et de ces certitudes) ou à la conception de soi globale des informatrices au fil du temps, le rapport d'influence entre les deux y étant mis en évidence. Le cheminement des participantes de victimes à survivantes (et, pour certaines, à militantes) y est aussi retracé.

Ensuite, le **chapitre 8** est découpé de sorte à 1) retracer l'évolution du sentiment de confiance en soi et des croyances d'autoefficacité interpersonnelle (p. ex. se protéger et se défendre du harcèlement, puis s'intégrer à un groupe) et sociosexuelle des participantes (p. ex. performances de genre) depuis les premières années de scolarisation jusqu'à l'âge adulte, 2) explorer la confiance en soi et la complexité du travail identitaire d'une personne non binaire et 3) élucider les vicissitudes du processus de reconnaissance et d'affirmation d'une orientation sexuelle minorisée selon son degré de confiance personnelle, qu'il s'agisse d'une curiosité passagère ou d'une identité plus permanente.

De son côté, le **chapitre 9** est dévoué aux implications psychosociales et politiques du besoin d'appartenance des participantes, leur manque, leur recherche et leur expérience de connectivité sociale au sein ou auprès de différents individus ou groupes y étant mis de l'avant (p. ex. école et pairs scolaires; personnes marginalisées ou marginales; communauté AEC; victimes d'aujourd'hui; partenaires amoureuses ou amoureux; religion catholique et collectivité franco-

ontarienne). Les comportements compensatoires qu'elles auraient adoptés pour être acceptées, les mécanismes interpersonnels qu'elles auraient développés pour réduire le risque d'être à nouveau violentées ainsi que le pouvoir réparateur des relations bienveillantes qu'elles auraient forgées à l'âge adulte y sont également auscultés.

Dans un tout autre registre, le **dixième chapitre** fait état des critères de rigueur (crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation) et des critères relationnels (équilibre, authenticité ontologique, authenticité éducative, authenticité catalytique et authenticité tactique) ayant été observés dans l'exécution de cette recherche (chapitre 10). Le **onzième chapitre** annonce, par la suite, les limites de cette étude (constitution de l'échantillon, connaissances préalables et lissage narratif). Le contenu de ces deux derniers chapitres est largement (auto)réflexif et bonifié d'extraits de données.

S'enchaîne une **conclusion** dans laquelle sont synthétisés, dans un premier temps, les résultats présentés et analysés dans les chapitres 5 et 6, puis, dans un deuxième temps, ceux meublant les chapitres 7, 8 et 9. Des suggestions y sont ensuite émises, par les participantes et par moi-même, selon qu'elles soient susceptibles de contribuer au rétablissement des victimes et des survivantes de HPGOSÉ en Ontario français ou d'intéresser les chercheuses et les chercheurs se préoccupant de cette population ou des communautés franco-ontariennes en général. Les analogies de la « bibliothèque » humaine, de l'identité comme « album de chansons » et de la « chorale » sont ici recyclées. Accessoirement à la conclusion, **deux tableaux récapitulatifs** sont mis à la disposition des lectrices et des lecteurs. Ce dédoublement des abrégés de la thèse part d'une considération à l'endroit de ces derniers, certaines personnes préférant l'étendue des textes descriptifs prosaïques, d'autres ayant un penchant pour la concision des tableaux. Une **liste des références découpée par sujets** est également fournie. La compilation des documents autopsiés sous la forme d'un menu thématique découle d'une volonté d'en faciliter le repérage selon les intérêts spécifiques des lectrices et des lecteurs. Cet inventaire pourra ainsi servir d'outil pédagogique à l'égale des chapitres résumés ci-dessus.

C'est aussi par égard pour les lectrices et les lecteurs que certains **mots-clés** sont mis **en caractères gras** d'un paragraphe à l'autre de cette thèse, les idées approfondies étant ainsi plus faciles à percevoir. Quand je choisis d'utiliser cette fonction pour accentuer quelques mots dans une citation provenant d'un texte publié, je l'indique clairement (« les caractères gras sont de moi »). Je me permets donc parfois d'altérer la *forme* des propos que j'emprunte à d'autres

auteurs et auteures sans pour autant en modifier le *contenu*. Les caractères gras sont aussi employés pour attirer l'attention des lectrices et des lecteurs sur l'expertise des six participantes (pseudonymes : **MAX**, **SAM**, **KIM**, **ZOË**, **BÉA** et **ÈVE**) ou sur une composante précise de leur témoignage (p. ex. mot répété à plusieurs reprises dans un extrait de données).

Dans un tout autre ordre d'idées, force est d'admettre que cette thèse s'inscrit dans la foulée des études souscrivant au **principe d'intersectionnalité**, ce que j'ai pleinement saisi en fin de parcours. Le terme « intersectionnalité » aurait premièrement été employé à la fin des années 1980 par la juriste états-unienne Kimberlé W. Crenshaw dans le sillage des doléances formulées au XX^e siècle par des intellectuelles et des intellectuels états-uniens d'origine africaine (p. ex. Anna Julia Cooper et William Edward Burghardt Du Bois), des militantes noires états-uniennes (p. ex. bell hooks, Patricia Hill Collins, Michèle Barrett et Angela Davis) ou encore des activistes lesbiennes ou bisexuelles (p. ex. Adrienne Rich) se préoccupant de l'invisibilisation des réalités, des besoins et des intérêts d'individus et de sous-groupes marginalisés ou négligés au sein même des mouvements sociaux féministe (pilote, à l'époque, par des femmes blanches, hétérosexuelles et bourgeoises) et de libération noire (dominé par des hommes noirs) (Chauvin et Jaunait, 2015; Harper, 2012; Jaunait et Chauvin, 2012; Shields, 2008; Yuval-Davis, 2006b). Déniant le mythe de l'homogénéité intragroupe (« les luttes intersectionnelles sont forcément des luttes internes » : Chauvin et Jaunait, 2015, p. 65), les théories intersectionnelles problématiseraient le phénomène d'universalisation des collectifs identitaires (Chauvin et Jaunait, 2015; Jaunait et Chauvin, 2012; Shields, 2008; Yuval-Davis, 2006b) et viseraient à « pluraliser les sujets politiques porteurs [des] luttes [collectives] en mettant en avant des situations et des revendications différentes de celles jusque-là portées par les dirigeants [ou les représentants] de ces mouvements » (Chauvin et Jaunait, 2015, p. 58). Ayant originellement servi à souligner la complexité des dispositifs d'assujettissement forgeant la condition particulière des femmes racisées aux États-Unis (p. ex. accès limité aux ressources, vexations multiples, résistance et résilience), la grille intersectionnelle serait couramment utilisée dans le but de « comprendre comment le genre interagit avec la [couleur de peau], l'ethnicité et la classe pour façonner les expériences des femmes face aux inégalités et à la violence » (Harper, 2012, p. 1). Le rapprochement entre les identités sociales et les structures sociopolitiques et culturelles établies (ou les « matrices de domination » : Patricia Hills Collins, dans Harper, 2012, p. 7) dans l'optique d'expliquer et de dénoncer, d'une part, la nature enchevêtrée des abus et des discriminations

imputables à l'ordre social patriarcal, raciste et classiste et, d'autre part, la répartition asymétrique des possibilités offertes aux citoyennes et aux citoyens d'une société donnée, serait à la racine de cette vision structurelle, voire déterministe de l'intersectionnalité.

Depuis le tournant du XXI^e siècle, des féministes européennes socioconstructionnistes auraient revisité le concept (p. ex. Danièle Kergoat, Floya Anthias, Susanne Knudsen, Baukje Prins et Nira Yuval-Davis) (Harper, 2012; Jaunait et Chauvin, 2012; Shields, 2008; Yuval-Davis, 2006b), se concentrant plutôt sur « les processus de production et de reproduction des catégories d'identité (de [couleur], de classe, de genre, etc.) et des relations de pouvoir et d'inégalités qui en découlent » (Harper, 2012, p. 9). Selon cette approche, « les personnes ne subissent pas passivement les systèmes de domination et n'acceptent pas nécessairement les identités qui leur sont imposées » (Ibid., p. 10). Au contraire, les récits qu'elles se racontent (ou leur subjectivité) – au même titre que les discours, les pratiques et les processus « qui prennent forme au cours des interactions humaines, que ce soit au sein des institutions, de la communauté ou encore de la famille » (Ibid., p. 11) – auraient une ascendance certaine sur la construction des identités.

Bref, j'ai longtemps pensé que le « triptyque classe/[couleur de peau ou ethnie]/genre » au cœur de la pensée intersectionnelle en réduisait l'application à l'examen du vécu de femmes noires démunies ou de femmes ouvrières (Jaunait et Chauvin, 2012, p. 18). Vu que les informatrices ayant participé à cette thèse sont des personnes de peau blanche provenant, pour la plupart, de familles assez aisées (« classe » moyenne), je croyais, à tort, que le cadre intersectionnel se prêtait mal aux besoins de mon étude. Je n'ai que tout récemment réalisé l'inexactitude de mon discernement. Comme le font remarquer les sociologues Alexandre Jaunait et Sébastien Chauvin, « [...] chaque individu se situe bien à l'intersection des rapports sociaux qui le traversent (l'homme blanc riche, hétérosexuel et bien portant n'est pas moins "intersectionnel" que la femme noire pauvre, lesbienne et handicapée) [...] » (2012, p. 18). Sous cet angle, il aurait assurément été justifié d'analyser les données assemblées à travers le prisme de l'intersectionnalité, lequel stipule essentiellement que les relations d'injustice et d'iniquité sous-jacentes aux marqueurs identitaires collectifs interagissent et s'influencent réciproquement (Chauvin et Jaunait, 2015; Harper, 2012; Shields, 2008; Yuval-Davis, 2006b). La lentille argumentative intersectionnelle permet ainsi d'explicitier les rapports de force intra et intergroupes, puis d'exposer la manière singulière dont les mécanismes d'oppression sont imbriqués (Chauvin et Jaunait, 2015; Harper, 2012; Jaunait et Chauvin, 2012; Shields, 2008;

Yuval-Davis, 2006b). Ces derniers opéreraient alors simultanément sur l'identité globale des personnes et des populations ainsi que sur la qualité de leurs expériences, et ce, conformément aux normes contextuelles en raison desquelles on leur reconnaîtrait un statut tantôt majoritaire (p. ex. appréciation, facilité et bénéfices), tantôt minoritaire (p. ex. dénigrement, obstacles et désavantages) (Garneau, 2010; Harper, 2012; Shields, 2008; Yuval-Davis, 2006b). En d'autres mots, « on peut à la fois être dominant et dominé dans un même groupe » (Jaunait et Chauvin, 2012, p. 8). La perspective intersectionnelle faciliterait ainsi l'interrogation et la déconstruction critique des dynamiques iniques légitimées (Chauvin et Jaunait, 2015; Harper, 2012; Hartog et Sosa-Sánchez, 2014). Suivant ce cadre d'analyse, les axes d'inclusion et d'exclusion se croisant à l'embranchement (ou à l'intersection) des communautés d'appartenance d'un sujet délimiteraient son positionnement unique (quoiqu'évolutif et relatif) au regard des agentes et des agents de socialisation occupant son écosystème social, s'interposant entre interlocutrices et interlocuteurs afin d'orienter leurs interactions :

[Il faut d'abord revenir aux acteurs concrets pour] décrire comment une bonne part de la vie sociale consiste à jongler avec [des] abstractions qui, comme tous les faits sociaux, sont réelles dans leurs effets, aussi bien pour les acteurs individuels que pour des groupes formés d'individus aux propriétés proches et donc confrontés à des dilemmes stratégiques similaires. [...] Approcher l'intersectionnalité suppose donc de considérer les abstractions comme des choses et de décrire les interactions symboliques au cours desquelles ces abstractions sont mobilisées et éventuellement transformées. (Chauvin et Jaunait, 2015, p. 63-64)

Dans le cas des participantes, la prise en compte 1) de la couleur de leur peau (p. ex. blanche), 2) de leur identité ethnolinguistique (p. ex. Franco-Ontarienne ou Canadienne francophone), 3) de leur corporéité (p. ex. surplus ou déficit de poids), 4) de leurs performances de genre (p. ex. féminité, masculinité ou non-binarité), 5) de leur orientation sexuelle (p. ex. pansexualité, lesbianisme, hétérosexualité et bisexualité), 6) de leur religiosité (p. ex. catholicité), 7) de leur statut d'une sphère sociale à l'autre (tel que révélé par la qualité de leurs interactions), 8) de leurs sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance depuis l'enfance et 9) des rôles qu'elles enfileraient aujourd'hui (p. ex. survivante et, pour certaines, militante) a fait en sorte que j'ai pu « entrer dans le détail de leur incarnation toujours particulière des catégories avec lesquelles [elles] sont saisi[e]s » (Chauvin et Jaunait, 2015, p. 62). La teneur intersectionnelle de cette thèse est donc incontestable. Je le soulève ici étant donné son omniprésence dans les chapitres réservés aux résultats, et ce, malgré qu'elle n'y soit pas expressément nommée.

Tout bien pesé, marquant le terme de ma trajectoire doctorale, **cette thèse** nous informe simultanément sur la problématique du HPGOSÉ en milieux scolaires franco-ontariens, sur la socialisation et le développement socioémotionnel parascolaire ainsi que sur la construction identitaire des apprenantes qui en sont les victimes et des adultes en ayant été brimées. Elle fournit, au surplus, à l'attention des personnels scolaires, des travailleuses sociales et des universitaires, des pistes de réflexion, d'intervention et de recherche favorables au mieux-être des écolières d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Plus que tout, et tel que spécifié plus haut, j'ai espoir qu'elle contribuera à la conscientisation, à la sensibilisation et à la responsabilisation des étudiantes, des étudiants, des professeures-chercheuses et des professeurs-chercheurs en sciences humaines et sociales, des actrices et des acteurs œuvrant au sein ou au nom des communautés (scolaires) franco-ontariennes, puis des adultes ayant été bouleversés par le problème du harcèlement entre élèves en tant que victimes ou parents.

CHAPITRE 1

Le harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle : alerte à l'incendie⁹!

Introduction : la « bibliothèque » humaine, ses « livres » et ses normes

L'humanité est comme une bibliothèque universelle où chaque livre correspond à une personne. À la manière de l'humanité, la bibliothèque est subdivisée en sections, tandis que les livres, au même titre que les personnes, y sont étiquetés, puis catégorisés en fonction de leurs similarités et différences. Bien qu'il y ait des « livres » qui soient susceptibles d'être dépréciés, incluant notamment les « livres » associés à la diversité sexuelle et de genre, tous les « livres » ont une place sur les « rayons » de la « bibliothèque ». L'existence même de la « bibliothèque » (ou sa raison d'être), sa pertinence et sa richesse sont d'ailleurs conditionnelles à la diversité et donc à la complémentarité des « œuvres » qu'elle renferme. C'est pourquoi le respect de tous y est prisé à titre de bien commun¹⁰. Si l'on peut parler de respect au sein de cette « bibliothèque », c'est que toute personne est aussi une auteure (ou coauteure), une éditrice et une bibliothécaire. Ce rôle multiple lui permet d'interagir avec les autres et ainsi participer à la construction des récits et à la classification des caractéristiques qui les distinguent. S'ensuivent la valorisation des « livres » qui se conforment aux prescriptions normatives et, à l'inverse, la dévalorisation de ceux qui en dérogent. Cette polarisation facilite la propagation de violences à l'endroit « d'ouvrages » perçus comme étant marginaux ou controversés. Au sein de la « bibliothèque » humaine, ces violences se traduisent sous la forme d'incendies.

Cette taxonomie des « livres » que nous sommes, tout comme les comportements qui en découlent dépendent largement des normes de « rédaction », de « publication » et « d'organisation » des « ouvrages » dans une section donnée, celles-ci étant déterminées en fonction de matrices morales (ou de systèmes de valeurs et de métavaleurs¹¹), et ce, compte tenu d'un idéal fixé concernant le bien (ou le bon), le bien-être et la juste répartition des

⁹ Tel qu'annoncé en avant-propos de cette thèse, ce chapitre a été publié préalablement (sans résumé ni liste de mots-clés), les normes d'édition des Presses de l'Université Laval (p. ex. références en notes de bas de page) y étant respectées : Ruest-Paquette, A.-S. (2014). Le harcèlement en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle : alerte à l'incendie! Dans L. Carlson Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (p. 117-162). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

¹⁰ Guillot, 2000; Lamoureux, 2003.

¹¹ Les métavaleurs sont des concepts du désirable que l'on tient pour acquis comme étant immuables tellement ils sont enracinés (Hodgkinson, 1991). À force de n'être ni nommées, ni remises en question, elles deviennent quasiment invisibles, voire absolues.

« volumes »¹². Ces matrices comportent des jugements en matière d'acceptabilité et de désirabilité, puis traduisent une volonté d'action conséquente, le tout à l'intersection de préférences individuelles et collectives. Ces préférences étant multiples, les valeurs, métavaleurs et matrices morales le sont également, ce pourquoi des conflits de valeurs émergent¹³ : par exemple, on retrouve au Canada des personnes qui approuvent le mariage entre personnes de même sexe, d'autres qui s'y opposent et d'autres qui s'opposent au mariage tout court.

Par conséquent, des mesures ont été prises pour réduire l'incidence de ces conflits. En milieu professionnel, la matrice morale est définie dans des codes déontologiques¹⁴. Ainsi, une personne ayant appris que l'homosexualité est un choix et que l'on peut changer son orientation sexuelle, mais dont l'ordre professionnel affirme l'inverse, se verra interdite, dans l'exercice de ses fonctions, de promouvoir l'idée selon laquelle il est possible de se convertir à l'hétérosexualité. Au sein de sociétés démocratiques, on dépend désormais d'un système législatif qui a pour but d'uniformiser les idéaux du bien et du juste en imposant des sanctions à quiconque contrevient aux lois prescrites, celles-ci étant consignées sous la forme de chartes, codes, politiques et pratiques¹⁵. En effet, la démocratie exige que tous les humains bénéficient des mêmes droits et libertés, peu importe la matrice morale des collectivités dans lesquelles ils ont grandi ou auxquelles ils s'identifient. On y compte, entre autres, les droits à la dignité, à l'égalité, à la sûreté et à l'éducation. Dans ce contexte, l'éthique se dégage dès lors que l'on procède à l'analyse critique des normes, c'est-à-dire des modèles restrictifs en matière de tendances et de convenances à imiter¹⁶, et des processus sociaux et discursifs qui les soutiennent (p. ex. ce que l'on dit, comment, pourquoi et à qui on le dit ou ce que l'on n'ose pas dire compte tenu du statu quo, que l'on tient pour acquis); elle a pour fins l'évaluation et, au besoin, la transformation de ces normes et processus¹⁷.

Ce chapitre correspond justement à une revue des écrits à des fins de réflexion éthique sur le harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école, lequel enfreint aux droits précédemment listés et constitue l'un des « incendies » dans la « bibliothèque » humaine. Le respect de ces droits et du bien-être des élèves lesbiennes, gais,

¹² Bouquet, 2004; Guillot, 2000.

¹³ Brodeur & Berteau, 2008; Dewey, 1916/2005; Lamoureux, 2003.

¹⁴ Brodeur & Berteau, 2008; Lamoureux, 2003.

¹⁵ Bouquet, 2004; Dewey, 1916/2005; Guillot, 2000; Lamoureux, 2003.

¹⁶ Bouquet, 2004; Guillot, 2000.

¹⁷ Brodeur & Berteau, 2008; Lamoureux, 2003.

bisexuel/le/s, transgenres, transsexuel/le/s, queer et en questionnement (LGBTQ) ou perçus en tant que tels est d'autant plus critique en contexte scolaire francophone minoritaire, incluant en Ontario français, étant donné le mandat du système scolaire en ce qui a trait au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, à la langue française et à l'identité franco-ontarienne¹⁸.

Mis à part les articles de Dalley et Campbell (2003, 2006) et de Williams, Connolly, Pepler et Craig (2005), il importe de souligner que je n'ai repéré aucun autre texte portant explicitement sur le harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle en contexte scolaire ontarien, ni sur le rôle des travailleuses sociales relativement à cette forme de harcèlement (tout contexte géographique confondu). Une seule étude a été repérée concernant l'attitude du personnel enseignant et des administratrices ou administrateurs en Ontario à l'égard de la diversité sexuelle¹⁹. Dans ces conditions, je me suis appuyée sur des articles, chapitres ou livres qui dressent un portrait global des réalités scolaires des minorités sexuelles et de genre ou de la problématique du harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle (ou attitudes et comportements à caractère homophobe, hétérosexiste ou hétéronormatif) à l'école ou ailleurs en Amérique du Nord²⁰ ainsi que sur des études (ayant principalement des devis méthodologiques quantitatifs ou mixtes) ou rapports plus spécialisés provenant du Québec²¹, du Canada²², des États-Unis²³, de l'Écosse²⁴, de l'Israël²⁵ et de l'Australie²⁶.

Avant d'éplucher ces écrits, je vais d'abord examiner le rapport d'influence entre la socialisation et la construction identitaire, ce rapport étant élémentaire à la compréhension des risques associés au harcèlement par les pairs à l'école. Je vais ensuite effectuer un survol de quelques définitions pertinentes à la problématique en question. Je vais aussi me pencher brièvement sur la sexualité et le pouvoir en relation aux fonctions de l'école, notamment en

¹⁸ Gouvernement de l'Ontario, 2004.

¹⁹ Schneider & Dimito, 2008.

²⁰ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Baker, 2002; Burdge, 2007; Lipkin, 1999; Ryan, 2003; Sullivan, 2003; Van Wormer & McKinney, 2003; Walker, 2004; Walton, 2004; Welzer-Lang, 1994.

²¹ Chamberland, 2011a, 2011b; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Dorais, Mendo, & Vaillancourt, 2014.

²² Égale, 2011; Meyer, 2008a, 2008b, 2009.

²³ Almeida, Johnson, Corliss, Molnar, & Azrael, 2009; Anagnostopoulos, Buchanan, Pereira, & Lichty, 2009; Berkman & Zinberg, 1997; Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Chesir-Teran & Hughes, 2009; Kosciw, Greytak, & Diaz, 2009; Krieglstein, 2003, 2004; Poteat, Espelage, & Koenig, 2009; Swank & Raiz, 2007; White Watson, 2007.

²⁴ McIntyre, 2009.

²⁵ Marachi, Avi Astor, & Benbenishty, 2007.

²⁶ Dalley-Trim, 2007.

milieu franco-ontarien. La problématique du harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école et les enjeux qu'elle comprend seront ensuite élucidés. L'analogie de la « bibliothèque » humaine sera élaborée tout au long de ce chapitre.

1. Socialisation et construction identitaire : un processus de « rédaction » collective ou de « photocopie » de « chansons populaires »

Si l'on synthétise les quatre courants de pensée en matière de **socialisation** que rassemble le sociologue français Dubar²⁷, on comprend que la socialisation et la construction identitaire sont des processus interdépendants et continus qui sous-tendent une conception socioconstructiviste du réel : la socialisation fournit des contextes d'interaction entre la personne et un système complexe de structures institutionnelles (ou stratégiques) et relationnelles (ou communicationnelles) qui façonnent l'identité depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte en fonction des balises socioculturelles véhiculées lors de ces interactions (p. ex. règles, normes, symboles, représentations, rôles, gestes et catégories, qu'ils soient d'ordre juridique, culturel, politique, linguistique, etc.). Ces balises sont transmises par le truchement du langage (verbal ou comportemental). La personne s'approprie ce langage par l'entremise de l'imitation, de l'observation, de l'adaptation, de l'intériorisation et de l'action. La socialisation comprend simultanément un effort tantôt conscient, tantôt inconscient de reproduction des balises jusqu'alors prescrites (ou de conformité, voire d'universalité) et de production de nouvelles balises (ou de non-conformité, voire de singularité). Ainsi peut-on dire qu'elle façonne notre conception de la réalité sociale, en ce sens qu'elle promeut un modèle normatif (p. ex. les relations sexuelles saines et satisfaisantes sont uniquement possibles dans le contexte d'une relation amoureuse et monogame entre un homme et une femme hétérosexuels) selon lequel on délimite les frontières du réel (p. ex. les familles équilibrées sont composées d'un papa, d'une maman et de leurs enfants; les autres modèles familiaux sont dommageables pour les enfants) et en fonction duquel on revendique des modèles différents (p. ex. les relations sexuelles saines et satisfaisantes sont pratiquées entre adultes consentants, sans égard à l'orientation sexuelle, ni au statut relationnel des partenaires). De ce point de vue, la réalité sociale se construit, entre autres, d'après les normes que nous considérons collectivement comme étant établies et donc objectives. La subjectivité individuelle (p. ex. j'éprouve des sentiments amoureux envers une femme), laquelle génère des représentations sur soi et sur l'environnement social (p. ex. si j'aime une

²⁷ Hegel; Habermas; Weber; Mead; Berger & Luckman, dans Dubar 1991/2005a.

femme, cela doit signifier que je suis lesbienne, ce qui risque de décevoir mon entourage : si je veux être acceptée, je dois cacher mon orientation sexuelle), est justement en constante interaction avec ces normes présumées et objectivées collectivement (p. ex. il n'est pas souhaitable d'être homosexuel/le). Cette objectivation facilite la cristallisation de relations de pouvoir. Elle résulte de rationalisations sociales pouvant être contestées puis remplacées par de nouvelles rationalisations, lesquelles sont d'abord produites subjectivement.

En somme, **l'identité** individuelle se négocie dans le cadre d'une relation réciproque entre la personne et son environnement social (p. ex. je construis ma conception de qui je suis en négociation avec les perceptions d'autrui à mon endroit et à l'égard de personnes ou groupes qui me ressemblent), lequel porte l'empreinte des conceptions objectivées qui maintiennent l'illusion²⁸ d'une réalité sociale. La reconnaissance qu'on attribue à cette personne et le sentiment d'appartenance qu'elle éprouve sont constitutifs de l'identité construite²⁹. Ils relèvent non seulement du degré de similitude ou de différence exhibé par la personne du point de vue des autres, mais surtout de la propension sociale à (re)conceptualiser les conditions à l'inclusion et à l'exclusion. Cela dit et dans le contexte de ce chapitre, l'identité se définit comme suit :

Parler d'identité individuelle, c'est aborder les conséquences sur l'être et le devenir de chaque individu tant du processus de socialisation que du processus de répartition des individus sur l'échiquier social. Dans ce sens, on peut affirmer que l'identité individuelle est une construction sociale. En effet, le type de socialisation reçu et la position occupée socialement orientent la perception que chaque individu a de lui-même et que les autres ont de lui [...] L'identité s'inscrit donc dans un processus de reconnaissance par les autres; leurs attentes la colorent et déterminent les rôles joués socialement. D'autre part, l'identité d'un individu produit des façons d'être, de penser, de faire et de ressentir, c'est-à-dire des "habitus" qui, tout en lui étant propre, reflètent son appartenance à une position sociale³⁰.

Ces « façons d'être, de penser, de faire et de ressentir » donnent lieu aux trois sentiments principaux qui sont constitutifs de l'identité :

[...] le sentiment d'appartenance (se sentir partie prenante d'un groupe, avoir l'esprit de groupe [...]), le sentiment d'estime de soi (la façon dont on s'évalue, mais aussi le désir d'être connu et reconnu, d'avoir de la valeur pour quelqu'un d'autre socialement signifiant et digne d'intérêt) et le sentiment de confiance (de sécurité)³¹.

²⁸ J'emploie le terme illusion afin de faire valoir le caractère éphémère et construit de la réalité sociale, sans pour autant vouloir nier les impacts réels pouvant résulter d'une telle construction.

²⁹ Hegel; Habermas; Weber; Mead; Berger & Luckman, tous référencés dans Dubar 1991/2005b.

³⁰ Fortier, 1997, p.131-132.

³¹ Fortier, 1997, p.201; voir aussi Mucchielli, 1986/2002.

Le rapport dialogique ou intersubjectif entre la personne et l'environnement social dans la construction de son identité ressort dans tous les écrits consultés concernant l'identité³². On y constate plus exactement que l'individu tend à concevoir sa valeur et sa légitimité en fonction de la valeur et de la légitimité qu'il s'attribue et que d'autres attribuent aux rôles qu'il maîtrise ou ne maîtrise pas, de même que de l'image qu'on lui renvoie de lui en tant que personne par le truchement des réactions que l'on manifeste implicitement ou explicitement en réponse à ses propos, sa conduite et ses caractéristiques (p. ex. je comprends, par les rires et injures de mes pairs à l'endroit de ma coiffure et de mon habillement, qu'il est inacceptable pour une fille d'être à ce point masculine : je suis donc inacceptable telle que je suis). L'identité y est également reconnue comme étant plurielle (p. ex. plusieurs référents identitaires et liens d'appartenance) et comme étant le produit d'un processus et de transformations continues. Qui plus est, l'identité y est simultanément présentée comme le fruit d'appartenances et de différenciations entre un Nous dominant et des Autres, lesquels se distinguent selon leur positionnement hiérarchique en relation aux normes sociales prépondérantes (Nous = normalisé; Autres = généralement marginalisés, mais parfois inclus dans le Nous sous certaines conditions). Par conséquent, le positionnement identitaire de chacun présuppose des conventions d'interaction, qui sont constitutives de la réalité sociale telle que nous la concevons (p. ex. un homme célibataire hétérosexuel à la recherche d'une partenaire risque d'interagir différemment avec une femme féminine en comparaison avec une femme masculine, les femmes masculines étant souvent perçues comme étant homosexuelles). Tel que le postule la sociologie interactionniste symbolique originalement issue de l'École de Chicago dans les années 1960³³, la stigmatisation (ou l'étiquetage) est l'un des moyens permettant de maintenir la distinction entre ce Nous et ces Autres.

1.1 Synthèse analogique

Si l'on se réfère à l'**analogie** privilégiée dans l'introduction de ce chapitre, l'identité est comparable à un « album de chansons populaires », lequel résume ce que l'on a appris sur soi et rassemble les messages dont on s'inspire pour « rédiger » son « récit ». Qu'on le veuille ou non,

³² Ballantine, 1983/1997; Becker, 1963/1985; Blackburn, 2001; Dewey, 1916/2005; Dubar, 1991/2005b; Fortier, 1997; Freire, 1970/2009; Goffman, 1963/1986, 1973/1992; Guillot, 2000; Hoyle, Kernis, Leary, & Baldwin, 1999; Kaufman & Johnson, 2004; Lamoureux, 2003; Masny, 1996; Muchielli, 1986/2002; Pinar, 1975; Poupart, 2001; Redjeb, Mayer, & Laforest, 2001; Ryan, 2003; Taylor, 1992/1994.

³³ Poupart, 2001.

les chansons populaires détiennent le monopole de l'environnement musical général, si bien que nous en retenons les paroles, et ce, qu'elles nous plaisent ou non. Le processus de construction identitaire est semblable en ce sens que nous sommes tous susceptibles d'intérioriser les messages qui nous sont communiqués, d'autant plus lorsqu'ils nous sont répétés perpétuellement par les personnes que nous côtoyons quotidiennement et qu'ils sont continuellement diffusés dans l'espace public. Cet « album de chansons » façonne la conception de soi des personnes et la manière dont elles conçoivent leur récit de vie, tout en délimitant les possibilités et limites de leur appartenance aux collectivités adjacentes et de leur potentiel d'action (tant au présent qu'à l'avenir). Cela implique que nous contribuons toutes et tous à la construction des identités des personnes près de nous.

La socialisation se compare donc à un processus de « rédaction » collective des « chansons » en fonction desquelles sont « rédigés » les « livres » provenant d'une même « collection » ou de « collections » avoisinantes. Elle se rapproche également du processus de « photocopie » dans la mesure où elle facilite la reproduction de « vers » et de « strophes » culturellement et socialement prescrits, incluant ceux ayant pour thème la masculinité, la féminité et l'hétérosexualité.

Les institutions, incluant l'école, sont sans contredit des contextes influents de socialisation, notamment en ce qui a trait à la sexualité et aux concepts qu'elle rassemble. La prochaine partie se penchera sur les enjeux de pouvoir que cela implique.

2. Sexualité et pouvoir : l'école comme « maison d'édition inflammable »

Notre conception et nos perceptions de la **sexualité** ont évolué au fil du temps et des mœurs sociaux, notamment par l'intermédiaire de la socialisation³⁴. Les sexes, pratiques, préférences, finalités (p. ex. procréation, plaisir), permissions et interdictions qu'elle regroupe ont graduellement été étiquetées et catégorisées comme étant normales ou déviantes, principalement sous l'autorité d'institutions dominantes, dont la famille, l'église, l'école, la médecine, la psychiatrie et le système législatif. Ces institutions ne sont pas neutres : elles ont traditionnellement exercé un contrôle sur les corps, comportements, convictions et identités des personnes, participant à la promotion d'un projet de société prescriptif, voire d'un programme sociopolitique hétéronormatif fondé, entre autres, sur l'impératif hétérosexuel, conjugal (ou

³⁴ Foucault, 1978/1990.

matrimonial) et procréatif. Des tensions et remises en question ont alors émergé, nous permettant de délimiter et de renégocier nos représentations (p. ex. de l'inné et de l'acquis, du licite et de l'illicite, du devoir et du désir, de la pathologie et de la différence) et nos (ré)actions (p. ex. le silence et la dénonciation, en passant par la confession; la régulation ou la répression et la culpabilisation; la libération ou la conscientisation). Le **pouvoir** (de réguler les plaisirs) et le plaisir (de transgresser les règles) transcendent ces tensions et remises en question. Le pouvoir est d'ailleurs toujours omniprésent, siégeant simultanément au cœur des processus, supports (ou systèmes) et stratégies à la fois multiples, complexes et dynamiques qui caractérisent, transforment, renforcent ou renversent les relations de force qui sont évoquées dans de telles représentations et (ré)actions, notamment entre personnes, entre personnes et institutions ou entre institutions qui interagissent les unes avec les autres. Il se manifeste et se ressent essentiellement par le truchement de la parole, c'est-à-dire de l'articulation du langage³⁵, ou de la négation de celle-ci, le langage servant, par l'entremise des signes de la langue, à produire, reproduire et négocier des relations de pouvoir³⁶ : c'est d'ailleurs par voie de la parole et sous la forme du discours, où le langage et les relations de pouvoir se rencontrent, que sont véhiculées les idéologies servant à définir les possibilités que l'on s'autorise et les limites que l'on s'impose, tant à soi-même, qu'aux autres, qu'en relation avec ces autres et avec la réalité qui nous rassemble³⁷.

À titre d'agent de socialisation, **l'école** est un moteur de production et de reproduction (ou de transmission) des conceptions, connaissances, normes, croyances et valeurs collectives dominantes qui sous-tendent de telles relations de force³⁸. Cela se réalise non seulement par le moyen du cursus officiel, c'est-à-dire des objectifs explicites visés par l'instruction formelle³⁹, mais aussi et surtout par celui du cursus caché ou implicite, c'est-à-dire des pratiques d'enseignement et situations d'apprentissage tacites ou informelles qui se rattachent aux contenus des cours, aux routines et aux attentes de l'école ainsi qu'aux interactions spontanées qui s'y déroulent entre élèves, puis entre élèves et membres des personnels scolaires⁴⁰. En guise d'exemple, lorsqu'une enseignante demande à une adolescente qui se questionne secrètement sur

³⁵ Saussure, dans Turpin, 1995/1996.

³⁶ Fairclough, 1995.

³⁷ Foucault, 1978/1990; Giroux, 1990; Kincheloe, 1998; Masny, 1996.

³⁸ Apple, 1979/1990; Apple & King, 1983; Ballantine, 1983/1997; Dewey, 1916/2005; Drouin-Hans, 1996; Fortier, 1997; Giroux, 1990; Giroux & Penna, 1983; Guillot, 2000; Reboul, 1999.

³⁹ Giroux & Penna, 1983.

⁴⁰ Apple, 1979/1990; Apple & King, 1983; Ballantine, 1983/1997; Giroux, 1990; Giroux & Penna, 1983.

son orientation sexuelle si elle a un amoureux, présumant d'emblée qu'elle soit hétérosexuelle et suggérant implicitement que cela soit souhaitable, elle risque de reléguer l'élève au silence. De plus, lorsque cette enseignante interdit aux couples de même sexe de s'embrasser dans le corridor, mais qu'elle n'intervient pas lorsqu'il s'agit d'un couple de sexe opposé, elle contribue à l'invisibilité et à la délégitimation de l'amour entre personnes de même sexe. Le cursus caché comporte alors un agenda social, économique et politique favorable à l'hégémonie culturelle et idéologique inhérente aux inégalités de pouvoir et structures de domination. De ce point de vue et compte tenu de leurs attitudes et comportements, les enseignantes (et autres intervenantes scolaires) ont un pouvoir d'influence notable dans l'établissement de standards et de normes à l'école, notamment en matière de diversité sexuelle et de genre :

Les enseignantes influencent les dynamiques de groupe, ce que les parents ne peuvent habituellement pas faire. Une enseignante fixe les standards et les normes pour le comportement des enfants dans la salle de classe et dans la cour de récréation, puis modèle des attitudes au sujet des attentes en lien aux rôles de genre et au sujet de l'acceptation ou de l'intolérance par rapport à la diversité de toutes sortes, incluant l'orientation sexuelle. Les attitudes d'une enseignante vont influencer fortement les normes du groupe des pairs, que ce soit au service de la tolérance à l'égard des différences ou des exigences de conformité⁴¹.

Par cette influence, les enseignantes (et autres intervenantes scolaires) participent à la socialisation et à la construction identitaire de leurs élèves, de même qu'au modelage de leurs conceptions en matière de sexualité et de genre. Ce faisant, elles produisent ou reproduisent un ordre social hétéronormatif selon lequel certains élèves bénéficient d'un statut préférentiel (p. ex. les hétérosexuel/le/s, les garçons soi-disant masculins et les filles soi-disant féminines), tandis que d'autres sont maintenus au bas de l'échelle sociale (p. ex. les personnes homosexuelles, les garçons soi-disant féminins et les filles soi-disant masculines).

Les tensions liées au pouvoir sont d'autant plus nombreuses en milieu scolaire franco-ontarien, où les communautés francophones sont minoritaires et dispersées, où l'on remarque une diminution notable des effectifs scolaires et où « l'école est parfois le seul endroit où les enfants font l'expérience du français dans leur vie quotidienne⁴² ». Dans un tel contexte, la spécificité de l'école « réside dans sa mission qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la

⁴¹ Citation originale : « Teachers influence peer group dynamics, which parents usually cannot do. A teacher sets the standards and norms for the behaviour of the children in the classroom and on the playground, and models attitudes about gender-role expectations and about acceptance or intolerance of diversity of all types, including sexual orientation. A teacher's attitudes will strongly influence the peer group norms, whether it be toward tolerance of differences or toward demands for conformity » (Baker, 2002, p.38). La féminisation est de moi.

⁴² Gérin-Lajoie, 2001, p.5-6; voir aussi Boissoneault et al., 2007; Thériault, 1999.

fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert⁴³ ». Par conséquent, elle a notamment pour principe « [d'engendrer et de nourrir] le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté francophone dynamique et pluraliste⁴⁴ ». La langue d'enseignement est donc déterminante dans la construction d'une identité personnelle et collective, car elle « véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus⁴⁵ ». Autrement dit, les pratiques discursives à l'école établissent les critères d'inclusion et d'exclusion des élèves au sein de la francophonie ontarienne. L'agent principal de reproduction linguistique, culturelle et donc identitaire en milieu scolaire francophone minoritaire est l'enseignant/e⁴⁶. La représentation qu'entretiennent les jeunes vis-à-vis des possibilités et limites de chacun en Ontario français est alors façonnée sous l'influence du personnel enseignant, lequel détient un pouvoir notable en ce qui a trait à l'éveil d'un sentiment d'appartenance ou d'aliénation culturelle chez leurs élèves, incluant les élèves LGBTQ.

2.1 Synthèse analogique

Dans le respect de l'**analogie** introduite plus tôt, l'école correspond à une « maison d'écriture et d'édition » au sein de laquelle sont « écrits », puis « réécrits » les « brouillons d'ouvrages en voie de rédaction » que sont les élèves, le tout dans le but d'en faire des « livres » accomplis et conscients de leur valeur au sein de la « bibliothèque humaine ». À leur entrée dans cette « maison », tous ces « brouillons » ont le potentiel de bien ou mal finir. Puisque seuls les « premiers chapitres » de leur « récit » ont été amorcés, les élèves sont particulièrement vulnérables aux attitudes et comportements de leurs pairs et des personnels scolaires, c'est-à-dire des « coauteurs ou coauteuses », « éditrices ou éditeurs » et « bibliothécaires » qui facilitent la « rédaction » et la « publication » de certains « ouvrages » (élèves), compliquent celles des autres et participent à la répartition inéquitable des « livres » (personnes) sur les « rayons » de la « bibliothèque » humaine. Ces attitudes et comportements sont entre autres façonnés par la culture et le climat scolaire, lesquels délimitent les « normes d'écriture et de publication », notamment par l'interposition des interactions sociales informelles (ou cursus caché) entre élèves

⁴³ Gouvernement de l'Ontario, 2004, p.7.

⁴⁴ Gouvernement de l'Ontario, 2004, p.6.

⁴⁵ Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p.7.

⁴⁶ Gérin-Lajoie, 2001, 2002.

(p. ex. harcèlement d'une fille sous prétexte qu'elle soit masculine), puis entre élèves et membres des personnels scolaires (p. ex. cautionner ce harcèlement). En effet, l'école permet à chacun d'apprendre, par l'intermédiaire du dialogue et de la communication, les savoirs requis pour être admis sur les « étagères » scolaires, professionnelles et culturelles les plus valorisées. Elle transmet plus exactement les valeurs et normes communautaires dominantes (p. ex. l'hétérosexualité est normale, voire idéale, à l'inverse de l'homosexualité), contribuant à la perpétuation d'inégalités sociales, de sorte que les élèves ne bénéficient pas équitablement de leur scolarisation. La question du pouvoir (p. ex. pouvoir de définir les valeurs et normes transmises, pouvoir de les contester, pouvoir d'agir sur la construction identitaire des élèves, etc.) est donc centrale aux institutions scolaires, notamment en ce qui a trait à la sexualité. Cela est d'autant plus remarquable sur les « rayons » des « ouvrages » chapeautés par une « maison d'édition » franco-ontarienne, dont les « éditrices ou éditeurs » (personnels scolaires) ont le pouvoir d'encourager la « publication » ou le rejet de certaines « ébauches » (élèves) sur la base de critères liés à la sexualité. Dans le contexte de ce chapitre, la sexualité se résume aux notions de sexe, de genre, d'identité sexuelle et d'orientation sexuelle. Ces termes seront définis dans la section qui suit.

3. Sexe, genre, identité sexuelle et orientation sexuelle : la « forme », la « couverture » et des éléments de « contenu » du « livre » humain

Au sein de sociétés occidentales, la notion de **sexe** est basée sur une distinction biologique et traditionnellement binaire entre le corps de sexe femelle et celui de sexe mâle d'après des critères anatomiques (gonades et organes génitaux), hormonaux ou chromosomiques⁴⁷. La notion de **genre** y est plutôt fondée sur une distinction socioculturelle entre les construits sociaux que constituent le féminin (associé aux femmes) et le masculin (associé aux hommes) et les rôles sociosexuels ou stéréotypes qu'ils évoquent en fonction de caractéristiques psychologiques, physiologiques, comportementales et professionnelles que l'on attribue aux personnes en vertu de leur sexe. Ces construits sont intériorisés dès l'enfance par le truchement de la socialisation et servent à justifier et normaliser le **sexisme**, qui englobe plus généralement les croyances et attitudes ayant trait au sexe ainsi que « la discrimination à l'endroit des personnes de l'autre

⁴⁷ Chambre de commerce gaie du Québec, 2014; Dafflon Novelle, 2006; Dalley-Trim, 2007; Mathieu, 1991; McPhail, 2004; Molinier & Welzer-Lang, 2000/2004; Nadal, 1999; Nicholson, 1994; Pachter, 2006; Welzer-Lang, 1994; White Watson, 2007.

sexe, ou [...] des personnes de l'autre genre social⁴⁸ ». Le sexisme est plus couramment associé à la survalorisation de l'homme et du masculin (tels qu'associés à la virilité, la rationalité et au pouvoir) et la dévalorisation de la femme et du féminin (tels qu'associés à la faiblesse, l'émotivité et l'impuissance), limitant le champ des possibles tant pour les uns que pour les autres et complexifiant les relations interpersonnelles par l'imposition de conventions normatives⁴⁹.

En complément au sexe et au genre, **l'identité sexuelle**⁵⁰ se résume conventionnellement au sentiment d'être une femme ou un homme (en concordance ou non avec son sexe biologique), tandis que **l'identité sexuée ou de genre** se rapporte à une conception de soi en relation aux genres féminin et masculin, et ce, en fonction des attributs physiques et psychologiques que la personne se reconnaît⁵¹. **L'expression de genre**, laquelle renvoie sensiblement à l'identité sexuée ou de genre, réfère à « la manière dont une personne perçoit son identité de genre et l'exprime socialement, à travers notamment les codes vestimentaires, les codes langagiers et autres attributs liés au genre⁵² ».

En plus des modèles binaires qui séparent le sexe mâle du sexe femelle ou le masculin du féminin, on dénote une gamme de **variantes identitaires** que l'on regroupe sous l'appellation « troisième sexe » ou « troisième genre », « genre variable » ou, plus couramment, « transgenre »⁵³. Les **personnes transgenres** ressentent une incohérence entre leur identité sexuelle comme femmes ou comme hommes et leur identité sexuée ou de genre (ou les rôles sociosexuels et stéréotypes qui leur sont socialement prescrits) (p. ex. *drag queens* et *drag kings*, travestis, androgynes, personnes altersexuelles). Ces personnes se situent alors en dehors du binarisme homme-femme.

Les *drag queens* et *drag kings* sont ordinairement des personnes qui épousent publiquement les stéréotypes esthétiques associés au sexe opposé à des fins de spectacle, tandis

⁴⁸ Welzer-Lang, 1994, p.16; voir aussi Beck, 1990.

⁴⁹ Beck, 1990; Nadal, 1999; Molinier & Welzer-Lang, 2000/2004.

⁵⁰ En anglais, on parle simplement de *gender identity* (équivalent d'identité sexuelle) et de *gender expression* (équivalent d'identité sexuée ou de genre et d'expression de genre). Certains textes en français vont semblablement parler d'identité de genre (plutôt que d'identité sexuelle) et d'expression de genre (plutôt que d'identité sexuée ou de genre) (p. ex. Chambre de commerce gaie du Québec, 2014). Quels que soient les termes employés, il importe avant tout de se fier aux définitions fournies pour bien saisir le propos des auteur/e/s.

⁵¹ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Burdge, 2007; Chamberland, 2011b; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Dafflon Nouvelle, 2006; Mathieu, 1991; Paechter, 2006.

⁵² Chamberland, 2011b, p.3.

⁵³ Agence de la santé publique du Canada, 2011a; Baker, 2002; Burdge, 2007; Chamberland, 2011b; Chambre de commerce gaie du Québec, 2014; Mathieu, 1991.

que les **travestis** présentent, de manière permanente ou occasionnelle, « une expression de genre contraire à son identité de genre habituelle »⁵⁴. On avance ailleurs que les travestis sont plus couramment des hommes hétérosexuels mariés qui portent en privé des vêtements qui renvoient culturellement au genre féminin, et ce, à des fins de gratification sexuelle⁵⁵.

Les **personnes androgynes**, quant à elles, présentent quotidiennement des caractéristiques associées aux deux sexes et genres dominants à des fins de complétude émotionnelle⁵⁶, à la différence des **personnes altersexuelles** (ou *queer*) qui s'identifient en dehors des binômes masculin/féminin, homme/femme⁵⁷.

Les **personnes transsexuelles**, pour leur part, ressentent un clivage entre leur identité sexuelle présumée et leur sexe biologique, si bien qu'elles en éprouvent un inconfort psychologique, qui les incite généralement, mais pas obligatoirement, à modifier l'apparence ou la constitution de leur corps (p. ex. traitements hormonaux et chirurgicaux) afin que celui-ci soit conforme à l'identité qu'elles se reconnaissent et qu'elles désirent afficher au quotidien⁵⁸. Ces personnes sont tantôt incluses dans le transgendérisme⁵⁹ et tantôt considérées à part⁶⁰. On distingue parfois les personnes transsexuelles des personnes transgenres selon l'avancement de leur transition (processus de changement de l'expression de genre ou de sexe dans le respect de l'identité sexuelle ressentie) : de ce point de vue, tandis que les personnes transgenres ont entamé leur transition, les personnes transsexuelles l'ont complétée par des démarches d'ordre médical, social ou légal⁶¹.

Les **personnes intersexuées**, lesquelles naissent avec des variations biologiques de telle sorte que leurs organes reproductifs ou génitaux soient ambigus (c'est-à-dire qu'ils présentent des caractéristiques à la fois du sexe mâle et du sexe femelle), sont plus rarement incluses dans le transgendérisme⁶². Dans le cas des nouveau-nés ayant des organes génitaux ambigus, une équipe de chirurgien/ne/s, psychologues et endocrinologues se rassemble en vue d'assigner un genre (masculin ou féminin) à l'enfant avec l'assentiment de ses parents⁶³. S'ensuit habituellement une

⁵⁴ Chambre de commerce gaie du Québec, 2014, p.25.

⁵⁵ Baker, 2002.

⁵⁶ Baker, 2002; Chambre de commerce gaie du Québec, 2014.

⁵⁷ Agence de la santé publique du Canada, 2011a; Chambre de commerce gaie du Québec, 2014; Walker, 2004.

⁵⁸ Agence de la santé publique du Canada, 2011a; Baker, 2002; Chamberland, 2011b.

⁵⁹ Agence de la santé publique du Canada, 2011a; Baker, 2002; Burdge, 2007.

⁶⁰ Chamberland, 2011b.

⁶¹ Chambre de commerce gaie du Québec, 2014.

⁶² McPhail, 2004.

⁶³ *Intersex Society of North America*, <https://isna.org/>; McPhail, 2004.

chirurgie afin que le sexe de l'enfant soit assimilable au modèle binaire sexe mâle/sexe femelle, procédure qui est de plus en plus contestée par les adultes intersexués⁶⁴. Cela étant, les variantes en question peuvent se montrer à la puberté ou ne jamais se révéler⁶⁵. L'existence des personnes transgenres, transsexuelles et intersexuées témoigne du caractère construit des modèles binaires en matière de sexe et de genre.

La différenciation entre les sexes, genres et identités qui s'y rattachent trouve sa complétude dans la notion d'**orientation sexuelle**, qui se présente comme « un modèle relationnel comportant diverses dimensions : amoureuse, émotionnelle, sexuelle, identitaire, conjugale et parentale⁶⁶ », ce modèle étant principalement fondé sur l'attrance que l'on éprouve à l'endroit d'autrui selon son sexe, son genre et son identité sexuelle⁶⁷. L'orientation sexuelle n'est pas déterminante de comportements sexuels spécifiques.

L'expression « minorités sexuelles et de genre » rassemble les personnes qui s'identifient comme suit :

lesbiennes, gaies, bisexuelles, [bispirituelles], transsexuelles, transgenres, queer ou en questionnement⁶⁸ (LGBTQ), ainsi que celles qui choisissent d'autres termes pour s'identifier (ou aucun terme) mais dont les attirances ou les comportements sexuels, l'identité ou l'expression de genre s'écartent des modèles hétéronormatifs dominants dans la plupart des contextes sociaux au Canada⁶⁹.

3.1 Synthèse analogique

Suivant l'**analogie** préalablement entamée, le sexe équivaut à la « forme » du « livre » humain. Le genre, quant à lui, concorde avec les stéréotypes prescrits pour sa « couverture » (p. ex. « couverture » bleue, épurée, puis rigide traditionnellement associée aux « livres » de forme mâle; « couverture » rose, décorée, puis souple traditionnellement réservée aux « livres » de forme femelle) ainsi que pour le style d'écriture et les lignes directrices de son « récit », le tout selon les préconceptions (ou préjugés) entretenues à l'égard de sa « forme » (sexe). À ce propos,

⁶⁴ *Intersex Society of North America*, <https://isna.org/>.

⁶⁵ *Intersex Society of North America*, <https://isna.org/>.

⁶⁶ Demczuk et GRIS-Montréal, 2003, p.7.

⁶⁷ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Burdge, 2007; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003.

⁶⁸ Traditionnellement, les personnes bispirituelles sont des personnes autochtones qui expriment leur identité « principalement par la culture et la spiritualité », qui entretiennent « des rapports affectifs et sexuels avec le même genre sexuel » et qui ont « des attributs et l'esprit à la fois d'homme et de femme » (Ryan, 2003, p.36). En ce qui a trait au terme *queer*, bien qu'il fût autrefois employé à des fins péjoratives, la communauté LGBTQ se l'est approprié pour se désigner elle-même (Agence de la santé publique du Canada, 2011b, p.9). Enfin, une personne en questionnement est « une personne qui n'est pas certaine de son orientation sexuelle » (Agence de la santé publique du Canada, 2011b, p.1).

⁶⁹ Chamberland & Saewyc, 2011, p.7; voir aussi Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Égale, 2011.

la culture occidentale admet uniquement deux formes d'humains (la forme mâle et la forme femelle), dont l'une a historiquement été privilégiée (la forme mâle) en comparaison à l'autre (la forme femelle), ce qui réfère au sexisme. De leur côté, les identités sexuelles (femme, homme et l'éventail des possibilités qui se retrouve entre et au-delà de ces pôles) et identités sexuées ou de genre (l'expression du féminin, du masculin et de toute combinaison ou refus de ces pôles) désignent le degré de correspondance entre la « forme », la « couverture » et le « contenu » du « livre » humain, tandis que l'orientation sexuelle renvoie aux passages dans lesquels le personnage principal du « livre », soit son auteur/e principal/e, dévoile le ou les types de personnes qui l'attirent le plus compte tenu de leur « forme », mais aussi de leur « couverture » et « contenu ».

Les contraintes socioculturelles en matière de sexe, de genre, d'identité sexuelle et d'orientation sexuelle sont intrinsèques aux idéologies que sont l'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. La prochaine section portera justement sur ces idéologies.

4. Homophobie, hétérosexisme et hétéronormativité : la subordination et l'invisibilité sociale des personnes LGBTQ

L'homophobie⁷⁰ se traduit simultanément sous forme d'attitudes négatives et de comportements violents (p. ex. violence physique, psychologique, verbale ou sexuelle) à l'intention des minorités sexuelles et de genre qui s'affichent en tant que telles ou des personnes qui sont désignées en tant que telles sous prétexte qu'elles contreviennent aux normes acceptées en matière de masculinité ou de féminité⁷¹. Sur ce point, on remarque que « la non-conformité au genre masculin ou féminin est souvent associée à l'orientation homosexuelle. [...] En réalité, les garçons et les filles qui ont des valeurs, des attitudes ou des comportements attribués à l'autre sexe ne sont pas nécessairement d'orientation homosexuelle⁷² ».

⁷⁰ Dans le contexte de ce chapitre et à la manière de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2007, p.12), la lesbophobie (mépris, rejet et haine des lesbiennes), la gaïphobie (mépris, rejet et haine des gais), la biphobie (mépris, rejet et haine des personnes bisexuelles) et la transphobie (mépris, rejet et haine des personnes transgenres ou transsexuelles) sont toutes considérées comme des variantes de l'homophobie. Cela vaut également pour la thèse dans son ensemble.

⁷¹ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Dalley & Campbell, 2003, 2006; Dalley-Trim, 2007; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Green, 2005; Lipkin, 1999; Meyer, 2009; Molinier & Welzer-Lang, 2000/2004; Sullivan, 2003; Welzer-Lang, 1994; White Watson, 2007.

⁷² Demczuk & GRIS-Montréal, 2003, p.12; voir aussi Lipkin, 1999; Meyer 2009; Sullivan, 2003; Welzer-Lang, 1994.

Bien qu'elle se caractérise principalement par la haine⁷³, l'homophobie est souvent et faussement réduite à une peur ou à une aversion à l'égard de ces personnes et de ce qu'elles représentent (p. ex. menace perçue vis-à-vis de l'ordre social tel que fondé sur des conceptions figées du genre)⁷⁴. Cette représentation est à la fois psychologisante et individualiste, « [laissant] intactes les structures et les idéologies légitimant l'infériorisation des sexualités non-hétérosexuelles, [donnant] prise à la légitimation des comportements d'agression et [nourrissant] la complaisance à leur endroit⁷⁵ ». L'homophobie ne peut d'ailleurs être assimilable à une phobie puisqu'elle paraît généralement raisonnable, rationnelle et justifiée du point de vue des personnes homophobes, qu'elle incite au châtement plutôt qu'à l'évitement et qu'elle est rarement débilite dans la vie des personnes homophobes⁷⁶. Cette homophobie, que l'on qualifie de particulière⁷⁷, relève davantage de stéréotypes, préjugés, généralisations ou biais favorables à l'oppression des personnes LGBTQ que d'une phobie réelle à leur endroit⁷⁸.

L'homophobie est autrement définie comme « la discrimination envers les personnes qui montrent, ou à qui on prête certaines qualités (ou défauts) attribuées à l'autre genre⁷⁹ » ou encore « le produit de la peur [ou de la haine] de l'autre en soi; c'est la réaction agressive de rejet qu'entraîne cette peur [ou cette haine]. Loin d'être une conduite d'évitement ou de fuite, l'homophobie est agression, stigmatisation et discrimination. L'homophobie est une forme de domination⁸⁰ ». Elle a, à l'inverse, été conceptualisée comme la peur du même, de la similitude⁸¹. De ce point de vue, elle relève d'une angoisse identitaire insupportable associée à la possibilité de se reconnaître chez l'Autre (p. ex. pour un homme hétérosexuel, l'Autre correspond à une femme ou à un homosexuel) ou d'y être assimilé, de telle sorte que sa structuration et sa position identitaires soient menacés⁸².

⁷³ Haaga, 1991, dans Bastien Charlebois, 2001.

⁷⁴ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Dalley & Campbell, 2003, 2006; Dalley-Trim, 2007; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Green, 2005; Lipkin, 1999; Meyer, 2009; Molinier & Welzer-Lang, 2000/2004; Sullivan, 2003; Welzer-Lang, 1994; White Watson, 2007.

⁷⁵ Bastien Charlebois, 2011, p.122.

⁷⁶ Green, 2005; Haaga, 1991, dans Bastien Charlebois, 2011; Lipkin, 1999; Murray, 2009.

⁷⁷ Welzer-Lang, 1994.

⁷⁸ Diangelo, 1997; Lipkin, 1999; Ryan, 2003; Welzer-Lang, 1994.

⁷⁹ Welzer-Lang, 1994, p.17.

⁸⁰ Welzer-Lang, 1994, p.19.

⁸¹ Dutey, 1994.

⁸² Dutey, 1994.

Quelle qu'en soit la définition privilégiée, l'homophobie s'appuie sur le renforcement des conventions sociales en matière de sexe, de genre, d'identité sexuelle et d'orientation sexuelle, ce pourquoi elle « impose des contraintes et des limites à tous les hommes et toutes les femmes, quelle que soit leur orientation sexuelle. Elle est construite pour tenir hommes et femmes dans des places préétablies et son prix s'impose à tous et toutes⁸³ ». Ainsi peut-on prétendre que l'homophobie outrepassse les confins de préjugés et malaises personnels, découlant plutôt du sexisme, de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité.

L'hétérosexisme est plus subtil que l'homophobie, car il constitue essentiellement un biais important en faveur de l'hétérosexualité, qui est désignée comme étant supérieure à l'exclusion des autres identités et orientations sexuelles⁸⁴. Il n'est donc plus question de réactions émotives individuelles, mais plutôt de « hiérarchisation des formes d'amour » et d'une mise en valeur des structures sociales qui sous-tendent une telle hiérarchisation⁸⁵. À l'école comme ailleurs, l'hétérosexisme se traduit par la promotion d'un système de pensée hétéronormatif basé sur la différenciation et la complémentarité des sexes (p. ex. l'éducation à la sexualité où l'accent est placé sur les relations amoureuses et intimes entre un homme et une femme, puis sur la procréation) ou la normativité hétérosexuelle (p. ex. la diffusion d'images médiatiques, de textes scolaires et d'histoires fictives où prédominent les relations hétérosexuelles; l'histoire mondiale relatée sans égard aux luttes des minorités sexuelles et de genre)⁸⁶. En découle une distribution inéquitable de privilèges sociaux, les personnes hétérosexuelles ou ainsi perçues bénéficiant d'avantages et de permissions souvent inaccessibles aux minorités sexuelles et de genre (p. ex. liberté de parler ouvertement de soi, de ses relations et d'exprimer publiquement de l'affection envers sa ou son partenaire sans crainte de marginalisation; sentiment d'être représenté dans le cursus officiel de l'école; etc.)⁸⁷. Les injustices qui en résultent « s'étendent à tous les petits gestes et allusions du quotidien qui dévalorisent [la vie amoureuse et sexuelle de personnes

⁸³ Ryan, 2003, p.84.

⁸⁴ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Berkman & Zinberg, 1997; Chambre de commerce gaie du Québec, 2014; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Welzer-Lang, 1994.

⁸⁵ Bastien Charlebois, 2011, p.125.

⁸⁶ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Berkman & Zinberg, 1997; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Welzer-Lang, 1994.

⁸⁷ Berkman & Zinberg, 1997; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Welzer-Lang, 1994.

LGBT] », en conséquence desquels ces personnes apprennent à exercer des contraintes sur leurs propres actions⁸⁸.

Si l'hétérosexisme s'apparente à l'homophobie, c'est qu'il engendre la subordination ou l'invisibilité de l'homosexualité en présupposant que l'hétérosexualité et le pouvoir ainsi que les privilèges hétérosexuels sont préférables parce que prétendument normaux et idéaux⁸⁹. Toutefois et à l'inverse de l'homophobie, la notion d'hétérosexisme engendre « la mise en lumière des dimensions idéologique, institutionnelle, politique et structurelle soutenant la hiérarchie des orientations sexuelles » (dimensions contextuelles), puis fait ressortir « les processus d'infériorisation parfois calmes et subtils des sexualités non hétérosexuelles⁹⁰ ». Les présupposés, dimensions et processus préalablement nommés facilitent l'acceptation de violences à caractère homophobe et la proscription socioculturelle de tout ce qui se distingue des préférences normatives, car ils sont profondément implantés dans notre culture et intériorisés par ses membres, maintenant un rapport d'oppression entre un Nous présumé (hétérosexuels) et des Autres (minorités sexuelles et de genre).

Pour sa part, l'**hétéronormativité** constitue un « système de normes et de croyances qui renforce l'imposition de l'hétérosexualité comme seule sexualité ou mode de vie légitime »⁹¹. Elle réfère conséquemment à l'institutionnalisation des attitudes et comportements hétérosexistes et homophobes⁹², voire à la présomption selon laquelle les hommes et les femmes sont destinés à se compléter et se reproduire dans le cadre de couples hétérosexuels durables⁹³. Une analyse plus critique du concept révèle que l'hétéronormativité fait la promotion d'un type précis d'hétérosexualité, dont l'archétype paroxysmique est le couple monogame et marié composé d'un homme masculin et d'une femme féminine (la masculinité et la féminité définies selon des standards normatifs, bien entendu) de peau blanche et de classe moyenne⁹⁴. Selon cette perspective, certaines combinaisons (p. ex. homme masculin de sexe mâle amoureux d'une femme féminine de sexe femelle) « sont considérées comme idéales, sont rendues possibles et sont érigées en modèles, tandis que les autres sont infériorisées, déconsidérées, punies,

⁸⁸ Bastien Charlebois, 2011, p.129.

⁸⁹ Berkman & Zinberg, 1997; Chesir-Teran, & Hugues, 2009; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Dalley & Campbell, 2003, 2006; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Diangelo, 1997; Foucault, 1978/1990; Kriegelstein, 2003; Welzer-Lang, 1994.

⁹⁰ Bastien Charlebois, 2011, p.130.

⁹¹ Chambre de commerce gaie du Québec, 2014, p.13.

⁹² Green, 2002

⁹³ Oesterreich, 2002.

⁹⁴ McNeil, 2013.

invisibilisées ou considérées comme abjectes ou inintelligibles⁹⁵ ». L'établissement de ces combinaisons en tant que normes sociales régulatrices de rapports et de pouvoirs sociaux se profile dans le cadre d'interactions par l'intermédiaire d'attitudes et de comportements qui témoignent de l'intériorisation de discours socioculturels dominants (p. ex. catégorisation binaire et hiérarchique du sexe, du genre, de l'identité sexuelle et de l'orientation sexuelle)⁹⁶:

Le discours, tant par son contenu que par sa forme, est à la fois action sociale, moyen de construction des réalités sociales et expression du positionnement des acteurs sociaux. Il est créateur et constitutif de la réalité. Tout en exprimant des contenus, le discours est matérialisé, c'est-à-dire qu'ils sont mis en forme par des acteurs sociaux au moyen de ressources langagières qui sont elles-mêmes tributaires de leur positionnement social. Qui prend la parole, ce qu'il dit et comment il le dit sont indicateurs de luttes sociales, d'enjeux et de processus sociaux qui ont cours dans les divers groupes⁹⁷.

L'hétéronormativité participe ainsi à contraindre nos représentations en matière de possibilités identitaires, relationnelles et sexuelles, si bien qu'un malaise et une résistance émergent dès lors où d'autres possibilités, jusqu'alors inconcevables, se dessinent en soi ou autour de soi. Elle forme l'engrais dans lequel s'enracinent l'hétérosexisme et l'homophobie, lesquels alimentent à leur tour ses terres fertiles.

4.1 Synthèse analogique

En conformité avec l'**analogie** des livres, l'homophobie comprend la haine (parfois conceptualisée selon l'angle de la peur) qu'éprouvent certaines et certains « auteures ou auteurs », « coauteures ou coauteurs », « éditrices ou éditeurs » et « bibliothécaires » à l'endroit des « livres » LGBTQ, de même que la réduction de ces derniers aux « passages » portant sur l'orientation sexuelle, voire aux quelques « paragraphes » ayant pour objet l'intimité partagée entre des personnes de même sexe. Elle représente aussi l'acte « d'incendier » (par l'entremise d'attitudes et de comportements) les « livres » dont la « couverture » (genre) et des éléments du « contenu » (y compris tout référent au genre ainsi qu'à l'orientation sexuelle) contredisent les attentes socioculturelles associées à leur « forme » (sexe) et à l'organisation traditionnelle (à savoir patriarcale et hétéronormative) des « livres » sur les « rayons » de la « bibliothèque »

⁹⁵ Bastien Charlebois, 2011, p.131)

⁹⁶ Bastien Charlebois, 2011.

⁹⁷ Labrie, 2004 : 127.

humaine. Dans la mesure où elle témoigne d'un déni de la valeur, la dignité et l'humanité des personnes LGBTQ, l'homophobie est intrinsèquement immorale⁹⁸.

L'hétérosexisme est aussi profondément enraciné dans la matrice morale de la « bibliothèque » humaine. Témoignant du statut qu'occupe l'hétérosexualité en tant que métavaleur, il met de l'avant le contexte socioculturel, politique et institutionnel inhérent à la hiérarchisation des « livres » suivant le modèle préférentiel de l'hétérosexualité. Qui dit hiérarchie, dit légitimité sociale (ou valorisation) et octroi de privilèges pour les uns (p. ex. « livres » mis en valeur, recommandés et lus), puis dénigrement social (ou dévalorisation) et injustices pour les autres (p. ex. « livres » relégués au sous-sol, oubliés ou incendiés). L'hétérosexisme est donc favorable aux « incendies » à teneur homophobe.

De son côté, l'hétéronormativité s'intéresse à la manière dont le discours privilégié au sein de la « bibliothèque » humaine promeut la différenciation et la complémentarité des « livres » bleus à couverture dure (hommes masculins) et « livres » roses à couverture molle (femmes féminines), puis normalise leur jumelage (une femme pour chaque homme). Ancrée dans le discours, elle précède et succède les « incendies » homophobes (sphère individuelle) et hétérosexistes (sphère sociale). L'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétéronormativité sont alors interdépendants et véhiculés socialement sous la forme de valeurs et de pratiques individuelles (p. ex. refus de côtoyer des personnes LGBTQ, propagation de préjugés homophobes, violence à l'endroit des personnes LGBTQ) et collectives (p. ex. communautés culturelles, religieuses ou politiques qui justifient la déshumanisation de personnes LGBTQ au nom de traditions établies, de textes sacrés ou de convictions partisans).

À l'école, les « incendies » qu'ils perpétuent prennent souvent la forme de harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle, qui fera l'objet de la prochaine section.

⁹⁸ L'homophobie est immorale dès lors où l'on admet que la visée de la morale est de promouvoir et faciliter l'atteinte de la vie bonne ou juste et du bien-être, tant le sien que celui d'autrui (Beck, 1990; Bouquet, 2004; Greene, 1978). De ce point de vue, « la première exigence [morale] est de ne pas faire mal, c'est-à-dire de ne pas faire du mal » (Guillot, 2000, p.138). Puisque l'homophobie peut être nuisible pour les personnes qui la subissent ou en sont témoins, elle est foncièrement immorale.

5. Harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle : un « incendie »

La violence est considérée comme un problème social central dans nos sociétés modernes⁹⁹, notamment puisqu'elle s'inscrit dans une dynamique de déshumanisation :

En effet, *la violence est la prétention, brutale ou rusée, d'un groupe ou d'un individu à imposer universellement ses convictions. C'est le refus de l'autre, l'affirmation qui refuse le débat et choisit le combat.* La violence est la négation de la parole. Dans l'intersubjectivité, elle confisque l'humanité en la définissant à l'aune de sa particularité. [...] Dans tous les cas, la violence signe le rejet de l'humanité chez "l'ennemi"¹⁰⁰.

Ensemble, le droit et l'éducation sont les seuls moyens officiels qu'a identifiés la société pour « prévenir et réprimer la violence¹⁰¹ ». De ce point de vue, les droits à la dignité humaine, à la sûreté, à la différence et à l'éducation, lesquels sont reconnus dans la province de l'Ontario¹⁰², au Canada¹⁰³ et à l'international¹⁰⁴, devraient être respectés. Suivant les fondements éthiques qui régissent la mise en application des droits que revendique la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, le droit à l'éducation englobe bien plus que l'accès gratuit et obligatoire des élèves aux bâtiments scolaires et à l'enseignement qui y est livré : il comprend également le respect des notions de dignité, d'égalité, de diversité et de non-discrimination, de tolérance, de solidarité, ainsi que de « responsabilité de tous pour tous les droits de tous » en milieu scolaire¹⁰⁵. Bien qu'il y ait de nombreux codes de conduite¹⁰⁶, codes déontologiques¹⁰⁷ et plans d'action ou stratégie¹⁰⁸ voués à la protection de ces droits en milieu scolaire et en travail social en Ontario et au Canada, la violence se perpétue au sein d'institutions scolaires canadiennes¹⁰⁹.

Les définitions attribuées à la **violence scolaire** varient selon le contexte social, géographique et temporel¹¹⁰, sans compter qu'il ne semble pas y avoir de consensus en ce qui a

⁹⁹ Dorvil & Mayer, 2001.

¹⁰⁰ Guillot, 2000, p.74, italiques dans l'original.

¹⁰¹ Guillot, 2000, p.75.

¹⁰² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000, 1990/2009, 2011; Ministère du Procureur général de l'Ontario, 1990.

¹⁰³ Ministère de la Justice du Canada, 1982.

¹⁰⁴ Organisation internationale des Nations unies, 1948.

¹⁰⁵ Reis Monteiro, 2008, p.207.

¹⁰⁶ Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007/2012.

¹⁰⁷ Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux, <https://www.casw-acts.ca/fr>, 2005; Fédération internationale des travailleurs sociaux, <https://www.ifsw.org/>, 2004; Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, https://www.oct.ca/?sc_lang=fr-ca; Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario, 2008.

¹⁰⁸ Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2005, 2006; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, 2009b.

¹⁰⁹ Égale, 2011; Meyer, 2008a, 2008b, 2009; Smith, Cousins, & Stewart, 2005.

¹¹⁰ Beaumont, 2011, 2012; Debarbieux, 2006b; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2009.

trait à la terminologie qu'il faille privilégier en français lorsqu'il est question de violence dans ce milieu¹¹¹. En Amérique du Nord, la violence scolaire tend à englober « tout comportement (de gravité mineure ou [majeure]) qui peut porter atteinte à l'intégrité physique¹¹² ou psychologique¹¹³ des personnes, élèves et adultes, qui évoluent ou côtoient le milieu scolaire¹¹⁴ ». On constate par ailleurs que ses manifestations et ses effets se multiplient et s'aggravent au fil du temps et des incidents de violence¹¹⁵.

Le **problème de la violence à l'école** réfère plus spécifiquement à l'expérience « d'une oppression quotidienne, répétitive, protéiforme¹¹⁶ », qui émerge au sein de systèmes sociaux (p. ex. groupe des pairs, familles, école) sous la forme d'une dynamique relationnelle complexe¹¹⁷. Il n'est donc pas ici question de cas isolés, mais bien d'interactions malsaines qui perdurent. Le terme *bullying*, lequel renvoie normalement aux « actes négatifs commis de façon délibérée et à répétition sur un individu qui n'arrive pas à se défendre¹¹⁸ » et constitue l'un des signes les plus courants du problème de la violence à l'école, revêt plusieurs traductions en français (p. ex. maltraitances, brimades, harcèlement, intimidation, incivilités, microviolences)¹¹⁹.

Bien que le mot « intimidation » soit généralement accepté en tant que traduction du mot *bullying* dans le langage populaire, l'expression « **harcèlement entre pairs** » serait plus juste en raison des composantes qu'elle englobe : la répétitivité des actes agressifs, leur continuité dans le temps, le rapport de pouvoir entre un ou plusieurs bourreaux ayant l'intention de nuire à une victime ne sachant comment se défendre, les effets psychologiques éprouvés par les bourreaux et la victime, la « dégradation du climat scolaire et [...] l'augmentation du sentiment d'insécurité » à l'école¹²⁰. Le concept du harcèlement permet d'ailleurs « une approche pertinente des effets psychologiques et individuels sur les victimes. Il montre que le stress causé par la victimation¹²¹

¹¹¹ Beaumont, 2011, 2012; Debarbieux, 2006b.

¹¹² Lorsqu'on s'en prend au corps de la victime.

¹¹³ Lorsqu'on s'en prend à la dignité, à la sécurité, à la vie sociale ou à la vie privée de la victime.

¹¹⁴ Beaumont, 2012, p.3; voir aussi Beaumont, 2011.

¹¹⁵ Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow, & Gamm, 2004; Macklem 2003; Smith et al., 2005; Thomlison, Thomlison, Sowers, Theriot, & Dulmus, 2004.

¹¹⁶ Debarbieux, 2006b, p.99.

¹¹⁷ Smith et al., 2005.

¹¹⁸ Beaumont, 2012, p.5.

¹¹⁹ Beaumont, 2012; Debarbieux, 2006b.

¹²⁰ Debarbieux, 2006b, p. 116-120; voir aussi Beaumont, 2011.

¹²¹ Debarbieux, chercheur français et spécialiste de la violence à l'école, explique bien la distinction entre la victimation et la victimisation : la victimation regroupe « les faits qui rendent victimes (vol, agression, ou microviolences par exemple) », tandis que la victimisation « concerne la désignation de populations comme étant

peut être un stress cumulatif, et par là bien difficile à prendre en charge tant il s'installe profondément dans la structure psychologique des sujets¹²² ».

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a), qui s'appuie sur une brochette d'études portant sur le *school bullying*, propose une définition de l'intimidation qui tient compte des composantes caractéristiques du harcèlement telles que listées plus haut :

L'intimidation est typiquement un comportement répété, persistant et agressif envers une ou plusieurs personnes, qui a pour but (ou dont on devrait savoir qu'il a pour effet) de causer de la peur, de la détresse ou un préjudice corporel, ou de nuire à l'amour-propre, à l'estime de soi ou à la réputation. L'intimidation se produit dans un contexte de déséquilibre de pouvoirs réel ou perçu. [...] Elle peut s'exprimer physiquement (p. ex., coups, bousculades, crocs-en-jambe), verbalement (p. ex., invectives, moqueries, remarques sexistes, racistes ou homophobes) ou socialement (p. ex., exclusion du groupe, propagation de commérages et de rumeurs). Elle peut aussi avoir recours à la technologie (p. ex., propagation de rumeurs, d'images/photos ou de commentaires blessants par courriel, téléphone portable, messagerie texte, sites Web ou autres moyens techniques). Les enfants victimes d'actes d'intimidation pendant longtemps ou ceux qui font appel à la force et à l'agressivité pour en intimider d'autres peuvent souffrir de tout un éventail de problèmes psychosociaux qui peuvent perdurer à l'adolescence et à l'âge adulte. (p.3)

Dans le respect de ces définitions et du contexte auquel je m'intéresse, c'est-à-dire l'Ontario français, j'emploierai les termes « harcèlement entre pairs » et « intimidation » de manière interchangeable, et ce, selon l'angle de la discrimination, qui tient compte d'un rapport conflictuel à la différence dans la perpétuation des actes agressifs¹²³.

Au terme d'une recension des écrits sur le sujet, les psychologues et chercheuses Swearer et Doll (2001) ont conclu qu'un élève sur quatre était affecté par le harcèlement entre pairs à l'école. Dans leur étude auprès de 9 288 élèves de la 7^e à la 12^e année en Ontario, Paglia-Boak, Adlaf, Hamilton, Wolfe et Mann (2012) ont souligné qu'un élève sur trois rapporte avoir été la cible d'intimidation en contexte scolaire ontarien. Dans l'ensemble des écrits consultés au sujet du harcèlement à l'école, on relate que les répercussions de cette violence sont nombreuses et néfastes, tant chez ses victimes, que chez ses auteur/e/s : sentiment d'impuissance (victimes) ou d'impunité (auteur/e/s), repli sur soi (victimes), conséquences psychologiques graves (p. ex. souffrance, anxiété, dépression, perte de confiance en soi et dans les autres, perte de sens, sentiment d'abandon, crise d'identité, trouble des conduites alimentaires, baisse de motivation,

nécessairement des victimes (les femmes, par exemple) ce qui est une manière de figer dans une vision certes compatissante, mais réifiante et stigmatisante des populations entières » (Debarbieux, 2006a, p.18).

¹²² Debarbieux, 2006b. p.119.

¹²³ Beaumont, 2011, p.10.

toxicomanie, criminalité, violence conjugale), conduites d'évitement (p. ex. problèmes de ponctualité, absentéisme, décrochage scolaire), comportements auto destructeurs (p. ex. automutilation, suicide) et remise en cause de la sécurité publique¹²⁴. Cette violence peut également porter atteinte au bien-être et à l'expérience scolaire des témoins et des adultes¹²⁵.

Bien que le harcèlement à l'école soit parfois normalisé et tacitement accepté¹²⁶, « le milieu de l'éducation démontre une préoccupation croissante quant aux manifestations de la violence observées à l'intérieur et autour des établissements d'enseignement¹²⁷ ». Après la famille, l'école est « le deuxième milieu de vie des enfants et des adolescents¹²⁸ », ce pourquoi les actrices et acteurs scolaires détiennent une responsabilité capitale en matière d'intervention lorsqu'ils sont témoins ou informés d'un incident de harcèlement entre pairs :

Il est important d'intervenir sur tout acte d'agression entre élèves, qu'il s'agisse d'agressions mineures ou [graves], puisque les jeunes sont en processus de socialisation. L'école doit jouer un rôle de protection envers les élèves qui se retrouvent en état de vulnérabilité et c'est aussi dans la mission de l'école d'aider tous les élèves à développer de meilleures habiletés relationnelles¹²⁹.

On affirme plus spécifiquement que les personnels scolaires ont un rôle indéniable à jouer dans la perpétuation, la prévention ou la cessation du harcèlement ou de la discrimination scolaire¹³⁰, dans la lutte contre l'intolérance¹³¹ et dans l'instauration ainsi que dans le maintien d'une culture ou d'un climat scolaire sécuritaire et ouvert à la diversité, y compris à la diversité sexuelle et de genre¹³².

Selon la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, les « dimensions de la diversité » englobent justement « l'identité sexuelle », « l'identité fondée sur le genre » et « l'orientation sexuelle¹³³ ». Il n'en demeure pas moins que le **harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle**, qui comprend toute forme de violence

¹²⁴ Debarbieux, 2006b; Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2005; Macklem, 2003; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2009; Paglia-Boak et al., 2012; Robichaud, 2003; Thomlison et al., 2004.

¹²⁵ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2009.

¹²⁶ SooHoo, 2006.

¹²⁷ Beaumont, 2011, p.9.

¹²⁸ Beaumont, 2011, p.11.

¹²⁹ Beaumont, 2012, p.9.

¹³⁰ Anagnostopoulos, Buchanan, Pereira, & Lichty, 2009; Baker, 2002; Marachi, Avi Astor, & Benbenishty, 2007; Meyer, 2008a, 2008b, 2009.

¹³¹ Demczuk & GRIS-Montréal, 2003.

¹³² Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Baker, 2002; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2005, 2006; Meyer, 2008a, 2008b; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007/2012, 2009a, 2009b, 2011; Schneider & Dimito, 2008; Van Wormer & McKinney, 2003; Walton, 2004.

¹³³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p.4.

verbale, physique, relationnelle et sexuelle favorable à la régulation ou au renforcement de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité¹³⁴, soit un problème prédominant, persistant et mal compris dans les écoles nord-américaines¹³⁵. Il comporte le harcèlement sexuel, homophobe et propre à l'expression non conventionnelle du genre¹³⁶.

D'après les écrits ayant pour objet le harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école, ce sont les élèves LGBTQ ou perçus en tant que tels qui en sont les cibles de choix¹³⁷. Ce type de harcèlement se répercute également sur les élèves provenant de familles homoparentales (dont l'un ou plusieurs des parents s'identifient comme LGBTQ)¹³⁸. D'après une étude québécoise réalisée auprès de 259 jeunes LGBT de 14 à 21 ans, les trois quarts des répondant/e/s ont vécu ou vivent de l'intimidation, dont 50% l'ayant vécu ou le vivant « quelques fois » ou « souvent¹³⁹ ». Pour 88% des personnes interrogées, cette intimidation a été ou est vécue à l'école. Selon une étude pancanadienne menée entre 2007 et 2009 auprès de 3 700 élèves du secondaire, un élève sur sept s'identifiait comme LGBTQ¹⁴⁰. En tout et partout, 64% des élèves LGBTQ, 61% des élèves ayant un ou plusieurs parents LGBTQ et 78% des élèves transgenres ou transsexuels ont avoué ne pas se sentir en sécurité dans leur école. L'école leur apparaît donc comme un milieu « rude, voire souvent intolérable¹⁴¹ » ou encore comme « un véritable cauchemar¹⁴² ». Cette hostilité se manifeste par des commentaires et des comportements à caractère homophobe, hétérosexiste et hétéronormatif : l'emploi occasionnel ou récurrent des mots « *fag* », « *dyke* », « *queer* », « *fif* », « *tapette* », « *homo* » et « *gai* » à des fins péjoratives; l'invisibilité et le silence imposés aux personnes et thématiques LGBTQ; l'exclusion, le rejet ou la mise à l'écart; les potins et rumeurs; l'étiquetage; la cyberintimidation; les attaques physiques; les menaces et insultes; le vandalisme (effets personnels et installations

¹³⁴ Anagnostopoulos et al., 2009; Baker, 2002; Meyer, 2008a, 2008b, 2009.

¹³⁵ Meyer, 2008a, 2009.

¹³⁶ Meyer, 2008b, 2009.

¹³⁷ Almeida et al., 2009; Anagnostopoulos et al., 2009; Baker, 2002; Birkett et al., 2009; Chamberland, 2011a, 2011b; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Dalley & Campbell, 2003, 2006; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Égale, 2011; Meyer, 2008a, 2009; Schneider & Dimito, 2008; Van Wormer & McKinney, 2003; Williams, Connolly, Pepler, & Craig, 2005; Walton, 2004.

¹³⁸ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2007; Égale, 2011.

¹³⁹ Dorais et al., 2014, p.62.

¹⁴⁰ Égale, 2011.

¹⁴¹ Ryan, 2003, p.81.

¹⁴² Demczuk & GRIS-Montréal, 2003, p.12.

scolaires); et le harcèlement ou les agressions à caractère sexuel¹⁴³. Selon une étude menée auprès de 2 747 élèves du secondaire au Québec sans égard à leur identité sexuelle, identité sexuée ou de genre et orientation sexuelle, ce climat est non seulement tributaire d'incidents vécus personnellement, mais aussi des échos de tels incidents : tandis que 38,6% des élèves sondés ont déclaré avoir personnellement vécu un épisode de violence homophobe, 74,4% des élèves interrogés « ont vu ou entendu parler d'un élève qui aurait vécu un tel épisode en raison de son orientation sexuelle réelle ou perçue¹⁴⁴ ».

Étant susceptibles d'intérioriser l'homophobie, l'hétérosexisme et le rejet qu'elles subissent¹⁴⁵, c'est-à-dire d'incorporer dans leur conception d'elles-mêmes les attitudes négatives que l'on destine culturellement aux minorités sexuelles et de genre (p. ex. la haine envers autrui devient la haine envers soi)¹⁴⁶, les minorités sexuelles et de genre d'âge scolaire sont, comme tout élève victime de harcèlement par les pairs, à risque d'éprouver des répercussions identitaires, comportementales, psychosociales et scolaires débilatantes¹⁴⁷. Étant initiées au mépris et à la stigmatisation que l'on réserve aux personnes LGBTQ à l'école comme ailleurs, elles sont enclines à éprouver des sentiments d'infériorité, de honte, de culpabilité, de peur (p. ex. d'être différent, d'être rejeté par leurs parents et amis, d'être violenté, que l'on découvre leur orientation sexuelle), d'isolement, d'exclusion, de colère pouvant conduire à la violence (personnes intimidées devenues intimidatrices), de haine envers soi et d'appréhension concernant l'avenir, et ce, qu'elles s'affichent ouvertement ou non¹⁴⁸. Les sentiments d'isolement, d'étrangeté et de honte qu'elles ressentent sont exacerbés par l'absence de modèles à leur image¹⁴⁹. Les jeunes ayant un ou plusieurs parents LGBTQ peuvent également entretenir des

¹⁴³ Agence de la santé publique du Canada, 2011b; Almeida et al., 2009; Baker, 2002; Chamberland, 2011a, 2011b; Chesir-Teran, & Hugues, 2009; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Égale, 2011; Kosciw, Greytak, & Diaz, 2009; Meyer, 2008a, 2009.

¹⁴⁴ Chamberland, 2011a, p.15.

¹⁴⁵ Baker, 2002; Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Dorais et al., 2014; Lipkin, 1999; Van Wormer, & McKinney, 2003.

¹⁴⁶ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Baker, 2002; Dorais et al., 2014; Lipkin, 1999; Ryan, 2003; Sullivan, 2003.

¹⁴⁷ Almeida, Johnson, Corliss, Molnar, & Azrael, 2009; Birkett et al., 2009; Chamberland, 2011a, 2011b; Chesir-Teran, & Hugues, 2009; Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Dalley & Campbell, 2003, 2006; Dorais et al., 2014; Égale, 2011; Kosciw et al., 2009; Ryan, 2003; Schneider & Dimito, 2008; Sullivan, 2003; Van Wormer, & McKinney, 2003; Williams, Connolly, Pepler, & Craig, 2005.

¹⁴⁸ Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Baker, 2002; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Dorais et al., 2014; Ryan, 2003.

¹⁴⁹ Dalley & Campbell, 2003, 2006; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003; Ryan, 2003.

sentiments conflictuels envers eux-mêmes, leurs parents et leur famille, et ce, en raison de leurs expériences scolaires¹⁵⁰.

Tenant pour acquis que le climat scolaire est ouvertement homophobe, hétérosexiste et hétéronormatif, les jeunes intègrent la conviction selon laquelle il est acceptable de dénigrer les personnes LGBTQ ou perçues en tant que telles et se sentent justifiés de participer activement à la maltraitance de quiconque déroge des normes socioculturelles en matière de genre et d'orientation sexuelle¹⁵¹. À l'inverse, un climat scolaire inclusif représente une source de protection contre les effets de la victimisation et un médiateur en ce qui concerne la performance scolaire et la résilience des minorités sexuelles¹⁵². On conclut au surplus que les élèves exposés à un climat scolaire inclusif sont moins vulnérables à la dépression ou aux idéations suicidaires, aux abus de substances, à l'absentéisme scolaire, qu'ils s'identifient comme LGBTQ ou hétérosexuels¹⁵³. À ce propos, dans le rapport publié par Égale (2011), certains élèves hétérosexuels rapportent avoir été victimes de harcèlement verbal (8%) et physique (10%) à teneur homophobe ou transphobe. Ainsi, l'hostilité du climat scolaire à l'endroit des minorités sexuelles et de genre et des élèves dont l'expression de genre est non conventionnelle semble être un médiateur d'impacts soit positifs ou négatifs chez tous les élèves, sans égard à leur orientation sexuelle¹⁵⁴. Autrement dit, un climat scolaire hostile risque d'éveiller des sentiments d'insécurité pouvant fragiliser l'expérience scolaire de tous les élèves : « si le harcèlement est toléré envers elle, il pourrait un jour être toléré envers moi, ce pourquoi il vaut mieux que j'évite de me faire remarquer en me conformant aux attentes de mon milieu et que je demeure à l'affût des dangers possibles, même si cela détourne mon attention de mes études et nuit à mon engagement scolaire ». Ce constat renvoie, d'une part, à l'apport du climat de l'école dans l'expérience scolaire des élèves et, d'autre part, au rôle de l'environnement social dans la stigmatisation de ses membres.

Suivant les écrits de plusieurs auteurs¹⁵⁵, la **stigmatisation** d'autrui (ou l'étiquetage) relève d'un jugement normatif, c'est-à-dire d'une interprétation et d'une évaluation concernant la valeur d'une personne ou d'un groupe à la lumière de structures idéologiques hégémoniques, de

¹⁵⁰ Baker, 2002; Égale, 2011.

¹⁵¹ Baker, 2002.

¹⁵² Poteat, Espelage, & Koenig, 2009.

¹⁵³ Birkett et al., 2009.

¹⁵⁴ Birkett et al., 2009; Chamberland, 2011a; Égale, 2011; Sullivan, 2003.

¹⁵⁵ Apple, 1979/1990; Becker, 1963/1985; Goffman, 1963/1986, 1973/1992; Hoyle et al., 1999; Poupart, 2001; Redjeb et al., 2001; Ryan, 2003.

préconceptions sociales (p. ex. normes de conduite, de présentation de soi et d'interactions) et de catégories construites socialement et situées culturellement ainsi qu'historiquement (p. ex. dans le macrosystème). Le stigmat (ou l'étiquette) se résume au jugement porté sur une personne (stigmatisation ou étiquetage) ou intériorisé par la personne stigmatisée (autostigmatisation ou autoétiquetage). Il permet de définir la personne, de l'essentialiser, de la classer, puis de délimiter les normes d'interaction ou d'intervention à privilégier avec elle. D'ordinaire, le stigmat dénote une différence que l'on perçoit comme étant menaçante à l'organisation sociale normative. Cette différence est souvent reléguée à un statut d'infériorité, d'insignifiance ou de déviance. Autrement dit, l'attribution d'un stigmat facilite la déshumanisation (ou la chosification) et la responsabilisation de la personne qu'elle désigne en la réduisant aux représentations courantes et homogénéisantes qu'évoque l'étiquette choisie, puis en culpabilisant la personne de ne pas se conformer aux attentes prescrites¹⁵⁶. Ce faisant, on problématise la personne et non le contexte socioculturel et politique au sein duquel elle est stigmatisée (p. ex. « lorsque je la regarde, je ne vois plus une personne, mais plutôt une lesbienne masculine qui déteste nécessairement les hommes et qui devrait avoir honte de s'afficher publiquement; puisque l'homosexualité me dégoûte, cette lesbienne me répugne et éveille en moi un sentiment d'inconfort, ce pourquoi il est acceptable de lui exprimer ma haine et mon dédain, puis de l'encourager à se trouver un homme pour qu'elle devienne enfin une femme accomplie, tout comme moi »). Pourtant, les processus à l'œuvre dans la stigmatisation d'une personne ou d'un groupe sont nécessairement sociaux et politiques en ce sens qu'ils témoignent de rapports de force entre personnes, puis entre personnes et institutions. Il s'ensuit que les identités conçues comme étant légitimes (normales) ou illégitimes (marginales) ne le sont pas en tant que telles, mais sont construites en rapport aux normes socioculturelles prédominantes et au cœur de dynamiques sociales (ou de relations de pouvoir) dans un contexte donné.

Puisqu'il réfère à un « déni de la parité de participation¹⁵⁷ » qui renvoie notamment à un effort de subordination statutaire – ou, comme le précisent les anthropologues Pelchat et Thomassin (2008, p.29) – de « déni de reconnaissance », le harcèlement en vertu de l'expression

¹⁵⁶ Dans un discours portant sur le racisme, l'activiste Wise (2008) nomme ce phénomène le fardeau de la représentation : tout ce que je fais, en tant que personne de peau noire, est attribué à la couleur de ma peau, ce pourquoi je dois me comporter de manière irréprochable afin d'éviter de renforcer les préjugés associés aux personnes de peau noire. Chez les personnes LGBTQ, ce fardeau est vécu semblablement : je suis à risque d'être réduit/e à un stéréotype, ce pourquoi j'ai intérêt à me plier aux standards normatifs pour ne pas que l'on m'accuse de perpétuer des préjugés envers les personnes LGBTQ.

¹⁵⁷ Fraser, 2005, cité dans Pelchat & Thomassin, 2008, p.29.

de genre ou de l'orientation sexuelle correspond non seulement à un processus de stigmatisation, mais constitue aussi une forme d'**injustice sociale**. La subordination statutaire se profile justement « lorsque les normes et les significations institutionnalisées entourant, par exemple, l'origine ethnique, le genre, l'orientation sexuelle, rejettent le statut de partenaires à part entière dans l'interaction¹⁵⁸ ». L'immoralité de telles injustices transparaît dans la nature néfaste des impacts identitaires qu'elles entraînent (p. ex. souffrances et distorsions) :

[...] notre identité est partiellement modelée par la reconnaissance ou son absence, souvent par la reconnaissance *erronée* des autres, ce pourquoi une personne ou un groupe de personnes peuvent subir un préjudice réel, une déformation réelle si les gens ou la société autour d'eux leur reflète une image limitée, dégradante ou méprisable d'eux-mêmes. La non-reconnaissance ou la reconnaissance erronée peuvent blesser, peuvent être des formes d'oppression, enfermant l'individu dans un mode d'existence faux, dénaturé et diminué¹⁵⁹.

Cependant, il est possible de se révolter contre les étiquettes que l'on se voit imposées¹⁶⁰, notamment en adoptant un discours contre-hégémonique¹⁶¹.

Il n'en demeure pas moins que la dynamique de stigmatisation qui qualifie le rapport entre la personne qui harcèle et celle qui se fait harceler en est une d'**oppression** où la première impose son autorité (ou exerce son pouvoir) sur la deuxième, celle-ci étant appelée à s'y conformer aveuglément¹⁶². Dès qu'elle impose ses choix sur l'autre, la personne qui opprime s'éloigne des valeurs qualifiées d'humaines (p. ex. respect, empathie, compassion, etc.) et, par ricochet, de son humanité. Pareillement, dès qu'elle se plie à de telles prescriptions, la personne opprimée renonce à son pouvoir d'agir et à sa propre dignité humaine. En ce sens, l'oppression est toujours un acte de violence :

Toute situation dans laquelle « A » exploite objectivement « B » ou entrave à sa poursuite d'affirmation de soi comme personne responsable en est une d'oppression. Une telle situation constitue en soi de la violence [...] parce qu'elle interfère avec la

¹⁵⁸ Fraser, 2005, dans Pelchat & Thomassin, 2008, p.29.

¹⁵⁹ Citation originale : « [...] our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the *misrecognition* of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being » (Taylor, 1992/1994, p.5). Italiques dans l'original.

¹⁶⁰ Goffman, 1963/1986.

¹⁶¹ Sur ce point, les ethnologues Dalley et Campbell (2003, 2006) ont documenté l'affirmation identitaire d'adolescentes hétérosexuelles qui s'affichaient comme lesbiennes dans une école franco-ontarienne en vue de contester la normativité hétérosexuelle et les possibilités limitatives que constituait la définition dominante du genre féminin, le tout dans le but de s'approprier leur liberté d'expression intellectuelle et corporelle, voire sexuelle, cette liberté étant, de leur point de vue, associée au lesbianisme.

¹⁶² Freire, 1970/2009.

vocation ontologique et historique de la personne d'être pleinement humaine. [...] La violence est initiée par ceux qui oppriment, qui exploitent, qui négligent de reconnaître les autres en tant que personnes – pas par ceux qui sont opprimés, exploités et méconnus. Ce ne sont pas les malaimés qui initient la désaffection, mais ceux qui ne peuvent pas aimer parce qu'ils n'aiment qu'eux-mêmes¹⁶³.

Si l'on renvoie aux finalités premières que recèlent l'école et l'éducation en Ontario comme ailleurs, c'est-à-dire de fournir un environnement d'apprentissage et de socialisation sécuritaire et sain basé sur des valeurs telles l'ouverture aux différences, le respect de la dignité humaine, l'empathie, l'équité, le dialogue, la civilité (p. ex. reconnaissance, promotion et défense des droits fondamentaux), la solidarité, la justice et la liberté réciproque afin que chaque élève puisse tirer profit de sa scolarisation, prendre conscience de sa valeur et de celle d'autrui, trouver un sens à sa vie et actualiser son potentiel en tant que membre de la collectivité humaine¹⁶⁴, on peut avancer que l'école ne pourra réellement atteindre ces objectifs tant que le harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle (ainsi que tout autre type de harcèlement) et les perceptions préjudiciables qu'ils perpétuent (p. ex. homophobie, hétérosexisme, hétéronormativité) seront tolérés.

En effet, ce type de harcèlement constitue une forme d'injustice sociale qui relève d'une dynamique d'interaction oppressive où certains élèves, notamment les minorités sexuelles et de genre et les élèves ainsi perçus, sont privés de la reconnaissance positive dont ils ont besoin pour développer un sentiment d'appartenance à leur environnement social et scolaire et construire une identité positive, le tout par la faute d'un malaise sociétal vis-à-vis de la remise en cause des balises socioculturelles dominantes en matière de sexe, de genre, d'identité sexuelle et d'orientation sexuelle. Si l'éducation, la sûreté et la dignité humaine sont des droits, ces droits sont limités dans un contexte scolaire marqué d'injustices sociales. Il est à se demander dans quelle mesure ces droits sont ou non protégés au sein du système scolaire franco-ontarien, lequel n'a pas encore fait l'objet de recherches exhaustives sur le sujet. Comme le font remarquer Dalley et Campbell (2003), « si [...] l'école franco-ontarienne veut devenir un lieu où tout jeune

¹⁶³ Citation originale : « Any situation in which "A" objectively exploits "B" or hinders his and her pursuit of self-affirmation as a responsible person is one of oppression. Such a situation in itself constitutes violence [...] because it interferes with the individual's ontological and historical vocation to be more fully human. [...] Violence is initiated by those who oppress, who exploit, who fail to recognize others as persons – not by those who are oppressed, exploited, and unrecognized. It is not the unloved who initiate disaffection, but those who cannot love because they only love themselves » (Freire, 1970/2009, p.55).

¹⁶⁴ Apple, 1979/1990; Ballantine, 1983/1997; Beck, 1990; Dewey, 1916/2005; Drouin-Hans, 1996; Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles, 2005, 2006; Fortier, 1997; Giroux & Penna, 1983; Guillot, 2000; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007/2012, 2009a, 2009b; Reboul, 1999.

francophone peut construire une vision positive de la francophonie et de sa place dans celle-ci, elle devra créer les conditions nécessaires à l'inclusion de tous ses élèves » (p.222), incluant des minorités sexuelles et de genre, qui subissent un processus complexe de minorisation et de marginalisation en milieu francophone minoritaire : « de minorisation en tant que francophone dans la société en général et au sein des communautés gaies et lesbiennes anglo-dominantes en particulier et de marginalisation en tant que gai ou lesbienne tant dans la communauté anglophone que francophone¹⁶⁵ ».

Il importe de réitérer que **les personnels scolaires** doivent assurer la protection de tous leurs élèves, sensibiliser la communauté scolaire à la portée de l'hétéronormativité et intervenir lorsqu'ils sont témoins d'intolérance à caractère homophobe ou hétérosexiste, et ce, peu importe leur posture personnelle. Dans une étude quantitative menée en Ontario auprès de 132 membres du personnel enseignant et administratif aux cycles primaire, moyen ou secondaire, on a conclu que la majorité des répondant/e/s s'intéressait aux enjeux relatifs à la diversité sexuelle et de genre, participait ouvertement à des activités pertinentes à cette diversité (p. ex. journée de la fierté LGBTQ, ateliers de formation continue) et mettait de l'avant des mesures pour réduire l'incidence de la violence à caractère homophobe dans leur école, peu importe leur orientation sexuelle¹⁶⁶. Toutefois, selon des études réalisées en Amérique du Nord et ailleurs, y compris en Ontario français¹⁶⁷, on soulève une tendance alarmante en ce qui a trait à la déresponsabilisation des personnels scolaires vis-à-vis des populations qui en sont visées¹⁶⁸. Ces personnels, qui incluent notamment le personnel enseignant et les travailleuses sociales, interviennent différemment selon le type de violence, les incidents de violence physique suscitant une intervention immédiate, à l'inverse des incidents de violence verbale et psychologique, lesquels passent inaperçus ou sont jugés sans conséquence¹⁶⁹. De plus, ils interviennent généralement selon les valeurs et les représentations qu'ils ont intériorisées (p. ex. normes de genre, religiosité), manifestant parfois ou souvent des attitudes homophobes, hétérosexistes ou hétéronormatives dont ils ne sont pas nécessairement conscients¹⁷⁰. Par conséquent, ils normalisent ou renforcent fréquemment les attitudes et les comportements à caractère

¹⁶⁵ Labrie, 2004, p.124-125.

¹⁶⁶ Schneider & Dimito, 2008.

¹⁶⁷ Dalley & Campbell, 2003, 2006.

¹⁶⁸ Anagnostopoulos et al., 2009; Meyer, 2008b, 2009; van Wormer & McKinney, 2003.

¹⁶⁹ Anagnostopoulos et al., 2009; Meyer, 2008b, 2009.

¹⁷⁰ Anagnostopoulos et al., 2009; Berkman & Zinberg, 1997; Dalley & Campbell, 2003, 2006; Krieglstein, 2003, 2004; McIntyre, 2009; Meyer, 2008b, 2009; Swank & Raiz, 2007.

homophobe, hétérosexiste ou hétéronormatif entre pairs¹⁷¹, responsabilisent ou blâment les élèves ciblés¹⁷², imposent un silence à l'égard des thématiques liées à la diversité sexuelle et de genre¹⁷³ et promeuvent un discours qui confond égalité et similitude, ce qui a pour effet de taire toute conversation concernant la différence¹⁷⁴. De surcroît, ils sont portés à intervenir selon leurs propres expériences de vie (p. ex. victime ou non de marginalisation) et affiliations identitaires (p. ex. identité normalisée ou marginalisée)¹⁷⁵.

Cette **inertie systémique** n'est ni neutre, ni anodine. Au contraire, elle facilite l'enracinement et la normalisation des inégalités sociales dont les minorités sexuelles et de genre sont victimes¹⁷⁶. On peut ainsi parler d'homophobie ou d'hétérosexisme organisationnel ou institutionnel¹⁷⁷ et, par ricochet, d'oppression systémique¹⁷⁸. Cette oppression sanctionne les préjugés et les discriminations autrement entretenus dans la sphère microsociale, si bien qu'ils bénéficient désormais de légitimité sociétale. Ce faisant, l'oppression en question normalise et rend invisible la distribution inéquitable du pouvoir entre les membres d'une société donnée selon leur statut tel qu'établi par les normes et valeurs du groupe dominant. Le silence est l'un des ingrédients principaux de toute oppression, notamment parce qu'il « envoie le message puissant qu'une réalité n'est pas digne d'être nommée¹⁷⁹ ». C'est ainsi qu'il maintient l'ignorance et « contribue à cautionner les préjugés et l'intolérance¹⁸⁰ ». À ce propos, « ne pas mentionner les discriminations vécues par les gais et les lesbiennes revient à les cautionner¹⁸¹ ». D'ailleurs, lorsque les actes à caractère homophobe sont tolérés, leur fréquence et leur brutalité s'intensifient tout au long du secondaire¹⁸², ce qui est alarmant étant donné que l'école est parfois le dernier recours auquel les jeunes LGBTQ ont accès pour assurer le développement d'une construction identitaire favorable à l'épanouissement et à la pleine actualisation de soi¹⁸³.

¹⁷¹ Anagnostopoulos et al., 2009; McIntyre, 2009; Meyer, 2008b.

¹⁷² Anagnostopoulos et al., 2009; McIntyre, 2009.

¹⁷³ Anagnostopoulos et al., 2009; Dalley & Campbell, 2003, 2006.

¹⁷⁴ McIntyre, 2009.

¹⁷⁵ Meyer, 2008b, 2009.

¹⁷⁶ Baker, 2002; Chamberland, 2011a; Lipkin, 1999; Meyer, 2008a, 2008b, 2009.

¹⁷⁷ Chamberland, 2011a; Krieglstein, 2003; Lipkin, 1999.

¹⁷⁸ Diangelo, 1997.

¹⁷⁹ Bastien Charlebois, 2011, p.135.

¹⁸⁰ Demczuk & GRIS-Montréal, 2003, p.2.

¹⁸¹ Welzer-Lang, 1994, p.58.

¹⁸² Demczuk & GRIS-Montréal, 2003.

¹⁸³ Baker, 2002.

Les enjeux de pouvoir en cause sont nombreux, notamment chez les filles dont le corps et la sexualité font l'objet de violences multiples. D'après l'étude pancanadienne menée par Égale (2011), en comparaison aux bisexuels et aux gais, ce sont les bisexuelles et les lesbiennes qui ont rapporté le plus de harcèlement physique (26% des bisexuelles, 25% des lesbiennes, 12% des bisexuels et 23% des gais), le plus de rumeurs au sujet de leur identité sexuelle, de leur identité sexuée ou de genre et de leur orientation sexuelle (56% des bisexuelles, 52% des lesbiennes, 37% des bisexuels et 47% des gais) et se sentent le moins en sécurité (63% des bisexuelles, 67% des lesbiennes, 39% des bisexuels et 51% des gais) dans les écoles canadiennes. On relate ailleurs que les bisexuelles et les lesbiennes sont plus sujettes à la violence à caractère sexuel (p. ex. commentaires, gestes, touchers et regards de nature sexuelle) et à la cyberintimidation¹⁸⁴ et que, de manière générale, « les filles sont parfois de manière disproportionnée les victimes [de] harcèlement et [de] violences sexuelles¹⁸⁵ ». D'après Paglia-Boak, Adlaf, Hamilton, Wolfe et Mann (2012), les filles en Ontario, toutes orientations sexuelles confondues, rapportent davantage avoir été victimes de harcèlement par les pairs (31% des filles, 26% des gars), rapportent davantage avoir été victimes de cyberintimidation (28% des filles, 15% des gars) et sont davantage sujettes au harcèlement verbal (30% des filles, 20% des gars). L'école peut donc être un milieu rude pour les filles, tout particulièrement pour les élèves bisexuelles ou lesbiennes.

5.1 Synthèse analogique

Ainsi et pour revenir à l'**analogie** de la bibliothèque, le harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle est un moyen parmi d'autres de « photocopier » les messages dominants au sujet du sexe, du genre, de l'identité sexuelle et de l'orientation sexuelle, de corrompre la « trame » identitaire des personnes qui en dévient en les stigmatisant et, par le fait même, de les « incendier ». Ainsi, « l'étage » que l'on réserve à l'école au sein de la « bibliothèque » humaine participe actuellement, soit passivement ou activement, à cautionner certains « incendies », dont ceux relevant du harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle, lesquels affligent les « livres » dont la « forme » (sexe), la « couverture » (expression de genre) et des éléments du « contenu » (genre et orientation sexuelle) outrepassent les normes et attentes socioculturelles dominantes. Hélas, les « coauteurs ou coauteurs », « éditrices ou éditeurs » et « bibliothécaires » que représentent les membres des

¹⁸⁴ Chamberland, 2011a; Meyer, 2008a, 2009.

¹⁸⁵ Debarbieux, 2006b, p.136.

personnels scolaires tendent à tolérer, voire normaliser et renforcer les préconceptions préjudiciables à caractère homophobe, hétérosexiste et hétéronormatif qui causent les « incendies » dont il est question, malgré tous les dispositifs légaux et déontologiques qui les obligent à intervenir pour subvenir aux besoins des élèves en voie de « rédaction » et assurer la protection de leurs droits. Quoique motivées par de bonnes intentions, les interventions menées sont typiquement rares, inadéquates et favorisent la responsabilisation, le blâme et la marginalisation des victimes. Pourtant, l'école en tant que système institutionnel socialisateur détient une responsabilité à l'endroit de tous ses élèves.

Ceci étant dit, s'il y a des « incendies » dans les écoles, c'est qu'il y en a au sein de nos communautés, de nos villes et villages et de notre société. En effet, lorsque l'on met le feu à un livre ou à un rayon de la bibliothèque, il se répand, si bien que tous les livres soient en péril, peu importe leur emplacement dans la bibliothèque. Dans cet ordre d'idées, si l'on tolère la violence à l'endroit d'une personne ou d'une collectivité en milieu scolaire, c'est la communauté entière qui est compromise. Les élèves « calcinés », c'est-à-dire ceux que l'on assassine de notre mépris et que l'on pousse au suicide, sont perdus à tout jamais. Les élèves « brûlés », ceux que l'on stigmatise et qui y survivent, mais qui en souffrent à court, moyen ou long terme, risquent de porter longtemps les cicatrices des « flammes » qui en ont fait des victimes. Les élèves attendants, ceux qui sont de près ou de loin témoins de tels « incendies », peuvent être marqués par cette hostilité, au même titre qu'un livre à proximité de flammes est ensuite imprégné de l'odeur de la fumée. Pour leur part, les élèves qui harcèlent et les personnels scolaires ne sont pas non plus épargnés des ravages qu'occasionnent les « incendies » qu'ils causent ou tolèrent, car ils sont tout autant exposés aux « flammes » et à la « fumée » que les victimes, sans compter que s'ils perpétuent ou avalisent la violence, c'est qu'ils étaient peut-être eux-mêmes déjà « enflammés » avant de franchir le seuil de l'école. Enfin et en ce qui concerne ceux qui ne fréquentent pas d'établissement scolaire, ils sont aussi menacés par ces « feux » en ce sens que la souffrance des uns est celle des autres et que la collectivité entière dépend de la capacité de chacun à reconnaître, respecter et célébrer l'humanité de tous. Bien qu'il ne faille chasser personne de la « bibliothèque » humaine, il nous revient d'intervenir pour contrer les menaces que posent l'intolérance et la violence au bien commun, c'est-à-dire au respect inconditionnel de la dignité humaine. Autrement dit, puisque nous sommes tous vulnérables à ces « incendies », il s'ensuit que nous sommes tous responsables de les prévenir et les éteindre.

Conclusion : écrire, c'est réécrire...

Tout bien considéré, à l'heure actuelle, malgré toutes les dispositions légales, institutionnelles et déontologiques vouées à la protection et à la défense des droits à la dignité humaine, à l'égalité, à la sûreté et à l'éducation des personnes à l'échelle provinciale, fédérale et internationale, de même qu'à la promotion de valeurs tels le respect, la justice sociale et l'ouverture à la diversité en éducation et au sein de sociétés démocratiques, la matrice morale de l'école semble être accaparée par les métavaleurs de l'hétérosexualité, du masculin hégémonique et de la bicatégorisation du sexe et du genre (hétéronormativité). Ces métavaleurs sont plus exactement transmises par le truchement du cursus caché de l'école, notamment en raison de l'assentiment tacite dont font preuve les actrices et acteurs scolaires à l'endroit d'attitudes et de comportements homophobes et hétérosexistes, qui se révèlent, entre autres, sous la forme d'incidents de harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle en contexte scolaire. Lorsqu'elle tolère ces incidents, l'école contrevient aux droits fondamentaux de ses élèves, puis enfreint à leur potentiel civique ainsi qu'à la pleine actualisation de leur humanité. Par conséquent, l'acceptation de ce type de harcèlement est incontestablement immorale, portant atteinte à la dignité humaine des victimes, aux valeurs véhiculées en éducation en Ontario comme ailleurs ainsi qu'aux fonctions de l'école. S'il est vrai que « c'est lorsque l'abîme entre les valeurs affichées et les attitudes morales est béant qu'apparaît d'une certaine façon la crise profonde d'une société qui a perdu le sens¹⁸⁶ », il semble que l'école en tant que microsociété soit en situation de crise. Si l'on veut assurer la subsistance des francophonies ontariennes, on a intérêt à résoudre cette crise dans nos écoles afin d'inclure l'ensemble des francophones ayant le potentiel de s'épanouir au sein de nos communautés et de contribuer positivement à leur fonctionnement et rayonnement.

Heureusement, écrire, c'est réécrire. Il est donc de notre ressort, comme personnes humaines et professionnelles, de collaborer afin de favoriser la composition de « chansons identitaires » positives et de récits de vie inspirants, puis de faciliter la « réécriture », la « réparation » et « l'entretien » des « livres » (personnes) endommagés. Il nous incombe également de réorganiser la « bibliothèque » humaine de sorte que tous les élèves bénéficient de la reconnaissance et du soutien dont ils ont besoin pour bien s'intégrer à l'humanité tout en soutenant le bien commun que constitue le respect de tous. Pour ce faire, il suffit d'actualiser les

¹⁸⁶ Denizot, 1996, p.124.

idéaux que promeut la philosophie démocratique en choisissant tous ensemble de pratiquer un individualisme responsable et équilibré qui permette d'écrire (ou de réécrire) et de raconter sa propre histoire dans l'accueil et le respect de celle d'autrui. Le jour où nous parviendrons à reconnaître l'humanité en chacun sera le jour où nous n'aurons plus « d'incendies » à vaincre.

Et si tout cela était possible,
Qu'il suffisait de le choisir?
Et si nous étions des oiseaux libres,
Responsables et capables d'agir?
Et si c'était de notre ressort?
Et si c'était notre devoir?

Mais s'il fallait d'abord y croire?
Et s'il fallait aussi le vouloir?
Seriez vous en mesure de faire votre part?

Et si?¹⁸⁷

¹⁸⁷ Ruest-Paquette, 2013a, p.83.

CHAPITRE 2

L'étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école¹⁸⁸

Résumé : Le harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école (HPGOSÉ) est une forme d'injustice sociale qui relève d'un processus de stigmatisation et d'une dynamique d'interaction oppressive où certains élèves, notamment les minorités sexuelles ou de genre et les élèves ainsi perçus, sont privés de la reconnaissance dont ils ont besoin pour développer une identité positive, et ce, en raison de systèmes d'idées et de croyances ambiants (p. ex. sexisme, homophobie, hétérosexisme et hétéronormativité). Détaillant les particularités épistémologiques et éthiques de la problématique et de la méthodologie présentées, cet article se veut un plaidoyer en faveur de l'étude narrative pour examiner les répercussions du HPGOSÉ chez des adultes.

Introduction

Les institutions, incluant **l'école**, ont traditionnellement participé à la promotion d'un projet de société prescriptif, voire d'un programme sociopolitique hétéronormatif fondé, entre autres, sur l'impératif hétérosexuel, conjugal (ou matrimonial) et procréatif (Foucault, 1978/1990). Ainsi et à titre d'agent de socialisation, l'école est un moteur de production et de reproduction (ou de transmission) des systèmes d'idées et de croyances qui sous-tendent les inégalités de pouvoir et les structures de domination au sein de la société (Apple, 1979/1990; Dewey, 1916/2005; Guillot, 2000). On retrouve, parmi ces systèmes, 1) le sexisme (couramment associé à la survalorisation de l'homme et du masculin et la dévalorisation de la femme et du féminin), 2) l'homophobie (attitudes négatives et comportements violents à l'intention des minorités sexuelles ou de genre ou des personnes désignées en tant que telles sous prétexte qu'elles contreviennent aux normes sociales en matière de masculinité ou de féminité), 3) l'hétérosexisme (prétendue supériorité de l'hétérosexualité) et 4) l'hétéronormativité (normalisation institutionnelle de l'hétérosexualité sous une forme idéalisée : union monogame entre un homme masculin et une femme féminine

¹⁸⁸ Tel qu'annoncé en avant-propos de cette thèse, ce chapitre a été publié préalablement (sans liste de mots-clés), les normes d'édition de la revue dans laquelle il a premièrement paru y étant respectées : Ruest-Paquette, A.-S. (2015). L'étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. *Aspects Sociologiques*, 22(1), 95-140.

préférentiellement mariés dans le but ultime de procréer)¹⁸⁹ (Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Bastien Charlebois, 2011; Molinier & Welzer-Lang, 2000/2004; Oesterreich, 2002). La prépondérance et l'acceptation tacite ou explicite du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école (HPGOSÉ) témoignent justement du processus de transmission sociale de ces systèmes d'idées et de croyance.

De ce point de vue, l'école ne peut être dissociée des personnes qui œuvrent en son sein (les personnels scolaires, les élèves et, par extension, les familles des élèves) ou en son nom (les personnels du conseil scolaire, les personnels ministériels, les personnels des associations ou ordres professionnels ou les chercheuses et chercheurs), ni du contexte au sein duquel elle opère (géographique, temporel, politique, etc.). Elle ne peut, non plus, être considérée indépendamment des récits qu'elle inspire, lesquels sont conçus à l'intersection entre l'expérience individuelle et collective des personnes qu'elle rassemble.

En effet, les êtres humains sont des conteurs. Ils racontent quotidiennement des histoires inspirées de ce qu'ils perçoivent comme étant les points saillants de leur passé récent ou lointain, et ce, à des fins de communication, de performance et de compréhension¹⁹⁰. Qu'ils soient seuls ou accompagnés, ils se remémorent ce qu'ils ont fait, vu, entendu, touché, goûté, dit, senti et ressenti, puis se rappellent des personnes et relations qui les ont marqués, le tout par le truchement de narrations produites au carrefour de souvenirs, de convictions et d'influences personnelles, socioculturelles, théoriques, professionnelles, etc. C'est ainsi qu'ils relatent, analysent et mémorisent leurs expériences et les connaissances qui en découlent. Dès lors où l'on s'intéresse, en tant que chercheuse ou chercheur, aux expériences d'une personne ou d'une collectivité, il importe de se pencher sur les récits qui s'y rattachent.

S'ensuit conséquemment un plaidoyer en faveur d'une méthodologie narrative auprès de participantes ou participants adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ. Une première section sera consacrée à la problématique du HPGOSÉ. Dans la deuxième section, des liens seront établis entre celle-ci et les phénomènes de la stigmatisation, de l'oppression et de l'injustice sociale, tout en illustrant le rapport d'interdépendance entre la socialisation et la construction identitaire, ce rapport pouvant être nuisible au bien-être des jeunes victimes de HPGOSÉ. Dans une troisième

¹⁸⁹ Ayant préalablement détaillé les fondements et les répercussions de ces systèmes d'idées et de croyances dans le premier chapitre de cette thèse, j'ai décidé de ne pas les élaborer ici, mais plutôt d'approfondir davantage mon argumentaire méthodologique.

¹⁹⁰ Cette affirmation correspond à la fois à une posture personnelle et théorique. Elle sera davantage expliquée et justifiée dans la section portant sur l'épistémologie.

section, les fondements socioconstructivistes, narratifs et critiques de la problématique à l'étude seront mis de l'avant pour ensuite justifier, dans une quatrième section, la cohérence et la pertinence d'une démarche méthodologique narrative auprès d'adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ à la lumière des éléments conceptuels et épistémologiques détaillés. Sera présenté, dans une cinquième et dernière section, un compte-rendu des particularités éthiques d'une telle démarche, toujours en vue de faire valoir la complémentarité entre la problématique, la posture épistémologique et la méthodologie. En tout et pour tout, cet article a pour objet de démontrer que le recours à l'étude narrative auprès de la population précédemment identifiée constitue un choix éthique, conséquent et opportun ayant un potentiel transformateur, tant pour les participantes ou participants, que pour la chercheuse ou le chercheur et les lectrices ou les lecteurs des résultats diffusés.

1. Problématique

De manière générale, le **harcèlement par les pairs à l'école** (*school bullying*), à ne pas confondre avec des cas isolés de violence entre élèves, correspond à une dynamique d'interaction malsaine qui se caractérise par des actes agressifs répétés et continus (des rumeurs difamatoires, des insultes, des moqueries blessantes, des coups, etc.) commis dans le cadre d'un rapport de pouvoir entre une, un ou des persécuteurs ayant l'intention de nuire à une victime ne sachant comment se défendre, entraînant des effets psychologiques (la honte, l'humiliation, la culpabilité, la colère, l'anxiété, la dépression, etc.) chez toutes les personnes impliquées et portant atteinte au climat scolaire ainsi qu'au sentiment de sécurité à l'école (Beaumont, 2011, 2012; Debarbieux, 2006b; Smith, Cousins, & Stewart, 2005). Le concept du harcèlement permet « une approche pertinente des effets psychologiques et individuels sur les victimes. Il montre que le stress causé par la victimation¹⁹¹ peut être un stress cumulatif, et par là bien difficile à prendre en charge tant il s'installe profondément dans la structure psychologique des sujets » (Debarbieux, 2006b : 119).

Le **harcèlement en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle**, tous contextes confondus, comprend plus spécifiquement toute forme de harcèlement verbal (injures, moqueries, étiquetage, menaces, etc.), physique (bousculades, coups, vandalisme, etc.),

¹⁹¹ Éric Debarbieux, chercheur français et spécialiste de la violence à l'école, explique bien la **distinction entre la victimation et la victimisation** : la victimation regroupe « les faits qui rendent victimes (vol, agression, ou microviolences par exemple) », tandis que la victimisation « concerne la désignation de populations comme étant nécessairement des victimes (les femmes, par exemple) ce qui est une manière de figer dans une vision certes compatissante, mais réifiante et stigmatisante des populations entières » (Debarbieux, 2006a, p.18).

relationnel (exclusion, rejet, rumeurs, etc.), psychologique (humiliation, contrôle, manque de respect, etc.), sexuel (blagues à connotations sexuelles, agressions à caractère sexuel, viol, etc.) et en ligne (cyberintimidation) favorable à la régulation ou au renforcement des normes de genre (établissement et rappel des permissions et interdictions qui délimitent l'expression du féminin, valorisé chez les femmes, et du masculin, valorisé chez les hommes), de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité (Anagnostopoulos *et al.*, 2009; Baker, 2002; Meyer, 2008a, 2008b, 2009). Il englobe plus exactement le harcèlement sexuel (sexisme et agressions à caractère sexuel), homophobe (dénigrement d'une personne sur la base de son homosexualité réelle ou perçue) et propre à l'expression non conventionnelle du genre (dénigrement d'une personne dont l'expression de genre transgresse les conventions normatives) (Meyer, 2008b, 2009). Il s'agit d'un problème aigu, persistant et mal compris dans les écoles nord-américaines (Meyer, 2008a, 2009).

D'après les écrits ayant pour objet le **HPGOSÉ**, ce sont les élèves lesbiennes, gais, bisexuelles ou bisexuels, trans, *queer*, en questionnement (LGBTQ) ou perçus en tant que tels¹⁹² qui en sont les **cibles** de choix (Chamberland, 2011a, 2011b; Égale, 2011; Meyer, 2008a, 2009; Walton, 2004). Ce type de harcèlement se répercute également sur les élèves provenant de familles homoparentales (dont l'un ou plusieurs des parents s'identifient comme LGBTQ) (Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec, 2007; Égale, 2011). Comme tout élève victime de harcèlement entre pairs, ils sont susceptibles d'éprouver des **répercussions** identitaires, comportementales, psychosociales et scolaires débilatantes (sentiments d'infériorité, de honte, de culpabilité, de peur, d'isolement, de colère ou de haine pouvant conduire à la violence envers soi ou envers autrui) (Almeida *et al.*, 2009; Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Chamberland, 2011a, 2011b; Égale, 2011). Ils sont au surplus à risque d'incorporer dans leur conception d'eux-mêmes les attitudes négatives que l'on destine culturellement aux minorités sexuelles ou de genre (la haine envers autrui devient la haine envers soi) (Agence de la santé publique du Canada, 2011a, 2011b; Baker, 2002; Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Dorais, Mendo, & Vaillancourt, 2014; Ryan, 2003).

¹⁹² Sur ce point, on remarque que « la non-conformité au genre masculin ou féminin est souvent associée à l'orientation homosexuelle. [...] En réalité, les garçons et les filles qui ont des valeurs, des attitudes ou des comportements attribués à l'autre sexe ne sont pas nécessairement d'orientation homosexuelle » (Demczuk & GRIS-Montréal, 2003, p.12).

Selon des études réalisées en Amérique du Nord et ailleurs en Occident, on soulève une tendance alarmante en ce qui a trait à la **déresponsabilisation des personnels scolaires** vis-à-vis des élèves victimes du harcèlement dont il est présentement question, les interventions menées étant rares et inadéquates, puis favorisant la responsabilisation, le blâme et la marginalisation des élèves atteints (Anagnostopoulos *et al.*, 2009; Dalley & Campbell, 2006; Meyer, 2008b; McIntyre, 2009). Lorsque les actes à caractère homophobe sont tolérés, leur fréquence et leur brutalité s'intensifient tout au long du secondaire (Demczuk & GRIS-Montréal, 2003). Cela est alarmant étant donné que l'école est parfois le dernier recours auquel les jeunes LGBTQ ont accès pour assurer le développement d'une construction identitaire favorable à l'épanouissement et à la pleine actualisation de soi, leur environnement familial, culturel et religieux pouvant être hostile à leur égard (Baker, 2002; Dorais, Mendo, & Vaillancourt, 2014; van Wormer, & McKinney, 2003). Par conséquent, cette **inertie systémique** n'est ni neutre, ni anodine. Au contraire, elle entraîne l'enracinement et la normalisation des discours inhérents aux inégalités sociales dont les minorités sexuelles ou de genre ou personnes ainsi perçues sont victimes (Baker, 2002; Chamberland, 2011a; Meyer, 2008a, 2008b, 2009).

D'un point de vue sociocritique, le **discours** correspond à la jonction entre le langage et les relations de pouvoir; le langage servant, par l'entremise des signes de la langue, à produire, reproduire et négocier ces relations, le tout à des fins d'hégémonie, c'est-à-dire de naturalisation de ces relations et des systèmes d'idées et de croyances sur lesquels elles s'appuient (Fairclough, 1995). Le discours n'est donc pas neutre :

Le discours, tant par son contenu que par sa forme, est à la fois action sociale, moyen de construction des réalités sociales et expression du positionnement des acteurs sociaux. Il est créateur et constitutif de la réalité. Tout en exprimant des contenus, le discours est matérialisé, c'est-à-dire qu'il est mis en forme par des acteurs sociaux au moyen de ressources langagières qui sont elles-mêmes tributaires de leur positionnement social. Qui prend la parole, ce qu'il dit et comment il le dit sont indicateurs de luttes sociales, d'enjeux et de processus sociaux qui ont cours dans les divers groupes. (Labrie, 2004 : 127)

D'après le linguiste Ferdinand de Saussure, la **parole** se réduit aux « sons de la langue », à la « faculté de proférer des sons » (Turpin, 1995/1996 : 254), voire à l'articulation du langage. Tandis que « la parole renvoie à [un] acte individuel et particulier », le discours reflète « la socialité de cet acte » (Turpin, 1995/1996 : 262). Celui-ci peut s'exprimer sous forme de texte parlé ou écrit, de pratique discursive (production et interprétation) ou de pratique sociale (Fairclough, 1995). En ce sens, les systèmes d'idées et de croyances que constituent le sexisme,

l'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétéronormativité ravitaillent un discours qui maintient les minorités sexuelles ou de genre ou personnes ainsi perçues en position d'infériorité, ce qui se traduit notamment sous la forme de HPGOSÉ.

En effet et dans la mesure où le harcèlement est reconnu comme une forme de violence, on ne peut nier la portée sociopolitique du silence qu'il impose et des discours qu'il promeut :

[...] la violence est la prétention, brutale ou rusée, d'un groupe ou d'un individu à imposer universellement ses convictions. C'est le refus de l'autre, l'affirmation qui refuse le débat et choisit le combat. La violence est la négation de la parole. Dans l'intersubjectivité, elle confisque l'humanité en la définissant à l'aune de sa particularité. [...] Dans tous les cas, la violence signe le rejet de l'humanité chez "l'ennemi". (italiques dans l'original, Guillot, 2000 : 74)

La négation de la parole ou le **silence** est l'un des ingrédients principaux de toute oppression (Diangelo, 1997), notamment parce qu'il maintient l'ignorance et « contribue à cautionner les préjugés et l'intolérance » (Demczuk & GRIS-Montréal, 2003 : 2). Ainsi peut-on dire qu'il « envoie le message puissant qu'une réalité n'est pas digne d'être nommée » (Bastien Charlebois, 2011 : 135). En ce sens, « ne pas mentionner les discriminations vécues par les gais et les lesbiennes revient à les cautionner » (Welzer-Lang, 1994 : 58), dans la mesure où le silence « se traduit par une passivité devant les théories problématisant l'homosexualité, faisant perdurer leur influence négative sur les interactions entre personnes LGBTQ et hétérosexuelles, ainsi que sur le questionnement qui habite certaines personnes à propos de leur orientation sexuelle » (Bastien Charlebois, 2011 : 135).

Étant donné la portée socialisante de l'école et le rôle de la socialisation dans la construction identitaire de la personne, les effets d'une telle oppression sont généralement débilissants pour les élèves, qu'ils soient directement ciblés ou qu'ils se sentent secrètement visés. Le rapport d'interdépendance entre la socialisation et la construction identitaire sera justement explicité dans la prochaine section, notamment afin d'accentuer les ravages que peut occasionner le HPGOSÉ.

2. Cadre conceptuel

2.1 La socialisation et la construction identitaire

Si l'on synthétise les quatre courants théoriques sociologiques en matière de **socialisation** que rassemble le professeur et sociologue français Claude Dubar, dont ceux proposés par Peter L. Berger et Thomas Luckman, Jürgen Habermas et Georg W. F. Hegel, George H. Mead ainsi que

Max Weber (Dubar 1991/2005a), on comprend que la socialisation et la construction identitaire sont des processus interdépendants et continus qui sous-tendent une conception socioconstructiviste du réel : la socialisation fournit des contextes d'interactions entre la personne et un système complexe de structures institutionnelles (ou stratégiques) et relationnelles (ou communicationnelles) qui façonnent l'identité depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte en fonction des balises socioculturelles véhiculées lors de ces interactions (règles, normes, symboles, représentations, rôles, gestes et catégories, qu'ils soient d'ordre juridique, culturel, politique, linguistique, etc.). Ces balises, sur lesquelles nous nous appuyons culturellement pour concevoir la réalité sociale ou en délimiter les frontières, sont transmises par le truchement du langage (verbal ou non-verbal), donnant lieu à l'émergence de discours. La personne s'approprie ces discours par voie de l'imitation, de l'observation, de l'adaptation, de l'intériorisation et de l'action. De ce point de vue, la réalité sociale se construit, entre autres, en fonction des discours que nous considérons collectivement comme étant établis (ou objectifs) et dignes d'être transmis à des fins de perpétuité.

L'**identité** individuelle, « qui renvoie simultanément à une structuration identitaire (processus) et à une position identitaire (résultat du processus) » (Dutey, 1994 : 169), se négocie alors dans le cadre d'un rapport dialogique ou intersubjectif entre la personne et les discours qui caractérisent ses environnements sociaux (Becker, 1963/1985; Bronfenbrenner, 1977, 1994; Goffman, 1963/1986, 1973/1992; Poupard, 2001; Taylor, 1992/1994). Elle se définit plus exactement comme suit :

Parler d'identité individuelle, c'est aborder les conséquences sur l'être et le devenir de chaque individu tant du processus de socialisation que du processus de répartition des individus sur l'échiquier social. Dans ce sens, on peut affirmer que l'identité individuelle est une construction sociale. En effet, le type de socialisation reçu et la position occupée socialement orientent la perception que chaque individu a de lui-même et que les autres ont de lui [...] L'identité s'inscrit donc dans un processus de reconnaissance par les autres; leurs attentes la colorent et déterminent les rôles joués socialement. D'autre part, l'identité d'un individu produit des façons d'être, de penser, de faire et de ressentir, c'est-à-dire des « habitus » qui, tout en lui étant propre, reflètent son appartenance à une position sociale. (guillemets dans l'original, Fortier, 1997 : 131-132)

Ces « façons d'être, de penser, de faire et de ressentir » donnent lieu aux trois sentiments principaux sous-jacents à l'identité :

[...] le sentiment d'appartenance (se sentir partie prenante d'un groupe, avoir l'esprit de groupe [...]), le sentiment d'estime de soi (la façon dont on s'évalue, mais aussi le

désir d'être connu et reconnu, d'avoir de la valeur pour quelqu'un d'autre socialement signifiant et digne d'intérêt) et le sentiment de confiance (de sécurité). (Fortier, 1997 : 201)

Puisque le HPGOSÉ renforce la distinction hiérarchique entre un Nous (dominant et normalisé) et des Autres (infériorisés à différents degrés en comparaison au Nous, mais parfois inclus dans le Nous sous certaines conditions) et que l'identité se construit en interaction avec eux (Becker, 1963/1985; Freire, 1970/2009; Goffman, 1963/1986, 1973/1992; Kaufman & Johnson, 2004; Taylor, 1992/1994), il contribue à définir les possibilités et les limites de chacun en relation aux normes sociales prépondérantes. Ainsi peut-on affirmer que l'enfant est vulnérable à la nature des interactions sociales qui le concerne, les expériences de harcèlement par les pairs à l'école pouvant porter atteinte à son développement identitaire : « [l'enfant] ne pourra pas se développer harmonieusement dans un environnement comportant de très grands risques [ou menaces directes à son développement] ou offrant peu d'occasions » (Drapeau, 2008 : 16), c'est-à-dire « [d'interactions] personne-environnement à l'intérieur [desquelles] la personne en développement se voit offrir les conditions matérielles, émotives et sociales compatibles avec ses besoins et ses capacités à un moment donné » (Drapeau, 2008 : 15).

Tel que le postule la sociologie interactionniste symbolique originalement issue de l'École de Chicago dans les années 1960 (Poupart, 2001), la stigmatisation (ou l'étiquetage) et l'oppression découlent des tensions qui se profilent entre ce Nous et ces Autres. Tout comme l'injustice sociale, ils figurent également parmi les effets de ces tensions. La prochaine section se penchera sur les interrelations entre ces trois calamités sociales, notamment en lien avec le HPGOSÉ.

2.2 La stigmatisation, l'oppression et l'injustice sociale

La **stigmatisation** résulte plus précisément d'un processus d'étiquetage où l'on associe une personne ou un groupe (parmi les Autres) à un stigmate (ou une étiquette) en fonction duquel on lui attribue un positionnement social défavorable en raison d'une différence que l'on perçoit consciemment ou inconsciemment comme étant menaçante à l'ordre social normatif (le Nous) (Apple, 1979/1990; Becker, 1963/1985; Goffman 1963/1986, 1973/1992). On se permet ainsi de définir la personne ou le groupe, de la ou de le classer, puis de délimiter les normes d'interaction ou d'intervention à privilégier avec elle ou lui selon les représentations que l'on entretient à l'endroit de ladite différence, que l'on relègue généralement à un statut d'infériorité,

d'insignifiance ou de déviance. Dans le cas du HPGOSÉ, le stigmat se rapporte aux transgressions identifiées conformément à l'expression de genre ou à l'orientation sexuelle.

Puisque le harcèlement en question maintient une relation de pouvoir entre une (ou plusieurs) personne(s) qui inflige son autorité à des fins de suprématie sociale et une (ou plusieurs) personne(s) qui est appelée à s'y conformer à des fins de protection, elle s'inscrit dans une **dynamique d'oppression** pouvant, en cas extrêmes, mener à la déshumanisation de la ou des personne(s) stigmatisée(s) (Freire, 1970/2009). En se comportant contrairement aux valeurs que l'on qualifie d'humaines, la personne qui opprime déleste une partie de son humanité, tandis que la personne opprimée s'éloigne en quelque sorte de la sienne en se pliant aux prescriptions qui lui sont ordonnées, car elle fait abstraction de son autodétermination et de sa puissance d'agir, lesquelles figurent parmi les caractéristiques associées au potentiel humain (Freire, 1970/2009). Autrement dit, il y a un risque que la personne qui opprime se réduise, par ses attitudes et ses comportements, à un bourreau, à l'inverse de la personne opprimée, qui peut être réduite (et se réduire elle-même) à une victime impuissante.

Étant donné qu'il ressort d'un « déni de la parité de participation » (Fraser, 2005, *dans* Pelchat & Thomassin, 2008 : 29) et renvoie à un effet de subordination statutaire ou de « déni de reconnaissance » (Pelchat & Thomassin, 2008 : 29), le harcèlement scolaire peut autrement être conceptualisé comme l'expression d'une **injustice sociale**. Cette subordination enfreint aux droits des élèves listés précédemment, à savoir les droits à la dignité humaine, à la sûreté, à la différence et à l'éducation, lesquels sont reconnus au Canada (Ministère de la Justice du Canada, 1982) et à l'international (Organisation internationale des Nations unies, 1948). Suivant les fondements éthiques qui régissent la mise en application des droits que revendique la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (Reis Monteiro, 2008), le droit à l'éducation englobe bien plus que l'accès gratuit et obligatoire des élèves aux bâtiments scolaires et à l'enseignement qui y est livré : il comprend également le respect des notions de dignité, d'égalité, de diversité et de non-discrimination, de tolérance, de solidarité, ainsi que de « responsabilité de tous pour tous les droits de tous » en milieu scolaire (Reis Monteiro, 2008 : 207). Ce respect est compromis lorsque le HPGOSÉ est implicitement ou explicitement sanctionné, car il constitue certainement le fruit d'un processus de stigmatisation et s'inscrit dans une dynamique d'oppression favorable au maintien d'une injustice sociale. Un tel contexte de socialisation est généralement nuisible à la construction identitaire des élèves concernés.

Cette conception du rapport d'influence entre la socialisation et la construction identitaire - examinée, entre autres, selon l'angle de la stigmatisation, de l'oppression et de l'injustice sociale - témoigne d'une vision interprétative, voire socioconstructiviste et narrative des forces à l'œuvre dans le façonnement des personnes et des dynamiques sociales qui régissent leurs interactions et leurs relations. Elle appelle également à l'analyse critique et à la remise en question de ces forces en vue d'établir des conditions favorables au développement positif des personnes jusqu'alors stigmatisées et opprimées, incluant des personnes ayant subi du HPGOSÉ. Dans la prochaine section, le portrait de la posture épistémologique dont les prémisses de base ont été évoquées dans le traitement de la problématique et du cadre conceptuel sera dressé. La démarche méthodologique et éthique mise de l'avant par la suite prend son sens à la lumière de cette posture, qui provient de la confluence entre les paradigmes socioconstructivistes et critiques et la posture narrative.

3. Posture épistémologique

3.1 Paradigme socioconstructiviste

Dans l'ensemble, les sociologues adeptes des **approches interprétatives** reconnaissent le rapport d'influence entre l'être humain et son univers social, ce dernier étant à la fois produit et interprété par le premier (Wotherspoon, 2004). Ils adhèrent alors à une **vision socioconstructiviste du réel** en ce sens que la réalité sociale, de même que les symboles et les significations qui la composent, y sont interprétés comme étant construits progressivement et intersubjectivement au sein de contextes ou de systèmes donnés par l'entremise du langage (verbal ou non verbal), et ce, au gré des interactions entre interlocutrices ou interlocuteurs ou entre interlocutrices ou interlocuteurs et leur environnement (physique, social, institutionnel, politique, etc.) (Berger & Luckman, 1966 /1967; Guba & Lincoln, 2000; Le Moigne, 1995/2007; Wotherspoon, 2004). Les chercheuses et chercheurs, comme tout être humain, participent alors à la construction de la réalité sociale par l'intermédiaire des connaissances qu'ils produisent ou reproduisent, lesquelles portent l'empreinte de leurs expériences et des interprétations qui en relèvent (Wotherspoon, 2004). Ainsi peut-on dire que « la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. [...] La connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel » (Le Moigne, 1995/2007 : 71). Les approches interprétatives préconisent alors le paradigme de l'acteur selon lequel les personnes

sont détentrices de connaissances légitimes en raison de leur participation aux interactions sociales et des coconstructions qui en émanent (Farmer & Heller, 2008; Wotherspoon, 2004).

D'un point de vue socioconstructiviste, chaque être humain participe au projet récursif qu'est la construction du réel puisqu'en « changeant ce qu'il connaît du monde, [l'humain] change le monde qu'il connaît. Et en changeant le monde dans lequel il vit, [l'humain] se change lui-même » (Le Moigne, 1995/2007 : 78-79). C'est par la socialisation, qui se profile au rythme de nos interactions, que ce changement s'opérationnalise, en ce sens que l'on y exerce son pouvoir d'influence tout en y étant exposé au pouvoir d'influence d'autrui, ce pouvoir pouvant, avec le temps, provoquer une transformation sociale. Lorsque scrutés sous la lentille de ce paradigme, les présupposés socioculturels associés au sexe, au genre, à l'identité sexuelle et à l'orientation sexuelle, qui font l'objet d'un certain consensus social, sont conceptualisés comme étant le résultat d'un processus de transmission dans le cadre d'interactions influentes quant au développement et à l'affirmation identitaire des interlocutrices ou des interlocuteurs concernés, lesquels vont soit les intérioriser, les reformuler ou les refuser, participant, de ce fait, à leur reproduction, leur redéfinition ou à l'émergence de nouveaux présupposés. La personne, qui est à la fois la sculptrice de sa société et sa sculpture, est donc libre, mais contrainte par des cadres sociétaux dominants qu'elle participe à maintenir, à déconstruire ou à reproduire (Ville, Ravaud, Diard, & Paicheler, 1994), si bien que sa vision du réel est simultanément le produit d'un exercice de recyclage ainsi qu'un matériau recyclable. Le rôle d'une chercheuse ou d'un chercheur socioconstructiviste en sciences sociales est donc de documenter et de nommer les processus sociaux sous-jacents à la réalité sociale telle que perçue par une population donnée, c'est-à-dire de rendre visible ce que l'on ne voit plus par faute d'habitude ou d'hégémonie et, ce faisant, de mettre au point et de diffuser un savoir produit selon une perspective endogène (de l'intérieur).

3.2 Posture narrative

Pour sa part, la **posture narrative**, laquelle promeut également une vision socioconstructiviste de la réalité sociale, stipule que le sens que la personne attribue à ses expériences se construit plus précisément dans le cadre de récits structurés à l'image de narrations (*stories*), ces récits narratifs étant négociés et renégociés en relation aux récits qui lui sont culturellement et socialement accessibles, dont principalement les récits considérés collectivement comme honorables ou dominants dans un contexte temporel, géographique et

communautaire précis (Clandinin & Connelly, 2000; Spector-Mersel, 2010). Selon cette posture, une personne LGBTQ raconte le récit de son identité et de ses expériences relationnelles ou sexuelles en fonction des récits véhiculés dans son milieu concernant la diversité sexuelle et de genre. La posture narrative permet également d’entrevoir l’interdépendance entre la construction de narrations individuelles et la construction de la réalité sociale ou de narrations collectives, la réalité étant à la fois reflétée dans les narrations et traduite à partir de celles-ci sous la forme de conventions idéologiques et comportementales (Spector-Mersel, 2010). La posture narrative insiste tout particulièrement « sur l’importance des récits dans la constitution du sens, et [conçoit] le savoir professionnel – de même que le savoir scientifique – comme des récits parmi d’autres, relativisant ainsi leur poids » (Chambon, 2003 : 171-172). Cela signifie simplement que tous les récits sont porteurs de sens et donc révélateurs, à petite, moyenne et grande échelle, de qui et ce que nous sommes comme individus et société. Une telle affirmation ne contredit en rien le constat selon lequel certains récits, dont ceux produits au nom de la science, bénéficient d’une plus grande légitimité et crédibilité au regard de la société, notamment puisqu’ils sont produits, dans plusieurs domaines, en procédant à la synthèse interprétative d’une variété de récits de tous genres (subjectifs, théoriques, épistémologiques, méthodologiques, etc.). L’expression de nos constructions individuelles et sociales sous forme narrative distingue la posture narrative du paradigme socioconstructiviste.

3.3 Paradigme critique

Selon la **théorie critique**, une fois produite, la connaissance dominante du réel est ensuite cimentée par le moyen de structures sociales et institutionnelles qui font d’elle une réalité absolue, incontestable et standardisée, si bien que nous tenons pour acquis qu’elle soit immuable, oubliant qu’elle émerge de nos interprétations (Greene, 1978; Guba & Lincoln, 2000). Bien qu’ils adoptent également une compréhension socioconstructiviste de cette réalité, les théoriciennes et les théoriciens critiques soutiennent que nous sommes responsables des dommages qu’occasionnent la réalité et les structures sociales dont nous sommes les conceptrices ou les concepteurs et les reproductrices ou les reproducteurs (St-Pierre, 2000). Il s’ensuit que la transformation de la réalité sociale et de ses structures est une tâche qui nous revient (Freire, 1970/2009). Cependant, il y a des populations dont la suprématie discursive en bénéficie, en raison de quoi elles ont intérêt à les protéger (Freire, 1970/2009). Les représentations, les connaissances et le pouvoir sont alors liés et forment, de pair avec le discours, les piliers qui

soutiennent les relations de pouvoir conformes à la réalité sociale telle que nous pensons la connaître (Foucault, 1975/1979, *dans* St-Pierre, 2000).

Pour les socioconstructivistes, il importe avant tout de comprendre la réalité sociale telle qu'elle est coconstruite et vécue (Guba & Lincoln, 2000), et ce, sans porter de jugements moraux (Pires, 1997). Suivant le **paradigme critique**, il ne suffit pas de produire une nouvelle connaissance du réel. Il est, au surplus, attendu que l'on remette en question les fictions¹⁹³ socialement valorisées et donc favorables au maintien des relations de pouvoir que cette connaissance modélise, et ce, en vue de transformer les structures qui les chapeautent (Chambon, 2003; Guba & Lincoln, 2000; Lather, 2006; Wotherspoon, 2004). Lorsque l'on prend conscience des facteurs à l'œuvre dans l'organisation et l'opérationnalisation de ces structures, on peut plus facilement résister aux normes exclusives qu'elles prescrivent et s'approprier son pouvoir d'action (St-Pierre, 2000). En effet, les questions de pouvoir, d'oppression et de hiérarchisation sont au cœur d'une démarche critique où l'on choisit de prendre position en faveur des populations marginalisées ou opprimées (p. ex. minorités sexuelles ou de genre) en vue de conscientiser les masses (remise en question critique du *statu quo*, de ce qui est tenu pour acquis, p. ex. le sexisme, l'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétéronormativité) et d'encourager l'émancipation des populations victimisées (*empowerment* et changement social afin que la diversité sexuelle et de genre, incluant l'hétérosexualité, soit considérée comme un continuum et non une hiérarchie) (Anadón, 2006; Burbules & Berk, 1999; Guba & Lincoln, 2000; Lather, 2006; Wotherspoon, 2004). Ce passage de l'ignorance à la militance se réalise notamment par l'intermédiaire d'un dialogue dialectique, entre la chercheuse ou le chercheur critique et les participantes ou les participants de ses recherches, au cours duquel chacune et chacun partage équitablement ses connaissances et ses raisonnements en vue d'atteindre une compréhension commune (Guba & Lincoln, 2000). Mais pour franchir le seuil de l'ignorance, il faut premièrement « ouvrir la porte à la reconnaissance d'autres savoirs que les savoirs dominants, entre autres à des savoirs expérientiels, dans la quête de résolution à divers problèmes sociaux » (Baron, 2007, *dans* René, Laurin & Dallaire, 2009 : 42).

Dans cette optique, on a intérêt à solliciter la participation de personnes et de populations socialement marginalisées (Chambon, 2003; Guba & Lincoln, 2000; René, Laurin & Dallaire,

¹⁹³ Le terme « fiction » est employé afin de faire valoir le caractère éphémère et construit de la réalité sociale, sans pour autant vouloir nier les impacts réels pouvant résulter d'une telle construction.

2009; St-Pierre, 2000). Autrement dit, si l'on veut comprendre les causes, les manifestations et les répercussions à court, moyen et long terme du HPGOSÉ et, par extension, des systèmes d'idées et de croyances qui le sous-tendent, il importe d'interroger les personnes qui en ont été les victimes. On peut ainsi privilégier le « renforcement de l'*empowerment* collectif », les actrices et les acteurs sociaux ayant le potentiel « [d'agir] sur leur environnement », surtout lorsqu'ils bénéficient du soutien d'une communauté (italiques dans l'original, René, Laurin & Dallaire, 2009 : 41). En effet, « avec le soutien d'une démarche de groupe, [la parole] devient un savoir expérientiel réfléchi qui mérite d'être entendu socialement » (René, Laurin & Dallaire, 2009 : 42), notamment puisqu'il recèle parfois des pistes de solutions.

Étant donné la posture épistémologique détaillée, laquelle concorde avec la problématique étudiée, une chercheuse ou un chercheur voulant réaliser un projet de recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ aurait intérêt à adopter une approche biographique, qui présuppose un « *choix idéologique du chercheur qui valorise la subjectivité*; la méthodologie choisie vient en second lieu, épistémologiquement parlant » (italiques dans l'original, Catani & Mazé, 1982 : 27). L'étude narrative, qui s'appuie justement sur la collecte de récits de vie, est une méthodologie dont le déroulement témoigne principalement d'une adhésion à la posture narrative, mais aussi à une vision socioconstructiviste et critique de la réalité sociale. En plus de favoriser activement la prise de parole de personnes et de populations autrefois maintenues sous silence¹⁹⁴, la diffusion des résultats issus d'une telle méthodologie est souvent transformative, tant pour les participantes ou les participants, que pour la chercheuse ou le chercheur et les réceptrices ou les récepteurs de la recherche. Ce potentiel transformateur sera élucidé dans la prochaine section. S'ensuit alors un argumentaire en faveur de cette méthodologie de recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ.

¹⁹⁴ Le mot « silence » est employé au sens littéral et figuré, sans pour autant prétendre qu'il s'agisse d'un silence absolu, les personnes ou populations en question ayant certainement usé de leur parole à petite, moyenne ou grande échelle par le passé. Il n'en demeure pas moins que l'on tende socialement à nier ou minimiser la parole des uns, notamment des personnes et populations marginalisées, puis à privilégier celle des autres, dont les personnes et les populations majoritaires en vertu de leur nombre ou de leur statut. La violence est un moyen parmi d'autres d'assujettir son interlocuteur afin qu'il se taise ou pour lui montrer d'office que sa parole est indigne d'écoute, sans oublier que la honte intériorisée pouvant résulter de cette violence se traduit souvent sous la forme d'un mutisme autoinfligé. Voilà pourquoi il est ici justifié de faire allusion au silence ayant été imposé aux personnes et aux populations sollicitées dans le cadre d'études narratives.

4. Méthodologie

Pour que le bien-fondé du recours à cette méthodologie auprès de la population visée soit bien compris et justifié, il faut d'abord dessiner un portrait plus général de l'étude narrative et de quelques-unes des méthodes qu'elle comporte. Ce n'est qu'au terme de cette exposition globale que sera détaillée la pertinence de son utilisation chez des adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ, notamment en sociologie de l'éducation.

4.1 L'étude narrative

L'**étude narrative** s'intéresse principalement aux interactions et aux relations humaines (Kohler-Riessman & Quinney, 2005). Conformément à la posture narrative, elle présuppose que l'on se raconte par le truchement de récits narratifs, mais qu'il appartient à la chercheuse ou au chercheur de documenter, d'analyser et de raconter ces récits, produisant ainsi des narrations scientifiques fondées sur l'expérience (Spector-Mersel, 2010). Ces récits sont intersubjectifs dans la mesure où ils sont ancrés dans un contexte de recherche précis et donc filtrés en fonction de l'objet d'étude de la chercheuse ou du chercheur (Bertaux 1997/2003; Clandinin & Connelly, 2000; Rymes, 2010; Spector-Mersel, 2010). Bien que les actrices ou les acteurs recrutés soient perçus comme des informatrices ou des informateurs détenant une expertise interprétative de leurs réalités (Poupart, 1997), cette expertise est ensuite réinterprétée par la chercheuse ou le chercheur, de telle sorte que les résultats de l'étude, tout comme les récits documentés, soient également le produit d'une coconstruction intersubjective entre cette chercheuse ou ce chercheur et les participantes ou les participants (Guba, & Lincoln, 2000; Olesen, 1994/2000; Spector-Mersel, 2010). Par conséquent, l'étude narrative favorise la juxtaposition de plusieurs voix ou de narrations distinctes (Clandinin & Connelly, 2000; Spector-Mersel, 2010), tant celles des participantes ou des participants que de la chercheuse ou du chercheur, ces voix étant révélatrices des ressources, des codes et des structures à la disposition de chacune et de chacun dans la production de significations et dans la construction d'une conception de soi en tant que sujet actif ou passif en société (Giroux, 1990). Tandis que cette juxtaposition engendre la coconstruction d'une narration scientifique collaborative (Clandinin & Connelly, 2000; Spector-Mersel, 2010), le « passage du sens commun au sens sociologique » s'actualise par l'entremise du travail théorique dont la chercheuse ou le chercheur assume la responsabilité première (Houle, 1997 : 279). Il n'en demeure pas moins que le style d'écriture est généralement littéraire et familier, de sorte qu'il facilite l'accessibilité des données interprétées, la forme que prend le texte final se

développant en fonction de l'enquête, des goûts personnels de la chercheuse ou du chercheur et du discours qui en émane (Clandinin & Connelly, 2000; Delory-Momberger, 2000).

En éducation comme ailleurs, l'étude narrative (ou l'étude des récits de vie) est fréquemment employée pour rendre compte de l'expérience des personnes aux identités marginalisées, mal représentées ou simplement négligées par les discours sociaux dominants ainsi que pour élucider la perception qu'elles ont d'elles-mêmes (Clandinin & Connelly, 2000; Delory-Momberger, 2000). À cet égard, le récit de vie « donne la première place à l'*expérience* dans la voie qui mène à la connaissance » (italiques dans l'original, Delory-Momberger, 2000 : 191). Les personnes existant à la marge des discours socioculturels dominants ont souvent un aperçu unique et critique quant aux mécanismes qui sous-tendent ces discours (Masny, 1996), sans compter qu'elles peuvent bénéficier du partage de leur récit grâce à l'*empowerment* qui en ressort :

Les voix qui sont forgées dans l'opposition et l'épreuve fournissent les conditions cruciales en fonction desquelles des individus et des groupes subordonnés réclament leurs propres souvenirs, récits et histoires dans le cadre d'une tentative continue de défier les structures de pouvoir qui essaient de les faire taire.¹⁹⁵ (Giroux, 1990 : 376)

Quoiqu'elle ne soit pas répandue dans la recherche en travail social, l'étude narrative se prête bien à l'examen des interactions quotidiennes à l'origine de problématiques sociales (Kohler-Riessman & Quinney, 2005). Jane Addams, une réformatrice sociale et philosophe américaine ayant cofondé la première maison pour femmes pauvres aux États-Unis (nommée *Hull House*) et ainsi contribué à mettre sur pied l'aide sociale publique dans ce pays, accordait d'ailleurs une importance capitale aux narrations subjectives, tant les siennes que celles d'autrui, pour alimenter sa philosophie et orienter ses interventions (Addams, 1902/2002; Condliffe Lagemann, 1985/1994; Haddock Seigfried, 2002). Étant donné que les travailleuses et les travailleurs sociaux ont, au même titre que le personnel enseignant et administratif, un pouvoir d'intervention considérable à l'école, l'étude narrative par ou pour ces intervenantes et ces intervenants scolaires pourrait s'avérer propice à la compréhension des problématiques sociales avec lesquelles ils doivent composer dans ce milieu, incluant le HPGOSÉ.

¹⁹⁵ Trad. libre : « Voices forged in opposition and struggle provide the crucial conditions by which subordinate individuals and groups reclaim their own memories, stories, and histories as part of an ongoing attempt to challenge the power structures that attempt to silence them. »

4.2 Les récits de vie, l'entretien biographique et le groupe de discussion

En contexte scolaire, les **récits de vie** se rapportent souvent à l'étude du *currere*, c'est-à-dire de l'expérience individuelle telle que mise en relation avec l'expérience publique, et ce, afin d'engendrer des prises de conscience concernant l'apport des discours sociaux dominants dans la construction des discours personnels (Kincheloe, 1998; Pinar, 1975), la subjectivité étant, dans cette optique, produite socialement :

Les enseignantes, enseignants et élèves commencent systématiquement à analyser comment les distorsions sociopolitiques ont œuvré tacitement pour former leurs visions du monde, perspectives sur l'éducation et images de soi. Avec une appréciation plus profonde de tels processus, les praticiennes et praticiens reconnaissent les manières insidieuses dont le pouvoir fonctionne afin de créer des conditions oppressives pour certains groupes et des privilèges pour d'autres. (Kincheloe, 1998 : 133)¹⁹⁶

Compte tenu de leur visée rétrospective et interprétative, les récits de vie sont justement des bases de données sociologiques substantielles en ce qui a trait au rapport entre l'individu et le collectif dans la transmission et l'intériorisation de significations, la construction de la connaissance et la pérennisation de relations de pouvoir (Bertaux, 1997/2003; Clandinin & Connelly, 2000; Mayer & Deslauriers, 2000; Roscoe, Carson, & Madoc-Jones, 2011; SooHoo, 2006). Sous cet angle, « le récit ou l'histoire d'une vie ne renvoie pas qu'au vécu d'un sujet, il est aussi et dans le même temps le récit ou l'histoire de *la vie* en société » (italiques dans l'original, Houle, 1997 : 276). En ce sens, et à des fins de validité, le savoir scientifique en sociologie doit obligatoirement s'appuyer sur le sens commun tel que formulé lors de récits biographiques singuliers et recadré par la chercheuse ou le chercheur à la lumière de modèles théoriques disciplinaires (Houle, 1997).

Étant donné leur orientation narrative, « les récits de vie s'avèrent particulièrement adaptés à la saisie des *processus*, c'est-à-dire des enchaînements de situations, d'interactions, d'événements et d'action » (italiques dans l'original, Bertaux, 1997/2003 : 88). En tout et pour tout, l'étude des récits de vie permet d'envisager les discours ainsi que les systèmes d'idées et de croyances qui les composent, puis d'explicitier la manière dont les expériences et les identités sont construites, interprétées et racontées au fil du temps (Clandinin & Connelly, 2000; Rymes, 2010;

¹⁹⁶ Trad. libre : « Teachers and students begin to systematically analyse how sociopolitical distortions have tacitly worked to shape their world views, perspectives on education, and self-images. With a deeper appreciation of such processes, practitioners recognize the insidious ways power operates to create oppressive conditions for some groups and privilege for others. »

Spector-Mersel, 2010). Autrement dit, elle a pour but de démêler comment et pourquoi l'on raconte tels récits de telles façons (Kohler-Riessman & Quinney, 2005), incluant les récits portant sur la réalité sociale :

Si les sujets individuels sont les acteurs de la réalité sociale, s'ils la produisent autant qu'ils en sont le produit, la compréhension de cette réalité ne peut être mieux assurée que par ces mêmes acteurs et par ce qu'ils disent sur la manière dont ils perçoivent et définissent eux-mêmes la réalité de leur situation. (Delory-Momberger, 2000 : 185)

Malgré qu'ils relèvent de témoignages subjectifs, les récits de vie sont dotés d'un potentiel transformateur non négligeable, la subjectivité de la narratrice ou du narrateur étant reconnue comme un ingrédient privilégié dans la recette des transformations sociales : « Renier l'importance de la subjectivité dans le processus de transformation du monde et de l'histoire est naïf et simpliste. C'est d'admettre l'impossible : un monde sans personnes » (Freire, 1970/2009 : 50)¹⁹⁷. De manière générale, la rencontre de l'autre facilite la rencontre de soi, le partage des récits de vie ayant le potentiel d'engendrer une relation symbiotique entre les personnes qui se racontent et leur public, chatouillant la conscience critique de ce dernier, puis éveillant chez lui les sentiments d'empathie et de solidarité nécessaires afin d'entrevoir une possibilité d'action et de mobilisation contre-hégémonique à des fins de changement social : « Dans le compte rendu de récits, nous n'apprenons pas seulement au sujet des autres, mais en découvrons aussi sur nous-mêmes [...] Ces narrations sont des offrandes humaines pour éveiller et remuer des réactions favorables à l'action sociale » (SooHoo, 2006 : 7)¹⁹⁸. Les récits de vie sont alors des catalyseurs de démystification, de prises de conscience, d'apprentissages ainsi que de pistes de réflexion et d'intervention :

Par l'intermédiaire [de récits de survivantes et survivants], nous pouvons nommer les conditions et identifier les forces sociales qui maintiennent la tolérance à l'égard de la domination. Un dialogue communal sur « l'altérité » peut remuer une conscience sociale collective afin d'évoquer des moyens alternatifs d'exister. (SooHoo, 2006 : 3)¹⁹⁹

Suivant ce qui précède, le récit de vie individuel se transforme en histoire de vie sociale dès lors où l'on s'intéresse au langage social (ou aux valeurs) qui exprime l'expérience subjective des

¹⁹⁷ Trad. libre : « To deny the importance of subjectivity in the process of transforming the world and history is naïve and simplistic. It is to admit the impossible: a world without people. »

¹⁹⁸ Trad. libre : « In the debriefing of stories, we not only find out about others but we find out about ourselves. [...] These narratives are human offerings to awaken and stir visceral responses toward social action. »

¹⁹⁹ Trad. libre : « Through [the stories of survivors], we can name the conditions and identify the social forces that maintain the tolerance for domination. A communal dialogue of "otherness" can stir a collective social consciousness to evoke alternative ways of existing. »

narratrices ou des narrateurs, et ce, notamment à l'égard d'une situation ou d'un événement ayant provoqué une rupture (avant/après) et une confrontation de valeurs (Catani & Mazé, 1982). Des apprentissages sur la collectivité (ou savoirs scientifiques) se dégagent nécessairement de ces récits, car « on entend, à travers la bouche du sujet, la concrétisation d'un statut intégré dans la totalité de sa culture » (Catani & Mazé, 1982 : 22).

L'**entretien biographique**, qui se veut une méthode de premier choix pour les chercheuses et les chercheurs narratifs, est particulièrement propice à la collecte de tels récits, lesquels peuvent être récoltés de diverses manières (par des textes écrits, des créations artistiques ou des artefacts commentés, par le truchement de groupes de discussion, etc.), car il est vu « comme un moyen de rendre compte du point de vue des acteurs sociaux et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter leurs réalités » (Poupart, 1997 : 175). Cette méthode discursive correspond alors à une « porte d'accès aux réalités sociales » et permet d'établir un portrait approfondi de comment l'on se représente le réel et l'on interprète ses expériences (Poupart, 1997 : 173). Par ailleurs, elle se prête bien à l'étude des structures institutionnelles et des relations de pouvoir puisqu'elle offre aux actrices et aux acteurs socialement marginalisés la possibilité de se dire et d'être entendus dans un climat dépourvu de jugements :

Comme il permet une exploration en profondeur des conditions de vie des acteurs, l'entretien est vu comme un instrument privilégié pour dénoncer, de l'intérieur, les préjugés sociaux, les pratiques discriminatoires ou d'exclusion et les iniquités dont peuvent faire l'objet certains groupes considérés comme « différents », « déviants » ou « marginaux [...] ou encore les « victimes » de toutes sortes [...] (guillemets dans l'original, Poupart, 1997 : 178)

Étant donné que « le récit vagabonde, saute en avant puis revient en arrière, prend des chemins de traverse comme tout récit spontané » (Poupart, 1997 : 71), ce type d'entretien est idéal pour la collecte de données à visée rétrospective et interprétative, qu'elles soient orales, écrites ou visuelles (Clandinin & Connelly, 2000). Pour certains, plus objectivistes, il comporte « une dimension *diachronique* qui permet de saisir les logiques d'action dans leur développement biographique, et les configurations de rapports sociaux dans leur développement historique (reproduction et dynamiques de transformation) » (italiques dans l'original, Bertaux, 1997/2003 : 8). Selon les objectifs et l'angle de la recherche, la chercheuse ou le chercheur peut décider d'en « reconstituer la structure diachronique » (Bertaux, 1997/2003 : 71), c'est-à-dire de rétablir le rapport avant/après entre les événements remémorés afin de délimiter une chronologie factuelle. D'autres privilégient plutôt une approche herméneutique, choisissant d'organiser les informations

transmises selon les étapes de la collecte de données et d'après les thèmes ou les valeurs survolés, notamment pour rendre compte de la manière dont la narratrice ou le narrateur ordonne lui-même les points saillants de son histoire (Catani & Mazé, 1982).

À l'inverse de l'entretien individuel, au cours duquel la participante ou le participant est seul avec la chercheuse ou le chercheur, le **groupe de discussion** (ou l'entretien de groupe) est une technique d'entrevue qui réunit plusieurs participantes ou participants et donc qui « *permet une compréhension commune de la question posée* » (italiques dans l'original, Geoffrion, 2003 : 334). Facilitant la coconstruction des savoirs entre participantes ou participants, les paroles de l'une et de l'un peuvent inspirer ou influencer sur le discours des autres (Geoffrion, 2003). Il s'agit alors d'une méthode propice à l'établissement d'un portrait global d'un phénomène social et ainsi d'un pas de plus vers la transformation de récits individuels en récits collectifs.

4.3 La réflexivité, le journal de bord et le compte rendu réflexif

Dans le cadre d'une étude narrative, notamment d'une étude au cours de laquelle la chercheuse ou le chercheur prend position en faveur des participantes ou des participants, il est probable que sa propre histoire de vie s'infilte dans le déroulement de la recherche et dans son interprétation des récits à l'étude (Feuerverger, 2001). Plutôt que de nier ce risque, il lui revient d'en assumer la responsabilité en faisant preuve de **réflexivité**, c'est-à-dire en réfléchissant, de manière critique, consciente et continue, sur tous les facteurs personnels pertinents pouvant teinter la réalisation de son projet et la production des résultats : « Si la chercheuse est suffisamment réflexive au sujet de son projet, elle peut évoquer [ses biais] comme des ressources pour guider la collecte des données ou créer et pour comprendre ses propres interprétations et comportements dans la recherche » (Feuerverger, 2001 : 314)²⁰⁰. Il lui est d'ailleurs suggéré d'exposer les méliesses de sa voix réflexive tout au long de sa démarche de recherche en vue d'explicitier en quoi ses expériences, ses systèmes d'idées et de croyances ou ses biais pourraient façonner sa lecture des données (Feuerverger, 2001). S'il est vrai que les actrices et les acteurs sociaux, incluant les chercheuses et les chercheurs, peuvent « être compris à la fois comme produits et producteurs de [dynamiques sociales] », la réflexivité leur impose « un regard sur les dynamiques sociales qui se doit de refléter le mouvement, les changements de perspective et les réinterprétations » de ces actrices et acteurs (Gaucher, 2009 : 9). La chercheuse ou le chercheur

²⁰⁰ Trad. libre : « If the researcher is sufficiently reflexive about her project, she can evoke [her biases] as resources to guide data gathering or creating and for understanding her own interpretations and behavior in the research. »

peut ainsi examiner de quelle manière de telles dynamiques ont pu modeler son histoire de vie et, par la même occasion, comment cette histoire agit sur sa compréhension des témoignages et des dynamiques étudiés :

Pour comprendre la portée de ce que dit l'informateur par rapport aux présupposés du chercheur il faut d'abord entendre ce que ce dernier a à dire à propos de sa propre vision des choses, sans postuler une coïncidence avec la configuration idéologique particulière du chercheur, même si ce dernier et son interlocuteur appartiennent au même système d'idées, de représentations et de valeurs. (Catani & Mazé, 1982 : 29)

Autrement dit, étant soi-même à l'affût des biais relevant de son histoire, la chercheuse ou le chercheur est davantage en mesure de se montrer transparent, authentique et intègre dans sa recherche. Une mise à nue de son intimité réflexive constitue alors un moyen permettant aux lectrices et aux lecteurs de se familiariser avec le contexte personnel en fonction duquel cette personne se positionne en tant que chercheuse ou chercheur (Gélinas Proulx *et al.*, 2012). Ces lectrices et ces lecteurs peuvent alors se prononcer sur ces biais ou encore en relever d'autres qui auraient échappé à la chercheuse ou au chercheur, témoignant une fois de plus de la nature intersubjective de cette méthodologie.

Le **journal de bord** dans lequel la chercheuse ou le chercheur consigne des notes de terrain descriptives à la suite des entretiens individuels et de groupe en vue d'en documenter le déroulement est un outil de prédilection lui permettant également de se livrer à un exercice de réflexivité (Gratton, 2001). Il peut ainsi y rendre compte des multiples « je » qui le composent (personne humaine, chercheuse ou chercheur critique, militante ou militant, etc.) et du rôle de chacun dans la collecte et l'analyse des données, de telle sorte que l'on puisse mieux comprendre leur influence tout au long de sa démarche (Clandinin & Connelly, 2000).

La chercheuse ou le chercheur peut aussi inviter les participantes ou les participants à produire un **compte rendu (ou rapport) réflexif** (écrit, vidéographique ou autre) à la suite de chaque entretien pour documenter leur expérience vis-à-vis du projet de recherche en cours. Ces données complémentaires permettent à la chercheuse ou au chercheur de saisir les impacts de sa démarche et du projet de recherche dans la vie des participantes ou des participants. Elles peuvent par ailleurs apporter un éclairage nouveau à ces derniers en ce qui a trait aux expériences relatées.

4.4 Pertinence et limites

Le harcèlement par les pairs, sous toutes ses formes, correspond sommairement à une dynamique d'interaction malsaine et continue, qui se joue dans le cadre de relations de pouvoir

entre élèves et sous la supervision des personnels scolaires (qu'ils en soient ou non conscients) au sein d'un milieu institutionnel et socioculturel précis, participant à la marginalisation systématique des élèves qui en sont les victimes. Il figure alors parmi les sujets d'étude pouvant intéresser les chercheuses et les chercheurs narratifs. Le **HPGOSÉ** est d'autant plus riche **comme objet d'étude** étant donné qu'il agit simultanément comme moyen de reproduction et de production des systèmes d'idées et de croyances que constituent le sexisme, l'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétéronormativité, contribuant au renforcement de normes construites socialement et de discours sociaux préjudiciables en matière de diversité sexuelle et de genre.

La collecte et l'étude de récits de vie d'adultes ayant éprouvé ce type de harcèlement fournissent justement des **pistes de réflexion et d'action** afin d'envisager le rôle de l'école et des membres de la communauté scolaire dans la perpétuation ou la remise en cause de ces systèmes d'idées et de croyances, de ces normes et de ces discours. Elles permettent plus précisément d'élucider 1) leurs manifestations implicites et explicites (p. ex. actes spécifiques et récurrents de violence verbale, relationnelle, psychologique, physique, sexuelle ou en ligne), 2) les facteurs impliqués dans leur intériorisation ou leur rejet et 3) les manières dont elles orientent la mise en œuvre du pouvoir à l'école : le pouvoir de définir les possibilités et les limites de chacune et de chacun en vertu de son sexe, son genre, son identité sexuelle ou son orientation sexuelle (réels ou perçus); le pouvoir de commettre (ou non) des actes de violence à répétition; le pouvoir de définir ce qui constitue (ou non) un acte de violence; le pouvoir de dénoncer (ou non) les actes de violence dont on est témoin; le pouvoir de se défendre (ou non); le pouvoir d'intervenir (ou non); le pouvoir d'exiger (ou non) la protection d'autrui; le pouvoir de s'actualiser (ou non) en tant qu'apprenante ou apprenant et personne humaine; etc.

Certes, les récits de vie d'adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ sont subjectifs. Composés de souvenirs, ils fournissent une description rétrospective et interprétative 1) du positionnement social qu'occupaient les participantes ou les participants en tant que jeunes minorités sexuelles ou de genre (ou de garçons perçus comme féminins ou de filles perçues comme masculines) au sein d'un groupe de pairs donné, 2) des conflits relationnels (incluant les relations de pouvoir) qui en ont résulté à l'école et 3) des perceptions qu'elles et ils entretenaient ou entretiennent vis-à-vis d'eux-mêmes (par le passé, depuis ce passé et aujourd'hui), de la culture scolaire (en relation ou en comparaison avec la culture familiale, communautaire et générale), des autres élèves et des personnels scolaires. Il n'en demeure pas moins que de tels récits illustrent le point de vue de ces

adultes sur le **rapport** entre qui elles et ils étaient comme **jeunes minorités sexuelles ou de genre** (ou élèves ainsi perçus) et leurs **environnements sociaux** (et entre ces environnements), de même que sur l'étendue possible de ce rapport en ce qui a trait à leur **construction identitaire** depuis leurs expériences de harcèlement par les pairs à l'école jusqu'à l'âge adulte. Par ces récits, il devient ainsi possible d'examiner la manière dont nous socialisons les jeunes et dont ils se socialisent entre eux, de déceler ce qui est commun ou distinct dans l'expérience scolaire et la construction identitaire des victimes de HPGOSÉ en comparaison avec celles de victimes d'autres types de harcèlement ou de minorités sexuelles ou de genre ayant vécu des expériences scolaires plus positives et constructives, puis de dépister des stratégies d'intervention efficaces. En outre, la production semi-dirigée de récits de vie encourage la prise en compte des multiples sphères sociales au sein desquelles ont évolué les participantes ou les participants, contribuant notamment à faire ressortir les enjeux particuliers du HPGOSÉ en comparaison à d'autres types de harcèlement (p. ex. dans le cas de jeunes issus de familles ou de communautés particulièrement sexistes ou homophobes).

Les anecdotes, les perceptions et les interprétations colligées peuvent ensuite être examinées à la lumière de concepts divers, dont, par exemple, la stigmatisation, l'oppression et l'injustice sociale, fournissant les outils nécessaires aux chercheuses ou aux chercheurs narratifs afin qu'ils puissent approfondir notre compréhension de ces concepts et se prononcer sur la **portée individuelle et sociale des systèmes d'idées et de croyances, des normes et des discours** à l'œuvre. C'est ainsi que l'expérience individuelle de ces adultes peut devenir porteuse de sens sociologique et contribuer à l'**établissement de discours contre-hégémoniques** en ce qui regarde la diversité sexuelle et de genre, le harcèlement des minorités que cette diversité regroupe (les personnes hétérosexuelles sont aussi à risque de subir du harcèlement à caractère homophobe, le HPGOSÉ n'est pas acceptable, etc.) et plus globalement le phénomène de la marginalisation entre pairs à l'école (le harcèlement par les pairs n'est pas un passage obligé favorable au renforcement personnel, ni une étape normale de l'expérience scolaire, etc.).

En plus d'agir sur leur propre **compréhension conceptuelle ou théorique de la problématique**, le travail des chercheuses ou des chercheurs narratifs peut autrement agir sur eux en tant que personnes humaines (leur rapport aux systèmes d'idées et de croyances, aux normes et aux discours étudiés, leurs perceptions vis-à-vis d'expériences passées, leurs attitudes et leurs comportements au présent, etc.). Par leurs écrits, leurs communications et leurs enseignements,

ces chercheuses ou ces chercheurs deviennent également les porte-voix²⁰¹ des participantes ou des participants, dont les témoignages peuvent **influer sur les débats en cours** entre actrices et acteurs ayant, à leur tour, un pouvoir d'influence sur le système scolaire. Cela peut contribuer à l'**empowerment** des participantes ou des participants dans la mesure où les souvenirs, les perceptions et les interprétations qu'ils partagent, lesquels rendent compte d'expériences au cours desquelles leur parole a été niée ou ridiculisée, sont non seulement entendus, mais ont également le potentiel d'engendrer un impact réel sur l'expérience scolaire de jeunes minorités sexuelles ou de genre ou d'élèves ainsi perçus. En plus de parvenir, dans certains cas, à émouvoir ces actrices et ces acteurs et ainsi les **sensibiliser** aux répercussions de ce type de harcèlement, ces récits peuvent aussi les **conscientiser** quant aux effets possibles du HPGOSÉ et à leur rôle dans l'établissement, la perpétuation et la remise en question critique des discours sociaux à l'égard de la diversité sexuelle et de genre. L'étude narrative n'est certainement pas garante de telles transformations, mais elle a néanmoins le potentiel d'initier des prises de conscience et des remises en question favorables au **changement des mentalités** et à la **mise en place d'actions conséquentes**.

Qui plus est, les échanges vécus lors du projet de recherche (avec les personnes impliquées dans la recherche, mais aussi sur des sujets connexes au projet à l'extérieur du contexte de la recherche), tout comme la lecture d'écrits résumant les résultats de la recherche peuvent fournir aux participantes ou aux participants un **éclairage nouveau sur leurs expériences, leurs perceptions et leurs interprétations**, ce qui peut, de ce fait, accroître leur sentiment d'*empowerment* en tant que personnes et minorités sexuelles ou de genre ou comme agentes ou agents de changement social.

En somme, et étant donné sa visée rétrospective et interprétative, il s'ensuit que l'étude narrative et les méthodes précédemment décrites sont dotées d'une **pertinence** indéniable pour 1) l'examen des perceptions et des interprétations qu'entretiennent les adultes à l'endroit de leurs expériences scolaires, 2) l'analyse des dynamiques sociales sous-jacentes au HPGOSÉ d'un point de vue endogène, 3) l'épluchage du processus que constitue la construction identitaire chez des

²⁰¹ L'image du porte-voix est empruntée à Élise Milot, professeure adjointe à l'École de travail social et de criminologie de l'Université Laval ainsi que titulaire de la Chaire de leadership en enseignement de la collaboration interprofessionnelle de cette même université, qui a affirmé, dans le cadre d'un séminaire lorsqu'elle était doctorante, vouloir être le porte-voix des participantes ou des participants de ses projets de recherche. L'image n'est pas exclusive aux chercheuses et aux chercheurs narratifs, mais elle est néanmoins pertinente dans le contexte d'études narratives.

personnes ayant éprouvé ce type de harcèlement et 4) la mise en lumière ainsi que la remise en question des systèmes d'idées et de croyances et des rapports de pouvoir que l'on produit et reproduit en milieu scolaire. Il est d'ailleurs dit que « l'histoire de la violence à l'école [...] est l'histoire d'une lente découverte des victimes [...] Cette découverte passe par une reconnaissance progressive de leur parole et donc de leur pouvoir de mettre des mots sur une souffrance » (Debarbieux, 2006b : 128). Par ailleurs, ce sont notamment des récits de vie cliniques qui ont conduit à la dépathologisation de l'amour, du désir et des comportements sexuels entre personnes de même sexe (Minton, 1997). L'étude narrative serait donc particulièrement propice à l'étude de la problématique du HPGOSÉ et de ses répercussions à des fins de conscientisation et, éventuellement, de changement social.

Toutefois et comme toute méthodologie, l'étude narrative comporte certaines **limites**. Par exemple, elle est laborieuse et prenante, visant une compréhension à la fois approfondie (quantité et richesse des données), mais limitée (nombre restreint de participantes ou de participants et objet d'étude précis) de la problématique étudiée (Clandinin & Connelly, 2000; Mayer & Deslauriers, 2000). Malgré les bonnes intentions de la chercheuse ou du chercheur, il y a toujours un risque de maintenir les participantes ou les participants en situation de marginalisation (Mayer & Deslauriers, 2000), de supplanter les interprétations des participantes ou des participants avec des interprétations théoriques (Clandinin & Connelly, 2000; Mayer & Deslauriers, 2000) ou, à l'inverse, de glorifier leur discours sans recourir à un cadre théorique (Atkinson & Delamont, 2006; Mayer & Deslauriers, 2000).

De plus, les récits de vie ne fournissent qu'une « description approchée de l'histoire réellement (objectivement et subjectivement) vécue » (Bertaux, 1997/2003 : 6) ou, plus précisément, une « description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue » (Bertaux, 1997/2003 : 9). On peut aussi les percevoir comme des vecteurs de performance et non de reconstitution de l'identité et de la réalité relatées (Atkinson & Delamont, 2006; Rymes, 2010). On ne peut donc en retirer un portrait complet et factuel des situations remémorées. Par contre, les incohérences et les contradictions y sont vues comme étant porteuses de sens puisqu'elles nous informent quant aux perceptions et aux interprétations des personnes qui témoignent (Bertaux 1997/2003; Clandinin & Connelly, 2000). En outre, l'organisation fragmentée ou désordonnée des récits est considérée fidèle à la façon dont se déploient les

expériences et les identités vécues à travers le temps (Clandinin & Connelly, 2000). La présence de distorsions et de complexités dans la formulation des récits constitue alors une limite partielle.

Suivant ce qui précède, les possibilités de cette méthodologie outrepassent largement ses limites et en justifient le mérite. Il en va de même pour les considérations éthiques qui lui sont propres, lesquelles accroissent d'autant plus la pertinence de son usage auprès d'adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ. Ces considérations feront l'objet de la prochaine section.

5. *Considérations éthiques*²⁰²

Il ne sera pas ici question de **considérations procédurales**, que l'on associe d'ordinaire à la recherche, à savoir le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité, l'anonymat et la confidentialité (Van der Maren, 1999, *dans* Martineau, 2007). Au fait, la problématique du harcèlement à l'école comporte des enjeux éthiques plus vastes, qui seront davantage élaborés.

Par exemple, étant donné les souvenirs relatés, il est probable que les participantes ou les participants éprouvent un certain bouleversement émotif. Comme il est impossible de prévoir l'incidence ni l'envergure de tels **désagréments**, la chercheuse ou le chercheur peut uniquement prévenir les participantes ou les participants de cette éventualité et s'engager à leur fournir une liste de ressources d'aide.

Au-delà de telles préoccupations, la chercheuse ou le chercheur narratif gagnerait à se livrer à une réflexion éthique *dans* la recherche (plutôt que *de* la recherche) (Sabourin, 2009), ce qui renvoie à l'intentionnalité de la chercheuse ou du chercheur (Sabourin, 2009), aux finalités de la recherche (Martineau, 2007), au rapport à la parole (Gagnon, 2009) et à la dimension humaine, voire relationnelle de l'étude (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2004). Une telle démarche est nécessaire afin d'assurer la cohérence de ses choix, d'éviter de reproduire l'oppression que l'on dénonce ou de compromettre la parole des participantes ou des participants au profit de la sienne, de ne jamais perdre de vue la pertinence et la valeur des témoignages fournis et de vérifier si la participation au projet a engendré des retombées dans la vie des participantes ou des participants.

En matière d'**intentionnalité**, « l'éthique ne devrait pas s'énoncer en règles prescriptives, mais plutôt comme une invention, un projet, un dynamisme dans la réalisation d'une œuvre » (Sabourin, 2009 : 77). L'éthique serait alors un processus ou une pratique marqué par les attitudes et les réalisations de la chercheuse ou du chercheur (Martineau, 2007; Sabourin, 2009).

²⁰² Bien que cela n'y soit pas explicité, cette section introduit – de manière générale – les critères éthiques dont j'ai tenu compte lors de la réalisation de mon étude doctorale. J'y reviendrai dans le chapitre 10.

Un souci de pertinence et de transparence méthodologique (p. ex. le choix de la méthodologie et de la posture épistémologique en fonction de la problématique et l'utilisation d'un journal de bord), une démarche réflexive, de même qu'un engagement envers les participantes ou les participants (incluant une remise en question critique des dynamiques sociales dont ils ont été victimes à des fins de transformations sociales) sont des moyens parmi d'autres de mener un projet de recherche conformément à cette conception.

En ce qui concerne les **finalités de la recherche**, elles englobent l'usage et la propriété des savoirs, c'est-à-dire le « rapport entre Savoir et Pouvoir » (Martineau, 2007 : 76). Cela nécessite que l'on se penche sur la relation asymétrique entre la chercheuse ou le chercheur et les participantes ou les participants : « Sachant que le chercheur dispose en général du dernier mot et qu'il possède aussi les organes et les réseaux pour diffuser son discours, il nous apparaît primordial qu'il réfléchisse à ce pouvoir que le savoir lui confère » (Martineau, 2007 : 77). En effet, la chercheuse ou le chercheur a la responsabilité de produire un discours, de le transmettre et d'en gérer l'utilisation, le tout en explicitant sa nature coconstruite et intersubjective (Gagnon, 2009; Martineau, 2007). Dans le cadre d'une étude narrative, ce discours est reconnu comme étant le fruit d'un mariage entre la parole des participantes ou des participants et des interprétations de la chercheuse ou du chercheur telles que modelées en fonction de ses connaissances théoriques. Dans cette optique, la chercheuse ou le chercheur doit, autant que possible, demeurer fidèle aux témoignages des participantes ou des participants, la théorie servant de complément à l'expertise des personnes sollicitées.

Selon le sociologue Éric Gagnon (2009), le recours aux témoignages subjectifs ou autoréflexifs dans le but de produire ou de déconstruire des significations ou des connaissances est, en soit, une démonstration de l'éthique dans la recherche. Sur ce point, la ou le sociologue en tant que médiateur et producteur de significations entretient un rapport intime avec la **parole** dont il est simultanément l'interprète et l'énonciateur. La véritable éthique en sociologie se rapporte justement « à la possibilité de parler et de s'interroger; de s'approprier et de critiquer les significations qui organisent les rapports que chacun entretient avec les autres et le monde, d'élargir l'interprétation et de maintenir ouvert le sens; en somme la manière dont on est sujet et la possibilité de l'être autrement » (Gagnon, 2009 : 23). Le dialogue est donc au cœur de l'éthique dans la recherche en ce qu'elle évoque l'ouverture à l'autre, soit l'établissement d'une relation respectueuse et équitable entre interlocutrices ou interlocuteurs (participantes ou

participants et chercheure ou chercheur) reconnus mutuellement comme étant acceptables et détenteurs d'une parole porteuse de sens (Martineau, 2007). De cette manière, la ou le sociologue interroge, puis écoute pour mieux nommer et dénoncer, de telle sorte qu'il ne puisse, en toute conscience, faire abstraction de son pouvoir d'influence : non seulement il interprète les significations que recèle la parole d'autrui afin de produire ses propres significations, mais celles-ci sont ensuite diffusées, interprétées à leur tour, puis intégrées aux significations qui structurent les interactions entre personnes ou entre personnes et leur environnement (Gagnon, 2009). La chercheure ou le chercheur est donc responsable vis-à-vis des participantes ou des participants de son étude, des lectrices et des lecteurs de ses publications et de l'auditoire qui assiste à ses communications, puis de la société en général, lesquels entretiennent tous des attentes à son endroit (Gagnon, 2009). Il doit alors s'efforcer de ne pas reproduire les relations de pouvoir qu'il dénonce (Clandinin & Connelly, 2000). Pour ce faire, il peut, par exemple, impliquer les participantes ou les participants dans la diffusion des résultats (la production d'un article collaboratif, la création collective d'une œuvre artistique, etc.). Dans le cadre d'études portant sur des expériences de HPGOSÉ, l'enjeu de la parole est d'autant plus délicat, car il est probable que les participantes ou les participants se soient fait imposer un silence par l'entremise d'actes répétés de violence. Chez les adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ, ce silence a pu s'étendre jusqu'au déni de leurs préférences en matière d'expression de genre, de leur identité sexuelle, de leur orientation sexuelle, de leurs relations amoureuses, voire de leurs expériences de harcèlement et des répercussions qui les accablaient, dont la dénonciation aurait pu les obliger à divulguer leur identité ou leur orientation sexuelle à des figures d'autorité homophobes ou simplement indignes de confiance. Puisque les minorités sexuelles ou de genre sont souvent stigmatisées et, le cas échéant, reléguées socialement à un statut d'infériorité (à cause du sexisme, de l'homophobie, de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité), il est d'autant plus nécessaire qu'elles participent à dénoncer les enjeux de ce positionnement si l'on veut réellement rétablir le déséquilibre de pouvoir qui les a maintenues et les maintient encore en situation de marginalisation ou d'oppression.

Par ailleurs et compte tenu de la nature des expériences relatées et des relations établies dans le contexte d'une telle étude, il est souhaitable de songer aux **critères relationnels** que propose Lorraine Savoie-Zajc (2004), spécialiste des méthodes qualitatives dans la recherche en éducation, et que Christiane Gohier (2004), professeure et chercheure en éducation, conçoit

comme des critères éthiques étant donné qu'ils réfèrent à l'attitude de la chercheuse ou du chercheur à l'endroit des participantes ou des participants. Il est ici question des critères de l'équilibre, de l'authenticité ontologique, de l'authenticité éducative, de l'authenticité catalytique et de l'authenticité tactique.

Le **critère de l'équilibre** voudrait que l'on communique « les différentes constructions et leurs valeurs sous-jacentes » (Savoie-Zajc, 2004 : 145), c'est-à-dire que l'on respecte les voix de chacune et de chacun. Le **critère de l'authenticité ontologique**, quant à lui, stipule que « l'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude » (Savoie-Zajc, 2004 : 145). Selon le **critère de l'authenticité éducative**, « les points de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude sont objets d'apprentissage : on passe de la perspective individuelle à la vision d'ensemble » (Savoie-Zajc, 2004 : 145). Pour sa part, le **critère de l'authenticité catalytique** veut que « les résultats de l'étude [soient] énergisants pour les participants » (Savoie-Zajc, 2004 : 145). Enfin, le **critère de l'authenticité tactique** demande à ce que « les participants [puissent] passer à l'action » (Savoie-Zajc, 2004 : 145).

Étant donné la portée de l'engagement dont fait preuve la chercheuse ou le chercheur auprès des participantes ou des participants d'une étude narrative, il est aussi responsable de **négoier les paramètres** de son entrée et de sa sortie des relations qu'il établit, et ce, avec respect et considération (Clandinin & Connelly, 2000). Ce processus de négociations est collaboratif en ce qu'il nécessite l'établissement d'une entente commune entre la chercheuse ou le chercheur et les participantes ou les participants.

Enfin, outre les considérations et les critères préalablement listés et faisant de l'étude narrative une méthodologie conférant à la chercheuse ou au chercheur des responsabilités éthiques notables, privilégier une telle méthodologie lorsque l'on s'intéresse à la problématique du HPGOSÉ se justifie, en soi, en tant que choix éthique. En effet, en procédant à la collecte de récits de vie de personnes ayant éprouvé ce type de harcèlement, on encourage ces personnes à participer au dialogue social et scientifique en cours en matière de harcèlement scolaire, à exprimer leur parole dans un contexte valorisant et ayant des retombées concrètes, puis à poursuivre une démarche de réflexion sur soi en relation au contexte socioculturel ayant marqué leurs expériences scolaires. Ce faisant, on les invite à s'approprier leur pouvoir par divers moyens : 1) en rompant le silence qui leur a tout probablement été imposé par la faute de leurs expériences scolaires, 2) en percevant les facteurs à l'œuvre dans la perpétuation des violences

qu'elles ont subies, 3) en prenant conscience des tendances en matière de répercussions pouvant découler de ces expériences (lors du groupe de discussion, dans les comptes-rendus réflexifs, en lisant un résumé des résultats de la recherche ou les publications de la chercheuse ou du chercheur, etc.), puis 4) en produisant collectivement (dans le cas d'études auprès de plusieurs participantes ou participants), par l'intermédiaire de la chercheuse ou du chercheur, un discours contre-hégémonique sur le harcèlement par les pairs à l'école et la diversité sexuelle et de genre. Elles ont ainsi la possibilité de contribuer à leur propre mieux-être et le potentiel d'influer positivement sur celui d'élèves vivant des expériences comparables aux leurs.

Conclusion

Le HPGOSÉ est une forme d'injustice sociale qui relève d'un processus de stigmatisation et d'une dynamique d'interaction oppressive où certains élèves, notamment les minorités sexuelles ou de genre, les élèves dont l'expression de genre est non conventionnelle et les élèves issus de familles homoparentales, sont privés de la reconnaissance dont ils ont besoin pour développer un sentiment d'appartenance à leur environnement social et une identité positive, sous prétexte qu'ils affichent des caractéristiques divergentes de celles prescrites par les discours socioculturels dominants en matière de genre et de sexualité. Les personnels et les autres membres de la communauté scolaire sont simultanément les réceptacles et les fournisseurs de ces discours. À cet effet, les écrits consultés démontrent que la culture scolaire tend à tolérer, à normaliser et donc à renforcer les attitudes et les comportements sexistes, homophobes, hétérosexistes et hétéronormatifs intrinsèques au HPGOSÉ. Quoique bien intentionnées, les interventions menées sont rares et inadéquates et favorisent la responsabilisation, le blâme et la marginalisation des élèves ciblés. Pourtant, l'école en tant que système institutionnel socialisateur a une responsabilité à l'endroit de tous ses élèves, dont les droits à la dignité, à la différence, à la sûreté et à l'éducation ne peuvent être administrés ni réclamés pleinement dans un milieu scolaire imbu d'injustices sociales.

Si l'on veut sensibiliser et conscientiser les élèves concernant les dynamiques d'oppression auxquelles ils participent, il faut d'abord sensibiliser et conscientiser les personnels scolaires qui les encadrent. La démarche conceptuelle, épistémologique, méthodologique et éthique proposée dans cet article a notamment pour finalité d'éveiller des prises de conscience et des remises en question chez les actrices et les acteurs scolaires à l'égard de leur rôle dans la perpétuation, la

prévention et la cessation de ces dynamiques à l'école, plus précisément en ce qui a trait au HPGOSÉ.

Qui plus est, en invitant des personnes ayant éprouvé ce type de harcèlement à témoigner de leurs expériences scolaires et de leur perception des répercussions qui en ont résulté sous la forme de récits de vie relatés dans le cadre d'entretiens individuels ou de groupes, les chercheuses et les chercheurs narratifs leur fournissent une plateforme pour faire valoir la parole dont elles ont préalablement été dépourvues, et ce, dans un contexte où elles peuvent se sentir entendues. Ayant l'occasion de participer au dialogue en cours concernant le harcèlement dont elles ont été victimes, elles contribuent à l'établissement d'un nouveau discours sur la diversité sexuelle et de genre, axé cette fois sur l'empathie, l'ouverture, la compassion, le respect, l'altruisme et la solidarité sociale. L'émancipation personnelle et l'*empowerment* pouvant en ressortir confèrent à cette méthodologie une portée éthique incontestable. Leur incidence peut notamment être mesurée sous la forme de comptes rendus (ou rapports) réflexifs.

Par une démarche réflexive et rigoureuse (p. ex. un journal de bord), la chercheuse ou le chercheur narratif devient, quant à lui, un médiateur entre les participantes ou les participants et le grand public. Cherchant à saisir, à dénoncer et parfois à transformer les rapports d'influence entre la personne et ses environnements sociaux, il demeure simultanément à l'écoute des récits relatés par les participantes ou les participants et du sien, qui s'infiltrer nécessairement dans la réalisation du projet qu'il mène. Plutôt que de nier cette influence, il en assume la responsabilité, explicitant les facteurs personnels ayant pu teinter sa démarche. Qui plus est, étant sensibilisé quant à ses responsabilités éthiques à l'endroit des participantes ou des participants, il s'efforce de mettre en valeur leur parole et leurs interprétations, puis s'intéresse aux impacts de la recherche dans leur vie, dans la sienne et dans la société.

En somme, l'étude narrative est non seulement profondément humaine, mais aussi humanisante. Étant donné le risque de déshumanisation que comporte le HPGOSÉ, la posture épistémologique (socioconstructiviste, narrative et critique) et les méthodes caractéristiques de cette méthodologie sont non seulement pertinentes et cohérentes, mais d'autant plus adaptées à la problématique étudiée, voire au rétablissement (ne serait-ce que partiel et temporaire) d'un équilibre de pouvoir entre les participantes ou les participants et la société, dont les discours portant sur le genre et la sexualité engendrent à ce jour l'acceptation du harcèlement dont ils ont été la cible.

CHAPITRE 3

Méthodologie appliquée de la thèse et démarche réflexive

Produit en amont du recrutement des participantes, le chapitre précédent avait pour but de poser les balises théoriques, épistémologiques et éthiques de l'étude narrative et de ses méthodes. Analogue à ce dernier, **ce chapitre**-ci retrace plutôt les étapes ayant été franchies en vue de mener mon projet à terme. De ce fait, il réunit les choix stratégiques ayant jalonné la réalisation de mon étude et la rédaction de cette thèse, la présentation des participantes sélectionnées, de même que le dévoilement de mon expérience subjective vis-à-vis du déroulement de mon enquête. Bien que cela ne soit pas orthodoxe, il contient quelques précisions tirées directement du témoignage des informatrices mobilisées, lesquelles ont, entre autres, été appelées à se prononcer sur chacune des phases de la recherche. Les extraits cités ici renvoient donc à un aspect ou un autre de la méthodologie et non à la problématique étudiée.

Ayant préalablement comparé l'identité à un « album de chansons populaires » (premier chapitre de cette thèse) et ayant, au sens figuré, réalisé une thèse doctorale sur la « composition d'albums identitaires » (construction identitaire) sous l'influence d'expériences « dissonantes » déterminantes (harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle – ou HPGOSÉ – et autres interactions dommageables), d'expériences « consonantes » parallèles ou subséquentes (interactions bienfaisantes) ainsi que des « palmarès musicaux » nord-américains et franco-ontariens (valeurs, préjugés et discours sociaux dominants), je compte ici poursuivre cette analogie en m'inspirant du **champ lexical de la chorale**. Cette décision est d'autant plus pertinente considérant que les résultats de cette thèse sont communiqués sous la forme d'un « chœur » narratif prosaïque (thèse narrative : récit global composé de récits de vie) subdivisé en plusieurs « mouvements » (chapitres).

En plus de **dépeindre la démarche méthodologique empruntée** à la manière d'une narration linéaire et descriptive (protocole de recrutement, description des participantes, collecte, traitement et analyse des données) (première partie), je profite également de ce chapitre pour **orchestrer une « polyphonie réflexive »** (deuxième partie). Celle-ci a été créée à partir 1) des mélismes de ma réflexivité en tant que « chef de chorale » et personne responsable des « arrangements musicaux » (étudiante-chercheuse principale : extraits de mon journal de bord et réflexions émergentes) ainsi que 2) des « chants » colligés (données) reflétant l'expérience des « choristes » (participantes) relativement au « processus de composition » privilégié

(méthodologie). J'ai procédé de cette façon pour deux raisons : 1) afin de mettre à la disposition de jeunes « chefs de chorale » (chercheuses ou chercheurs) narratifs un **exemple concret et explicite de ce en quoi peut consister une étude doctorale narrative, tant sur le plan procédural** (première partie) **qu'expérientiel** (deuxième partie); 2) dans l'intention de faire preuve de transparence, d'authenticité et d'intégrité professionnelle pour ce qui est de ma conduite méthodologique et réflexive en tant qu'apprentie-chercheuse. Les deux parties du texte sont donc complémentaires, tout en pouvant être consommées indépendamment.

1. Première partie²⁰³ : démarche méthodologique ou « travail de composition »

Étant donné la cotutelle et l'obtention d'un certificat d'approbation déontologique de la part du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche (BÉIR) de l'Université d'Ottawa préalablement aux étapes méthodologiques dépouillées dans ce chapitre, la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval m'a exceptionnellement exemptée d'obtenir un certificat portant le sceau du Comité d'éthique et de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL) (voir l'annexe 1). Le certificat original du BÉIR a été obtenu en février 2014 (voir l'annexe 2). Plusieurs demandes de modification et de renouvellement ont été soumises et approuvées depuis cette date (voir les annexes 3 à 7 inclusivement). Seuls les mois de février 2016 à mai 2017 n'ont pas été couverts, m'obligeant à m'abstenir de communiquer avec les participantes entre ces dates.

1.1 Démarche de recrutement : appel aux « choristes »

À l'origine, il était prévu de recruter, par un **échantillonnage de volontaires** ainsi que par la **technique boule de neige** (Ouellet et Saint-Jacques, 2000), de six à huit femmes âgées entre 25 et 35 ans à Ottawa²⁰⁴ ayant éprouvé, pendant au moins un an, du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle dans une ou plusieurs écoles élémentaires, intermédiaires ou secondaires franco-ontariennes. Ces femmes devaient être disposées à discuter ouvertement de leurs expériences et de leur construction identitaire sans sombrer dans un état de fragilité alarmant, ce pourquoi « **l'audition** » (**entretien de sélection** mené par téléphone : voir l'annexe 8) incluait des questions visant à vérifier si les répondantes étaient dotées d'une capacité d'introspection (capacité à reconnaître et à nommer leurs émotions et leurs réflexions) et de rétrospection (capacité à reconnaître et à nommer les perceptions de

²⁰³ Tout texte placé en encadré comporte des extraits de données. Ce choix sera expliqué plus loin.

²⁰⁴ La ville d'Ottawa, capitale du Canada, a été choisie puisque des francophones venant de partout en Ontario s'y retrouvent, notamment pour étudier à l'Université d'Ottawa (université bilingue).

l'enfant ou de l'adolescente qu'elles étaient, puis de les mettre en relation avec les perceptions de l'adulte qu'elles sont devenues, tout en tenant compte des discours sociaux dominants et des dynamiques sociales qui en découlent). Elles m'ont d'ailleurs toutes confié avoir suivi une psychothérapie à un moment ou un autre de leur vie. Étant donné que les élèves hétérosexuelles sont aussi parfois victimes de HPGOSÉ (Demczuk et GRIS-Montréal, 2003; Égale, 2011; Meyer 2009; Sullivan, 2003), le recrutement s'est fait sans égard à l'orientation sexuelle des répondantes.

Au terme d'une recherche sur internet, 20 **centres communautaires ou universitaires francophones ou bilingues** offrant des services de psychothérapie ou de counselling individuel dans la région d'Ottawa ainsi qu'un centre de santé et de services sociaux à Gatineau (ville québécoise à proximité d'Ottawa) ont été ciblés dans le but d'y apposer un « **appel aux choristes** » (**affiche de recrutement** : voir l'annexe 9). En février 2014, un premier contact a été établi avec la direction de ces centres par téléphone (pour présenter le projet) et par courriel (pour acheminer l'affiche de recrutement et un résumé écrit du projet). Un suivi a également été réalisé auprès des directions n'ayant retourné ni l'appel, ni le courriel. Quatre centres ont été éliminés en raison d'un refus de la part de la direction (un centre) ou de contraintes éthiques concernant l'affichage (trois centres). Au total, 41 affiches ont été distribuées dans 16 centres²⁰⁵. Vingt autres affiches ont été apposées dans 12 pavillons sur le campus de l'Université d'Ottawa²⁰⁶, lequel accueille des francophones venant de partout en Ontario. Les pavillons en sciences humaines ou sociales, tout comme les pavillons passants, ont été privilégiés.

À la suite de cette **première tentative de recrutement peu fructueuse**²⁰⁷, j'ai soumis, en avril 2014, une demande de modification auprès du BÉIR de l'Université d'Ottawa, laquelle a été approuvée en début mai de cette même année. Une **nouvelle affiche** plus lisible, accessible et

²⁰⁵ Centre des services de counselling de l'Université d'Ottawa, Centre de ressources communautaires de la Basse-Ville, Centre de ressources communautaires de Nepean, Rideau et Osgoode, Centre de ressources communautaires d'Ottawa Ouest, Centre de ressources communautaires Orléans-Cumberland, Centre de ressources communautaires Rideau-Rockliffe, Centre de santé communauté Côte-de-Sable, Centre de santé communautaire de Somerset Ouest, Centre de santé communautaire du Centre-ville, Centre de santé communautaire du Sud-Est d'Ottawa, Centre de santé communautaire Pinecrest-Queensway, Centre des services communautaires Vanier, Centre de counselling de l'Université Saint-Paul, Counselling chrétien Ottawa, Services à la famille Ottawa et le Wabano Centre for Aboriginal Health.

²⁰⁶ Pavillons Desmarais, Hagen, Tabaret, Pérez, Fauteux, Morisset, Montpetit, Lamoureux, Macdonald, Colonel By et de la Faculté des sciences sociales ainsi que le Centre universitaire Jock-Turcot.

²⁰⁷ Bien que la majorité des centres communautaires aient accepté d'exposer l'affiche de recrutement, on m'avait préalablement prévenue que la clientèle ne répondait probablement pas à mes critères de sélection et que mon affiche contenait un langage trop spécialisé (p. ex. harcèlement par les pairs plutôt qu'intimidation). Par ailleurs, mon affiche manquait de couleurs et l'écriture était trop petite en comparaison à d'autres affiches.

colorée a été produite (voir l'annexe 10). Pour sa part, **la liste des endroits à contacter s'est élargie** pour y inclure des organismes, des associations et des groupes desservant les femmes, les minorités sexuelles et de genre ou les francophones. Une démarche de **recrutement par l'intermédiaire de Facebook** a aussi été amorcée (production d'un carton de présentation électronique à partir de la nouvelle affiche, page Facebook au nom du projet et annonces sur ma page Facebook personnelle). Pendant les mois de mai et juin 2014, un courriel ou un message Facebook a été diffusé auprès des membres de 17 organismes, associations ou groupes²⁰⁸ (avec l'accord des responsables), tandis que 22 affiches ont été apposées dans les bureaux de sept organismes communautaires²⁰⁹. Enfin, 23 nouvelles affiches ont également été apposées sur les babillards du campus de l'Université d'Ottawa²¹⁰. Voulant accroître la taille de l'échantillon, je soumettais, au mois de septembre, une autre demande de modification auprès du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche pour **élargir la tranche d'âge des personnes éligibles** (20 à 40 ans). Ma demande a été approuvée.

1.2 Participantes : les « choristes »

Parmi les **huit répondantes** ayant manifesté leur intérêt à participer au projet entre les mois de mai et décembre 2014, **six « choristes » (participantes) ont été sélectionnées** conformément aux critères préalablement établis²¹¹ : **MAX** (pansexuel/le, 31 ans), **SAM** (lesbienne, 28 ans), **KIM** (hétérosexuelle, 27 ans), **ZOË** (hétérosexuelle, 25 ans), **BÉA** (lesbienne, 24 ans) et **ÈVE** (bisexuelle en questionnement, 22 ans) (pseudonymes attribués pour protéger l'anonymat des participantes). Au moment du recrutement (2014), les participantes étaient âgées entre 22 et 31 ans, leur scolarité élémentaire, intermédiaire et secondaire au sein d'écoles franco-ontariennes s'étendant entre 1986 et 2010. Afin que soit préservé leur anonymat,

²⁰⁸ Franco-Queer, Jeunesse Idem, Lesbian Outdoor group, Queer Ottawa, Queer women Ottawa, LGBT Outaouais, Ottawa and area lesbians and dykes, Alliance des femmes de la francophonie canadienne, Union culturelle des franco-ontariennes, Fier d'être franco-ontarien, Solidarité franco-ontarienne, Regroupement étudiant franco-ontarien, Lesbian information exchange, Chaire de recherche sur l'homophobie, Assemblée de la francophonie de l'Ontario, Centre NOVA et CALACS d'Ottawa.

²⁰⁹ Association des communautés francophones d'Ottawa, Alliance culturelle de l'Ontario, Centre francophone de Vanier, Centre de services communautaires Vanier, Ottawa Freedom Center, Centertown community health center et Pink triangle services.

²¹⁰ Pavillons Morisset, Montpetit, Lamoureux, Tabaret, de la Faculté des sciences sociales ainsi que le Centre universitaire Jock-Turcot, le Centre de la fierté et le Centre de ressources pour femmes.

²¹¹ La 7^e répondante n'était pas éligible étant donné la nature de ses expériences socioscolaires. Il s'agissait d'une personne se mobilisant en chaise roulante et ayant bénéficié du soutien, de l'encadrement et de la protection des personnels scolaires, si bien qu'il aurait été presque impossible – selon ses dires – que des pairs l'approchent pour l'intimider. La 8^e répondante aurait été éligible si elle s'était manifestée avant la tenue du groupe de discussion. Cela lui a été expliqué.

elles ont toutes consenti à ce que je leur attribue un pseudonyme. Les surnoms choisis apparaissent toujours en lettre majuscules et en caractères gras afin de faire valoir la centralité de leurs contributions. Qu'elles figurent dans une note de bas de page, dans le corps du texte ou en retrait, les paroles des survivantes interviewées (**données citées**) sont **encadrées** pour accentuer la distinction entre les témoignages et mon travail d'analyse ou de théorisation ainsi que pour faire ressortir la nature coconstruite et intersubjective du récit collectif relaté (voir Clandinin et Connelly, 2000). Les fautes de grammaire, d'orthographe et de syntaxe empêchant la compréhension des renseignements partagés ont été corrigées à la demande ou avec l'accord des participantes. Les phrases complètes en anglais ont été traduites, les citations originales se trouvant en note de bas de page.

Cinq des six participantes affirment avoir été des *tomboys* à un moment ou un autre (**BÉA** et **ÈVE** = élémentaire | **KIM** = intermédiaire) ou pendant la durée (**MAX** et **SAM**) de leurs études précollégiales ou préuniversitaires. Tandis que les autres témoins s'identifient comme des femmes, **MAX** s'identifie plutôt comme « *gender queer* ou *gender bender* » ou à un « troisième genre », ce qu'elle/il a partagé lors du 1^{er} entretien individuel. Même si elle/il ne se sent pas exclusivement comme une femme, **MAX** aurait été assigné/e fille à la naissance, aurait toujours été perçu/e comme une fille/femme et aurait donc connu la socialisation des filles/femmes, ce pourquoi elle/il était admissible²¹². Lui ayant demandé si elle/il préférerait que j'adopte des pronoms féminins ou masculins pour la/le désigner, elle/il a proposé le mode de fonctionnement suivant : « J'utilise de plus en plus le format des deux genres pour me décrire à l'écrit (je suis content/e, je suis étudiant/e), faute d'avoir un *they* neutre en français. Ceci dit, l'emploi du féminin ou du masculin me convient aussi ». J'ai, par conséquent, adopté la formule « elle/il » ou « elle/lui », accordant les noms, les adjectifs et les adverbes au féminin, au masculin ou au féminin et masculin (avec l'aide d'une barre oblique) selon le contexte. À des fins de cohérence et de continuité, le mot « participante » et les phrases concernant plus d'une participante (incluant ou excluant **MAX**) ont été accordés au féminin. **MAX** m'a confirmé que cela lui convenait.

Les six participantes ont la peau blanche (ceci réfère à leur héritage ethnique, mais aussi à la manière dont elles sont reconnues socialement), sont issues de milieux catholiques plus ou

²¹² L'accord des verbes au conditionnel et conditionnel passé est employé en complément au passé (simple et composé) et à l'imparfait afin de montrer la nature représentationnelle (ou subjective) des informations partagées, des expériences remémorées et des synthèses qui en ressortent.

moins pratiquants et ont le français ou une combinaison du français et de l'anglais comme langue(s) maternelle(s). Cinq d'entre elles sont originaires de l'Ontario, **BÉA** étant native d'une autre province canadienne. Seul/e **MAX** aurait grandi en région rurale, les autres ayant plutôt habité dans une ou plusieurs des banlieues francophones ou bilingues d'Ottawa. Les parents de deux participantes se seraient divorcés (**KIM**) ou séparés (**ÈVE**) lorsqu'elles étaient dans la fleur de l'âge, leur père ayant quitté le nid familial assez tôt. À la suite d'une telle rupture, la mère de **KIM** se serait liée d'amour avec une femme pendant une dizaine d'années, cette participante étant la seule à avoir connu un agencement familial semi-homoparental. Les parents des autres informatrices auraient été soit en union libre, soit mariés. **MAX**, **SAM**, **KIM**, **ZOË** et **BÉA** viendraient de familles assez confortables au point de vue financier (« classe » moyenne ou moyenne supérieure). **SAM** et **KIM** se souviendraient néanmoins de périodes passagères où leur maisonnée respective a dû se serrer la ceinture (p. ex. achat de vêtements usagés). Pour sa part, **ÈVE** a rapporté que sa mère monoparentale aurait connu des soucis financiers, mais qu'elle aurait été proactive dans sa recherche de subsides communautaires et gouvernementales pouvant rehausser la qualité de vie de ses enfants (p. ex. chirurgie dentaire et inscription à une ligue sportive), en conséquence de quoi sa fratrie n'a manqué de rien. Les six participantes auraient au moins une sœur ou un frère, **KIM** ayant exceptionnellement une sœur jumelle. Elles ont toutes fréquenté une ou des écoles primaires catholiques de langue française, **KIM**, **ZOË** et **ÈVE** ayant effectué une transition vers une institution non-confessionnelle à un moment ou un autre de leurs études secondaires. À l'adolescence, **BÉA** aurait, de son côté, changé de province et de système scolaire.

En guise de transparence, je tiens à souligner que **je connaissais antérieurement deux des « choristes » (participantes)**. Je ne vais pas toutefois spécifier lesquelles afin de protéger leur anonymat vis-à-vis de nos fréquentations communes. Les deux participantes concernées ont exprimé leur intérêt à participer au projet à la suite de ma démarche publique de recrutement sur Facebook. Tout comme les autres répondantes, elles ont dû prendre part à l'entretien téléphonique de sélection et préciser leurs motifs de participation à l'étude (lors du 1^{er} entretien individuel). Il importe d'être sensible aux **motifs de participation** (ou aux intentions) des participantes puisqu'ils peuvent fournir des pistes d'interprétation à la chercheuse ou au chercheur quant au récit partagé (ce pourquoi certaines informations sont mises de l'avant, quelles informations pourraient être omises ou exagérées, etc.) (Personal Narratives Group, 1989,

p. 202). Toutes les participantes, incluant celles dont il est présentement question, ont majoritairement ressorti des motifs d'ordre personnel²¹³. Par ailleurs, il a été expliqué aux six participantes que rien ne les obligeait à participer au projet, qu'elles pouvaient s'en retirer à tout moment, que je n'avais pas d'attentes à leur égard (outre que celles prévues dans le formulaire de consentement) et, dans le cas des participantes que je connaissais déjà, que la pérennité de notre relation n'était pas tributaire de leur participation. Je leur ai aussi demandé, au terme de la recherche, dans quelle mesure notre relation a pu ou non influencer sur leur participation et leur témoignage. J'y reviendrai dans le chapitre 10. Puisqu'elles désiraient sincèrement participer au projet et qu'elles y étaient éligibles, cela leur a été permis avec l'accord de mes directions de thèse. Ne voulant pas réduire au silence quiconque aurait vécu des expériences au cours desquelles sa parole et sa dignité en tant que fille (ou personne ainsi perçue et socialisée) ont été ignorées, je n'aurais pas été à l'aise, d'un point de vue éthique, d'exclure de ce projet une répondante intéressée sous prétexte que nous nous connaissions préalablement. Participer à un projet comme celui-ci peut s'inscrire dans une démarche de réappropriation de son pouvoir et je ne voulais pas nuire à leur volonté de dépassement de soi.

1.3 Collecte et traitement des données : les « chants » colligés

La collecte de « chants individuels » (données) a pris plusieurs formes : 1) **deux entretiens semi-dirigés thématiques individuels** avec chacune des participantes (Mayer et Saint-Jacques, 2000; Poupart, 1997) pour dresser le portrait de leurs milieux de vie ainsi que des souvenirs du harcèlement et des répercussions qui en auraient résulté (E1 et E2); 2) **un groupe de discussion** (Geoffrion, 2003) pour expliciter leurs perceptions quant au rôle qu'aurait ou non joué les personnels et la culture scolaires, tout comme les valeurs communautaires et sociétales dans la perpétuation, la prévention ou la cessation du harcèlement éprouvé (GD); 3) des **matériaux**

²¹³ Par exemple, faire la paix avec leur passé ou tourner la page, envie de parler d'expériences dont elles ne parlent pas normalement, vouloir mieux comprendre la portée à long terme de leurs expériences et apprendre quelque chose sur elles-mêmes ou sur les dynamiques sociales étudiées, intérêt personnel ou professionnel pour le sujet d'étude ou la cause, désir de participer à un projet de recherche pour contribuer au développement des connaissances et volonté de participer à une initiative de sensibilisation. La possibilité de m'aider dans la réalisation du projet de recherche est ressortie (de manière implicite ou explicite) à quatre reprises comme une retombée secondaire aux motifs principaux, et ce, de la part d'une participante que je connaissais avant le projet (« [...] si j'ai pu t'offrir des données, ça me fait plaisir. ») et de trois autres que je ne connaissais pas (« C'est autant bénéfique pour moi que toi. » // « [...] toi aussi, ça va t'aider dans ton projet de recherche. » // « [...] j'sais comment dur que ça peut être de faire un projet de recherche alors j'ai dit "J'vais m'impliquer!" »).

biographiques secondaires commentés²¹⁴ (Mayer et Saint-Jacques, 2000) afin d’approfondir notre compréhension des témoignages partagés; 4) un **journal de bord** (Gélinas Proulx *et al.*, 2012) pour tenir compte de ma démarche réflexive (JB); et 5) **16 rapports (ou comptes rendus) réflexifs** consignant les réflexions des participantes après chaque étape du projet de recherche (R1 = produit à la suite de l’E1 || RGD = produit à la suite du GD || R2 = produit à la suite de l’E2 || RF = rapport final). Avant d’entamer chacune des entrevues (1^{er} entretien individuel, groupe de discussion et 2^e entretien individuel), un **feuillet d’information** et un **formulaire de consentement** leur a été remis afin qu’elles puissent les lire à l’avance (voir les annexes 11, 12 et 13 inclusivement). J’ai lu chacun de ces feuillets et formulaires avec chaque participante avant qu’elles ne les signent. Étant donné la lourdeur des thèmes abordés, une **liste des ressources psychothérapeutiques gratuites ou à prix réduit** dans la région d’Ottawa (voir l’annexe 14) a été donnée aux participantes avant le 1^{er} entretien individuel, cette liste ayant été préparée à partir de la liste des centres communautaires et universitaires répertoriés pour l’affichage en prévision du recrutement. Puisque l’informatrice vivant à l’extérieur d’Ottawa avait déjà recours au soutien d’un psychothérapeute, nous avons convenu ensemble qu’il n’était pas nécessaire de lui fournir une liste des ressources psychothérapeutiques dans sa région.

Avant la soumission de ma proposition de projet de thèse, un **guide d’entretien** a été conçu pour chacun des trois volets principaux de la collecte des données (1^{er} entretien individuel, groupe de discussion, 2^e entretien individuel : voir l’annexe 15). Il a ensuite été validé par mon comité de thèse. **Les entretiens et le groupe de discussion** ont été réalisés entre les mois d’août 2014 et de janvier 2015. Ils ont principalement été menés sur le campus de l’Université d’Ottawa dans des locaux permettant d’assurer la confidentialité des participantes (pavillon Lamoureux ou bibliothèque) et, dans le cas de celle demeurant hors province à l’époque, sur un autre campus universitaire (dans son bureau). Le coût de déplacement de cette dernière a été compensé afin qu’elle puisse assister au groupe de discussion. Quatre informatrices ont participé à ce groupe, à savoir **MAX**, **SAM**, **BÉA** et **ÈVE**. **KIM** et **ZOË** n’étaient pas disponibles pour des raisons personnelles. Les questions comprises dans le guide d’entretien du groupe de discussion leur ont donc été posées lors du 2^e entretien individuel.

²¹⁴ Une participante a apporté et commenté des photos (**MAX**). Deux participantes ont partagé et commenté des photos accessibles sur Facebook (**BÉA**) ou sauvegardées sur un téléphone cellulaire (**ÈVE**). Une participante a lu et commenté des extraits d’un journal intime (**KIM**). Les deux autres participantes (**ZOË** et **BÉA**) n’ont pas fourni de tels matériaux.

Ayant premièrement obtenu l'accord des participantes concernées (2^e entretien individuel : 3^e volet de la recherche), trois rencontres individuelles ont dû se dérouler dans un appartement privé à proximité du campus universitaire (avec l'approbation, mais en l'absence des locataires et donc en toute tranquillité et confidentialité) en raison d'une tempête de neige ayant forcé l'annulation des rendez-vous à la dernière minute, couplée à l'impossibilité de réserver un local sur le campus à brève échéance. Après avoir écouté tous les entretiens, puis lu et relu toutes les transcriptions, je n'ai trouvé aucune différence significative entre le degré de confort des participantes, ni la nature ou la richesse des données recueillies en fonction du lieu de la rencontre. Étant donné qu'il s'agissait du 3^e volet de la recherche, les participantes et moi avons atteint un tel confort que le site choisi était, à mon sens, sans conséquences.

Il est à noter que les participantes ont reçu une compensation pour chacun des volets, à raison de 30 \$ pour le 1^{er} (entretien individuel + compte rendu réflexif), 30 \$ pour le 2^e (groupe de discussion + compte rendu réflexif) et 40 \$ pour le 3^e (entretien individuel + deux comptes rendus réflexifs)²¹⁵. La durée moyenne des entretiens était d'une heure trente minutes, le groupe de discussion ayant plutôt duré deux heures. Les entretiens (incluant le groupe de discussion) ont été enregistrés (sur deux enregistreuses, au cas où...) et transcrits (sans les scories).

En guise de **consignes** pour la production ponctuelle des **comptes rendus réflexifs**, j'ai invité les participantes à 1) réfléchir aux thèmes couverts, aux souvenirs partagés, aux questions ayant été plus difficiles à répondre et aux liens explorés lors du dernier volet de la recherche, 2) se pencher sur le déroulement de ce dernier volet et sur leur expérience comme participante, 3) documenter les souvenirs, les prises de conscience, les remises en question, les questionnements ou les sentiments émergents, 4) noter si certains liens se clarifiaient et 5) partager toute autre information jugée pertinente. Un délai de trois mois avait été anticipé entre la tenue des entretiens (individuels et de groupe) et la remise des comptes rendus, le rapport final devant être soumis six mois après le dernier entretien individuel. Tel que convenu, les six participantes m'ont envoyé un compte rendu réflexif écrit, par courriel, de trois à six mois après le 1^{er} entretien individuel. Trois des quatre survivantes ayant pris part au groupe de discussion ont composé un tel bilan à la suite de cette rencontre, la 4^e interlocutrice ayant estimé qu'elle n'avait rien à rajouter au sujet des

²¹⁵ Une participante a refusé la compensation offerte après les 1^{er} et 2^e volets, m'expliquant que le temps qu'elle investissait dans ce projet n'avait pas de prix et qu'elle y participait pour l'expérience et non pour l'argent. Je l'ai néanmoins encouragée à prendre l'argent, sans pourtant être insistante. Elle a toutefois accepté la compensation remise après le 3^e volet. Je tiens à préciser que je ne connaissais pas cette participante préalablement au projet de recherche.

thèmes soulevés. Une seule participante a préparé un compte rendu après le 2^e entretien individuel, les cinq autres ayant manqué de temps ou ayant simplement évité l'exercice, ce qu'elles ont expliqué dans leur dernier rapport. Les six participantes ont complété un compte rendu final (incluant, pour certaines, des réflexions portant sur le 2^e entretien), dont deux par téléphone (à la demande des participantes) : pendant qu'elles dictaient, je transcrivais, après quoi je relisais ce que j'avais écrit pour qu'elles puissent approuver ou contester ce que j'avais retenu. Au total, **16 comptes rendus réflexifs** ont été collectés. Les réponses fournies aux questions de clarification (transmises par courriel, Facebook ou texto ou transcrites lors de conversations téléphoniques, selon le mode de communication préférentiel de chacune) ont été incluses dans les rapports finaux.

Un **arbre de codes** incluant deux méta-catégories et 13 catégories (voir l'annexe 16) a été préparé et révisé entre le printemps et l'automne 2015 en vue du codage des données (Blais et Martineau, 2007; Makumurera, Lacourse et Couturier, 2006; Miles et Huberman, 1984). Inspirées de la théorie bioécologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977, 1994), les **méta-catégories** ont simplifié le découpage des données, lesquelles ont été traitées suivant un agencement systémique (macro, exo, méso, micro et ontosystèmes) et une séquence temporelle (chronosystème). Les **catégories** ont, quant à elles, tenu lieu de groupes conceptuels ou thématiques prédominants. Chacune des méta-catégories et des catégories a été subdivisée en **codes** (incluant parfois des **sous-codes**), c'est-à-dire en mots-clés abrégés (ou étiquettes) ayant pour fonction de circonscrire et de classer des segments de données (ou unités de sens) se rapportant à un sujet commun, le tout en prévision de l'analyse (Makumurera *et al.*, 2006; Miles et Huberman, 1984). Conformément à une logique délibérative, les codes retenus ont principalement émergé des questions, des concepts et des thèmes propres à la recherche (codes descriptifs ou généraux), mais aussi des données elles-mêmes (codes interprétatifs, inférentiels ou explicatifs). Afin d'en assurer la compréhension et l'application juste, ils étaient accompagnés de définitions claires et précises. Mises à part quelques exceptions, ils n'étaient pas mutuellement exclusifs, ce qui signifie qu'un extrait de données pouvait être relié à plus d'un code. Cela a permis de faire ressortir les interrelations entre les codes et les catégories au moment de l'analyse.

Une ébauche intégrale de l'arbre de codes a fait l'objet d'un exercice de **validation inter-juges** en deux parties à l'automne 2015. Le **codage interjuges**, c'est-à-dire le codage

indépendant d'environ cinq à dix pages de données par plus d'une personne à dessein de comparaison pour établir la fiabilité des codes, permet de valider la pertinence, la cohérence et la justesse desdits codes et de leurs définitions (p. ex. les codes ont-ils été compris et employés de la même manière par chaque juge?) (Makumurera *et al.*, 2006; Miles et Huberman, 1984). Étant donné le degré d'accord inter-juges (accord à 96% après discussion), les trois juges impliquées (directrice de thèse, candidate au doctorat et moi-même) ont convenu que l'arbre était suffisamment détaillé pour être considéré fiable. Malgré cela, des codes ont été rajoutés ou redéfinis en cours de codage (novembre 2015 à février 2016) à des fins de précision.

Le codage en tant que tel s'est réalisé à l'aide du logiciel **QDA-Miner** à la suite d'une formation privée en deux parties à la bibliothèque de l'Université Laval. Tout comme l'a fait la candidate au doctorat ayant participé à l'exercice de validation décrit ci-dessus, la formatrice pour l'utilisation du logiciel susnommé – laquelle a demandé d'accéder à quelques pages de données pour mieux adapter sa formation à mes besoins – a signé un **formulaire d'engagement à la confidentialité** (voir l'annexe 17).

Force est d'admettre que les programmes informatiques de traitement ou d'analyse qualitative des données comportent plusieurs avantages :

[Ils] facilitent la gestion progressive du travail d'analyse, notamment en ce qui concerne la codification et la manipulation d'un large *corpus* de données, le codage simultané à différents niveaux d'analyse, le classement des données, la mise en lien des thèmes ou catégories. (italiques dans l'original, Makumurera *et al.*, 2006, p. 122)

Par ailleurs, ils offrent la possibilité « d'annoter progressivement toute opération, unité de sens, code ou thème » (Ibid.) et « indiquent automatiquement la présence ou l'absence ainsi que la récurrence d'un code (ou thème) dans un cas ou à travers l'ensemble du corpus analysé » (Ibid., p. 126). Ce faisant, ils permettent de percevoir les concepts et les thèmes prépondérants et « de consigner, et donc d'objectiver un peu, le mouvement d'analyse et de théorisation » (Ibid., p. 122). En tout et pour tout, ils simplifient la tâche des chercheuses et des chercheurs, ce dont je peux attester.

1.4 Analyse des données : la composition d'un « chœur » narratif prosaïque

Les « partitions annotées » (données codées) ont fait l'objet d'une **analyse inductive générale** (Blais et Martineau, 2007), **de discours critique** (Fairclough, 1999; Guba et Lincoln, 2000; Mayer et Deslauriers, 2000), **comparative** (Bertaux, 1997/2003; Fairclough, 1995; Sabourin, 2009) et **narrative** (Polkinghorne, 1988, 1995; McCormack, 2004). En voici les

grandes lignes. Outre les pseudonymes, qui apparaissent toujours en caractère gras, les **mots soulignés ou mis en caractère gras dans les extraits cités** ont orienté mon analyse. Les **mots en italique** devraient être lus en anglais. Les **barres obliques simples (/)** marquent une séparation entre les anecdotes tirées d'une même source. Les **barres obliques doubles (//)** marquent une séparation entre les extraits tirés de sources différentes. Les **points de suspension enveloppés de parenthèses carrées ([...])** remplacent les mots ou les phrases coupés pour faire ressortir les données pertinentes. Les **mots enveloppés de parenthèses carrées ([des cours parascolaires])** réfèrent à des informations coupées pour maintenir l'anonymat de la participante, à des précisions formulées préalablement par la participante (qui ne sont pas explicitées dans l'extrait cité) ou, dans quelques cas, à une reformulation d'un bout de phrase pour en faciliter la compréhension (p. ex. erreurs de syntaxe, traduction de mots ou de bouts de phrases de l'anglais au français). Les **parenthèses traditionnelles en début de citation** fournissent des précisions quant à l'extrait cité.

Dans son article résumant sa démarche méthodologique doctorale en éducation à l'Université de Wollongong, Coralie McCormack (2004) décrit les deux étapes qu'elle a suivies afin de **produire une histoire (ou un récit) à partir d'histoires (ou de récits)** : 1) **construire une ou des histoire(s) interprétative(s)** (étudier les enregistrements et les transcriptions pour faire ressortir et reconstruire les expériences relatées une à une à la lumière des interprétations de la chercheuse, le tout en interaction avec la ou les participantes); et 2) **composer une histoire narrative** fondée sur l'expérience personnelle (rassembler les histoires interprétatives – ou les expériences reconstruites – en respectant leur succession temporelle sous forme d'un récit linéaire). Bien que je me sois inspirée de sa démarche, je l'ai adaptée en fonction des besoins de l'étude.

Ayant suivi un **processus inductif de codification** menant à la réduction des données (préparation des données brutes; lecture attentive et approfondie; détermination, description, révision et raffinement des catégories : Blais et Martineau, 2007, p. 6-8) et m'appuyant principalement sur la **théorie bioécologique du développement humain** de Bronfenbrenner (1977, 1994), j'ai premièrement **subdivisé les données** selon les systèmes suivants : macrosystème; micro et mésosystèmes; ontosystème. De nature idéologique et axiologique, le **macrosystème** rassemble toute coutume, représentation et pratique socioculturelle agissant sur le fonctionnement des autres systèmes dans la vie du sujet (lois, politiques, valeurs, croyances, etc.).

Le **mésosystème** réfère aux interrelations entre les **microsystèmes** de la personne (p. ex. interventions de la famille auprès de l'école), lesquels englobent les milieux de vie immédiats au sein desquels elle joue un rôle actif (école, famille, groupes communautaires, etc.). Enfin, tout ce qui se rapporte à la personnalité, à l'identité, à l'état d'être ou à toute autre caractéristique ou compétence individuelle relève de l'**ontosystème**. L'**exosystème**, qui regroupe toute structure d'influence formelle ou informelle comprise implicitement dans l'environnement immédiat de la personne, mais avec laquelle elle n'est pas nécessairement portée à interagir (administration scolaire ou communautaire, codes de déontologie professionnels, etc.), a été exploré préalablement à la présentation des résultats parce que les données n'en faisaient pas mention. Cela était à prévoir puisque la sphère exosystémique demeure généralement inconnue de la personne, même si elle exerce une influence indirecte sur sa vie. En ce qui regarde le **chronosystème**, qui renvoie à la succession temporelle des événements dans la vie d'un individu, il a été considéré en relation aux macro, méso, micro et ontosystèmes et non de manière indépendante.

Les données codées ont ainsi été regroupées d'après ces quatre systèmes à l'aide du logiciel QDA-Miner. Cela m'a notamment permis de procéder à l'**analyse comparative** des données relatives à chacun des systèmes (Bertaux, 1997/2003; Fairclough, 1995; Sabourin, 2009) et, par ricochet, d'en cibler les concepts, les thèmes, les expériences et les répercussions tendanciels, dont certains étaient attribuables aux questions posées (et donc à mes présupposés conceptuels et théoriques) alors que d'autres ont plutôt émané des données (de manière inductive). Ainsi peut-on dire que j'ai débuté par l'**analyse des narrations**, en ce sens que j'ai catégorisé (ou organisé) les données narratives en vue d'étudier les relations entre les catégories et les sous-catégories déterminées, et ce, conformément à un mode de cognition paradigmatique (ou descriptif) (Polkinghorne, 1995). C'est au fil de cette analyse que les histoires interprétatives collectives sont ressorties. Elles ont ultimement été exposées dans cinq chapitres complémentaires portant respectivement sur les valeurs, les préjugés et les discours dominants quant au genre, à l'identité sexuelle et à la diversité sexuelle en Ontario français et en Amérique du Nord (macrosystème : chapitre sous forme d'article à soumettre après le dépôt initial de la thèse), les interactions préscolaires, scolaires et parascolaires (micro et mésosystèmes), puis les sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance des participantes (ontosystème). L'histoire narrative à proprement parler – qui, dans le cadre de ce projet de recherche, est fondée sur un

amalgame de récits personnels (tel un « **chœur** » **narratif prosaïque entrecoupé de plus petits « ensembles vocaux** » : solos, duos, trios, etc.) – se dessine plutôt d’un chapitre à l’autre dans le manuscrit de cette thèse doctorale. Elle est également reprise dans la conclusion de la thèse ainsi que dans deux tableaux de synthèse. L’**analyse narrative**, qui aboutit à la production d’un récit dont la chercheuse ou le chercheur assure la narration (Kohler-Riessman, 2002; Polkinghorne, 1995), a donc été réalisée à partir de l’analyse des narrations. En ce sens, j’assume la responsabilité de raconter ce qui m’a été dit, les dires des participantes étant à nouveau reconstruits (ou représentés) par la manière dont je les raconte (Mishler, 1995). Sachant que divers milieux sociaux et culturels interdépendants exercent une influence notable sur le développement et l’entendement de la personne (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Personal Narratives Group, 1989), il m’a semblé justifié, compte tenu de la question de recherche, des objectifs fixés et du cadre d’analyse, de composer une **histoire narrative suivant une logique systémique** (à la manière d’un entonnoir) plutôt que temporelle, en partant du système le plus vaste (macrosystème : chapitre 5) au plus intime (ontosystème : chapitres 7, 8 et 9) et en passant par les systèmes interpersonnels médians (micro et mésosystèmes : chapitre 6). C’est en procédant de la sorte que j’ai réussi à faire ressortir les ressources sociales et culturelles dans lesquelles les participantes ont puisé pour donner un sens à leurs expériences et à leurs identités (McCormack, 2004, p. 220). Ancré dans un mode de cognition narratif, ce récit global (ou l’histoire composée d’histoires) se veut explicatif, les similitudes et les différences remarquées dans les récits biographiques colligés étant nommées et étudiées à des fins de compréhension (Polkinghorne, 1995). La dimension temporelle des récits est davantage considérée et représentée dans les histoires interprétatives produites.

L’**analyse de discours critique**, quant à elle, transcende la démarche d’analyse narrative. Elle permet, par le truchement de la description (du texte), de l’interprétation (de la relation entre les discours inscrits dans la production du texte) et de l’explication (de la relation entre la production d’un discours – tel que révélé dans le texte – et les processus sociaux), d’établir des liens entre le discours des participantes et les processus sociaux qui dictent les conduites ou les relations sociales, nommément pour en étudier les idéologies cachées (Fairclough, 1995, p. 97). Elle permet également d’examiner le langage dans le but de comprendre le quoi, le comment et le pourquoi des propos tenus (Fairclough, 1995; Guba et Lincoln, 2000; Mayer et Deslauriers, 2000), le tout en relation aux systèmes sociaux dominants.

En outre, et tel que recommandé dans le cadre d'études narratives ou d'études féministes (Kohsser-Riessman, 2002; McCormack, 1990; Mukamurera *et al.*, 2006; Personal Narratives Group, 1989; Squire, 2013), les **participantes ont elles-mêmes contribué à l'analyse** de leurs expériences, de leurs perceptions et de leurs contradictions, de la problématique étudiée et de mes interprétations. En vérité, étant donné la nature des questions posées lors des entretiens individuels et du groupe de discussion (autant les questions prévues à l'avance que celles ayant été formulées spontanément en réaction aux propos émis) ainsi que la pluralité des possibilités offertes aux participantes pour qu'elles puissent poursuivre ou approfondir leurs réflexions et partager leurs points de vue (entretiens individuels, groupe de discussion, comptes rendus réflexifs, questions de clarification, possibilité de lire et de commenter les transcriptions et les chapitres résumant les résultats), des efforts considérables ont été investis pour les inviter à prendre part à l'analyse depuis la collecte des données jusqu'au dépôt final de la thèse.

En somme, le traitement et l'analyse des données s'inscrivent dans une **dynamique d'itération** (ou de va-et-vient) **tridirectionnelle** : entre l'étudiante-chercheure et les données (mener, transcrire et écouter les entretiens, coder et analyser les données, etc.); entre l'étudiante-chercheure et les participantes (puisque les questions posées et la démarche méthodologique étaient propices à la réflexivité et à l'engagement des participantes dans l'analyse de la problématique et de leur témoignage); entre l'étudiante-chercheure et d'autres chercheures ou chercheurs (validation interjuges ou intersubjective, recours aux définitions et aux théories d'autres chercheures ou chercheurs, démarche réflexive explicitée et révision par les membres du comité de thèse en fin de doctorat) (Mukamurera *et al.*, 2006). Ayant procédé ainsi, je pense avoir fait preuve de bonne foi en vue d'assurer la justesse des résultats.

Enfin, et à la manière des chercheures et des chercheurs critiques, **j'ai pris position en faveur des participantes** (et des populations marginalisées ou opprimées qu'elles représentent), car je suis d'avis que l'analyse et la diffusion de leurs récits de vie peut non seulement faciliter la sensibilisation des masses (remise en question critique du statu quo), mais éventuellement instiller des changements sociaux favorables à l'émancipation et à la reprise du pouvoir de la population à l'étude, incluant des participantes (Burbules et Berk, 1999; Guba et Lincoln, 2000; Mayer et Ouellet, 2000; Olesen, 1994/2000). Ayant moi-même éprouvé du HPGOSÉ en milieu scolaire élémentaire et intermédiaire public franco-ontarien (pendant sept ans²¹⁶ : 1^{re} à la 7^e

²¹⁶ Ma scolarité élémentaire s'est échelonnée de la 1^{re} à la 8^e année, les années dites intermédiaires y étant couvertes.

année) et de la violence systémique en vertu de mon orientation sexuelle dans une école secondaire publique franco-ontarienne (pendant deux ans : 12^e et 13^e années²¹⁷), je suis particulièrement sensible aux complexités des enjeux liés aux expériences de harcèlement scolaire en Ontario français. C'est notamment **pour cela que j'ai adopté une démarche réflexive** (à l'aide d'un journal de bord) propice à la remise en question critique, consciente et continue de tous les facteurs personnels ayant pu influencer sur le déroulement du projet de recherche, me permettant d'assurer une compréhension plus juste du processus menant à la production des résultats (Feuerverger, 2001; Gélinas Proulx *et al.*, 2012; Mayer et Ouellet, 2000; Olesen, 1994/2000). En étant consciente de mes biais, j'ai pu faire preuve de transparence, d'authenticité et d'intégrité professionnelles. Ainsi, j'acceptais d'entrée de jeu que ma personne humaine allait influencer la chercheuse critique en moi (et vice versa) (Feuerverger, 2001) et préférais assumer la responsabilité de ce rapport d'influence plutôt que de le nier, une mise à nue de mon intimité réflexive constituant alors un moyen permettant aux lectrices et aux lecteurs de la thèse de se familiariser avec le contexte personnel en fonction duquel je me suis positionnée en relation aux participantes et à la problématique étudiée (Gélinas Proulx *et al.*, 2012). Ayant préalablement détaillé mes expériences socioscolaires et les répercussions qui en ont résulté pendant et depuis ma maîtrise (mémoire et article scientifique connexe : Ruest-Paquette, 2009, 2013b), j'ai jugé qu'il n'était pas nécessaire de le faire ici.

2. Deuxième partie : une « polyphonie » réflexive

L'exposé ci-dessous constitue l'aboutissement d'une démarche réflexive consciente, continue et itérative au cours de laquelle j'ai fait appel à mes facultés cognitives, mon esprit critique, ma sincérité affective, ma capacité d'introspection, ma parole écrite (autant dans sa fluidité que dans ses moments d'arrêts), ma mémoire, mes relations et mon intuition pour examiner tous les facteurs personnels et socioculturels ayant pu peser sur la réalisation de cette thèse et sur la production des résultats (identités et positionnements, expériences, émotions, systèmes d'idées et de croyances, biais, dilemmes, contradictions, comportements, etc.) (Bibauw, 2010; Cros, 2001; Feuerverger, 2001). La **réflexivité** (et, par extension, l'écriture réflexive) comporte plusieurs bienfaits aux cycles supérieurs (Gélinas Proulx *et al.*, 2012) puisqu'elle incite l'étudiante-chercheuse à adopter de bonnes habitudes :

²¹⁷ La 13^e année, autrefois dénommée CPO (cours préuniversitaires de l'Ontario), a été abolie en l'an 2000.

1) nommer et décrire ses émotions en vue « d'en prendre conscience, pour ensuite en décortiquer l'origine et la portée dans le cadre de [son] cheminement universitaire et professionnel à des fins d'apprentissage et de rigueur professionnelle » (p. 13);

2) consigner ses réflexions dans un journal de bord pour interioriser « les apprentissages réalisés et mis en pratique dans [ses] cours [...] clarifier les étapes [de la] recherche, puis [orienter] ses choix méthodologiques et épistémologiques, et ce, au rythme de ses interactions, prises de conscience et remises en question ainsi que dans le respect de ses intérêts et limites » (p. 14);

3) construire son « identité en tant que chercheuse, dans le raffinement de [sa] posture de recherche et dans le développement de [son] habileté à décrire et justifier [ses] choix » (p. 14).

La mise à nue de mon intimité réflexive témoigne de mon engagement à parfaire ces habitudes. Elle dénote également ma volonté à faire preuve de transparence, d'intégrité et d'humilité.

2.1 Recrutement des participantes : l'« appel aux choristes »

Plusieurs années se sont écoulées entre mon inscription au doctorat à l'Université d'Ottawa à l'automne 2009 (université d'attache) et le recrutement des participantes à l'hiver 2014. Des circonstances uniques entourant 1) la cotutelle (complexités administratives liées à la réalisation d'une cotutelle entre deux universités canadiennes, année de scolarité supplémentaire à l'université partenaire, etc.), 2) le changement de mes directions de thèse à l'automne 2011 (aux deux universités), 3) mon engagement comme présidente du Groupe gai de l'Université Laval²¹⁸ (GGUL, 2011-2013) et coordonnatrice d'un ou de plusieurs de ses projets spéciaux (2011-2015), 4) mon désir de bonifier mon dossier professionnel par des demandes de bourses gagnantes, des publications ainsi que l'animation de conférences et d'ateliers et 5) les défis avec lesquels je compose en raison des violences que j'ai vécues depuis l'enfance ont tous contribué au retard encouru. Ayant mis une année universitaire à produire mon examen de synthèse (autrement désigné d'examen rétrospectif ou d'examen 1 : 2011-2012), une autre année universitaire à compléter ma proposition de projet (autrement désignée d'examen prospectif ou d'examen 2 : 2012-2013) et un trimestre à préparer ma demande auprès du BÉIR (automne 2013), j'ai, au bout du compte, obtenu mon certificat d'approbation déontologique en février 2014, me permettant enfin d'entamer mon recrutement.

²¹⁸ Ce groupe a récemment été renommé l'Association pour la diversité sexuelle et de genre de l'Université Laval.

Je me souviens m'être sentie **enthousiaste et fébrile** en attendant que des répondantes se manifestent. Telle une « chef de chorale » débutante, je misais aveuglément sur la « musicalité de choristes » que je ne connaissais même pas encore (capacité narrative de participantes), pressentais les « tergiversations rythmiques et sonores » (incohérences, détours, explications, etc.) sous-jacentes aux « récitatifs » qu'elles me relateraient (témoignages : descriptions et interprétations des événements) et anticipais le potentiel « lyrique » (évocateur) des « airs » qu'elles produiraient (témoignages : langage interne et états d'être), le tout en craignant les éventuelles « dissonances » à résoudre (embuches à surmonter). J'étais déjà tellement **convaincue de l'intérêt et de la pertinence du projet** que je croyais arriver à recruter rapidement un nombre suffisant de participantes. Mon arrogance (ou ma naïveté?) a eu raison de moi : les semaines s'écoulaient et ma boîte vocale universitaire était toujours vide... À la longue, cela devenait exaspérant.

2.2 Entretien de sélection : l'« audition » et la sélection des « choristes »

C'est en mai 2014 qu'une première répondante s'est manifestée (**SAM**). Ayant passé plusieurs semaines à attendre et à espérer, j'ai eu de la difficulté à noter ses coordonnées tellement je tremblais d'excitation. (Quand j'y repense, mon cœur se remet à faire des culbutes.) Je ne savais pas encore quelle approche adopter avec les répondantes : était-il souhaitable, lors de « l'**audition** » (l'**entretien de sélection**), que je demeure professionnelle (pour les rassurer et établir ma crédibilité) ou plutôt que je me positionne, dès ce premier contact, comme alliée (ou comme faisant partie du « nous » représentatif des femmes de peau blanche ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en milieux scolaires franco-ontariens)? Fidèle à moi-même, j'ai décidé de suivre mon intuition d'une « audition » à l'autre et de faire preuve d'authenticité : j'ai rapidement demandé aux répondantes si nous pouvions nous tutoyer (ce qu'elles ont toutes accepté), j'ai respecté le protocole auquel je m'étais engagée dans ma demande auprès du BÉIR tout en expliquant aux répondantes que cela relevait de mes responsabilités (guide de l'entretien de sélection) et je les ai écoutées avec intérêt et sincérité. Bref, ce premier entretien de sélection s'est bien déroulé, la répondante ayant éprouvé des expériences cadrant sans contredit avec l'objet d'étude, ce qui n'était pas toujours le cas.

À ce propos, et dès le deuxième entretien de sélection (**KIM**), je me suis rendue compte que **les expériences de HPGOSÉ étaient parfois difficiles à reconnaître** (même pour les répondantes) :

Le harcèlement qu'elle a vécu était surtout en lien [à un autre facteur], mais aussi en lien avec son apparence (courte, très mince, habillement). Elle s'est aussi fait dire qu'elle était *tomboy*, surtout en comparaison avec sa sœur. Elle n'a pas l'impression d'avoir vécu de la violence en lien avec son genre, ni avec son orientation sexuelle (elle s'identifie comme hétérosexuelle), mais la violence qu'elle a vécue a eu un impact sur sa conception d'elle-même en tant que jeune fille et femme. Si les représentations sociales de la féminité n'étaient pas à ce point associées à la beauté (selon des critères normatifs), il est à se demander si ses pairs l'auraient ciblée pour les raisons précédemment listées. Autrement dit, bien que son cas ne soit pas aussi évident que celui de la première répondante [...] et bien qu'elle ne pense pas elle-même avoir vécu du harcèlement en lien au genre, je serais portée à croire que certaines de ses expériences pourraient effectivement être qualifiées de harcèlement en lien au genre. (extrait d'un courriel envoyé à mes directions de thèse le 28 mai 2014)

Après en avoir discuté avec ma directrice de thèse, nous avons convenu que la répondante était bel et bien éligible. C'est, entre autres, à partir du témoignage de **KIM** que ma propre conception du HPGOSÉ s'est mise à changer : puisque nous tendons, comme société, à classifier les caractéristiques, les habiletés, les intérêts et les comportements humains selon la binarité sexuelle ou de genre, tout harcèlement par les pairs axé sur un ou l'autre de ces facteurs pourrait potentiellement être qualifié de HPGOSÉ, surtout s'il engendre des répercussions sur les conceptions identitaires de l'élève victime à l'endroit de ses identités sexuelle et de genre. Au final, quelles qu'aient été mes motivations inconscientes, la contribution de cette participante s'est avérée précieuse. Tout comme cette dernière, quatre autres répondantes sélectionnées ont douté avoir éprouvé du HPGOSÉ alors qu'il me semblait plutôt évident que cela avait été le cas :

[...] les répondantes hésitent à affirmer qu'elles ont éprouvé du harcèlement en vertu [de l'expression] de genre. Je devine qu'elles ont une représentation de ce type de harcèlement qui diffère de la mienne. Je pourrais peut-être leur demander quelle est leur représentation de ce type de harcèlement lors du 1^{er} entretien individuel. (JB, le 24 juin 2014)

[...] toutes les femmes sauf une (la première) ont douté de leur éligibilité à participer au projet de recherche, sous prétexte que leurs expériences ne cadraient pas avec le type de harcèlement qui m'intéresse. (JB, le 16 août 2014)

Par mes expériences personnelles, mes études (maîtrise et doctorat) et mon engagement comme bénévole au sein du GGUL et de la communauté AEC à Québec, il y a des concepts et des dynamiques sociales auxquels je suis sensibilisée depuis longtemps, si bien que je tiens parfois pour acquis qu'ils sont compris par autrui. Par ailleurs, ayant complété un mémoire de maîtrise autonarratif sur mes propres expériences de harcèlement par les pairs à l'école en relation aux représentations sociales du genre et de la diversité sexuelle (Ruest-Paquette, 2009,

2013b), j'ai pu effectuer une réflexion intégrale (à la fois personnelle et théorique) sur ces questions dans le but de mieux les comprendre (et malgré cela, j'avais encore des choses à apprendre). Tout au long du projet, j'ai dû me rappeler, dans un premier temps, que **ma réalité n'est pas celle des autres** (comme toute chose, l'humilité s'accroît avec le temps!) et, dans un deuxième temps, qu'**il ne faut pas supposer que les perceptions d'autrui soient comparables aux miennes** (ce que j'anticipais puisque nous avons éprouvé des expériences similaires) :

Je pense aussi que je m'appuie largement sur mes expériences pour comprendre les expériences d'autrui. [...] Je ne veux pas [...] interpréter [leurs expériences] en fonction des miennes. Je ne veux pas être le centre à partir duquel leurs témoignages sont traités. Je veux qu'ils soient traités en tant que tels et en parallèle à qui je suis et ce que j'ai vécu. (JB, le 20 octobre 2014)

Je croyais pourtant l'avoir saisi bien avant mon admission au doctorat. La démarche réflexive à laquelle je me suis livrée dans le cadre de cette étude m'a obligée à sortir de moi-même, puis à reconnaître qu'il y a une différence entre savoir quelque chose et se comporter conformément à ce que l'on sait. Les entretiens de sélection m'ont donc bien préparée aux entretiens individuels et au groupe de discussion.

En ce qui a trait aux **répondantes que je connaissais préalablement au projet**, ayant anticipé cette éventualité dans ma demande auprès du BÉIR, je n'ai éprouvé aucun dilemme au moment où elles m'ont communiqué leur intérêt. Les défis sont plutôt survenus en cours de projet. Par exemple, j'ai dû me rendre à l'évidence qu'il était beaucoup plus difficile que je ne l'avais imaginé de mener l'entretien de sélection (tout comme les entretiens individuels) comme si je ne savais rien à leur sujet :

Ce qui me préoccupe le plus au sujet de sa participation, c'est que je connais déjà son histoire. Je percevais donc des lacunes dans ses réponses et j'étais portée à revenir sur des souvenirs dont elle m'avait déjà parlé. Je me demande s'il y a là une brèche éthique ou, au minimum, si ses données seront plus riches, plus complètes du fait qu'on se connaisse aussi bien. Je me demande par ailleurs comment je pourrai pallier les trous d'information avec les participantes que je ne connais pas encore. (JB, le 15 juillet 2014)

L'avantage d'une démarche méthodologique échelonnée sur plusieurs volets (et, dans le cas de cette étude, sur plusieurs années) c'est que l'on apprend à connaître toutes les participantes (jusqu'à un certain point) et qu'il est possible de pallier ces « trous d'information » en posant des questions au fur et à mesure selon les renseignements rapportés par d'autres participantes. Au terme de la collecte des données, le témoignage des participantes que je connaissais d'avance n'était pas plus riche que celui des autres, car je m'en suis inspirée (et des informations omises

que je croyais pertinentes) pour imaginer des questions pouvant enrichir le témoignage de chacune, cette approche itérative ayant aussi débouché sur la formulation de questions émanant du témoignage des autres participantes (pour enrichir celui de celles que je connaissais déjà). L'interrogation exprimée dans l'extrait cité ci-dessus a ainsi donné lieu au **développement d'une stratégie compensatoire** ayant été bénéfique pour tous les témoignages.

Outre ce premier questionnaire, une des participantes que je connaissais auparavant m'a demandé si je pouvais lui acheminer les questions d'entretien à l'avance, car elle craignait que le refoulement de ses souvenirs ne nuise au déroulement des entretiens. Cela m'a poussée à réfléchir et à faire appel à l'expertise de mes directions de thèse. Il a été décidé ultimement de ne pas acquiescer à sa demande, d'une part, à des fins de standardisation du protocole de recherche et, d'autre part, étant donné le nombre des étapes prévues pour permettre à chacune de livrer son témoignage, d'y réfléchir et de le réviser au besoin. La participante a bien compris et a accepté ce raisonnement.

Les entretiens de sélection ayant été bien amorcés, je me sentais enjouée en imaginant la suite du projet : « J'ai de plus en plus hâte aux entrevues en personne et tout particulièrement au groupe de discussion » (JB, le 16 août 2014). Ma curiosité me rongait : je voulais en connaître davantage sur l'histoire des participantes. Les entretiens individuels ont d'ailleurs débuté avant que le recrutement des participantes ne soit terminé. Quoiqu'il en soit, j'ai mené les « auditions » avec optimisme, ce premier contact avec les six « choristes » retenues ayant moussé mon enthousiasme à l'endroit des prochaines étapes de l'étude.

2.3 Premier entretien individuel : le premier « solo »

Tous les « **premiers solos** » (1^{ers} **entretiens individuels**) ont été menés dans des **locaux universitaires** (à l'Université d'Ottawa ou dans une autre université). Les locaux étaient adéquats, quoiqu'impersonnels (salles de classe). Je craignais que la froideur des lieux rebute les participantes, qui étaient appelées à y livrer un témoignage hautement personnel. J'ai donc décidé, dès ma première rencontre, de **créer un espace plus chaleureux** au sein même des échanges (et de la relation) entre intervieweuse et interviewées. J'ai, par exemple, tamisé les lumières (lorsque possible) et déplacé les tables et les chaises pour que nous soyons assises une devant l'autre, désignant clairement une aire interactionnelle plus intime et propice aux confidences dans les locaux plus vastes (à l'Université d'Ottawa seulement). Lorsque les participantes me racontaient leur récit, je les regardais dans les yeux plutôt que de fixer mon

guide d'entretien, que j'avais mémorisé et que j'ai pris le temps de survoler avant de mettre fin aux entretiens pour vérifier si j'avais ou non oublié de m'informer sur tel ou tel aspect de leur récit. Je formulais des questions de relance avec curiosité, leur montrais des signes de compassion, leur offrais un mouchoir lorsqu'elles pleuraient et, quand la situation s'y prêtait, je partageais des bribes de mon histoire pour qu'elles se sentent comprises et moins seules dans l'énonciation de leur vulnérabilité.

Le **premier rendez-vous** s'est réalisé en compagnie de **SAM**. Tout au long de l'entretien, je l'ai sentie **forte, confiante, ouverte** et de plus en plus **détendue** (surtout lorsqu'elle a su que j'avais moi-même éprouvé des expériences similaires). Ayant complété des études universitaires de 2^e cycle en sciences sociales, elle était **renseignée** au sujet des thèmes à l'étude. J'avais donc parfois l'**impression de converser avec une collègue** plutôt que de mener un entretien avec une participante. Je me suis justement demandée s'il était ou non approprié d'échanger avec elle sur des concepts plus théoriques. Puisqu'il s'agissait de concepts qu'elle maîtrisait déjà et qu'elle soulevait de sa propre initiative, je ne me suis pas trop culpabilisée à ce sujet.

À l'inverse de cette première participante, **MAX** « s'est présenté/e comme une personne moins sûre d'elle/de lui », me révélant qu'elle/il était « nerveux/se et craintif/ve par rapport à l'entrevue, ayant peur d'oublier quelque chose », ce pourquoi « je l'ai rassuré/e en lui rappelant qu'il y avait plusieurs étapes au projet de recherche, notamment pour remédier aux oublis » (JB, le 20 août 2014). Elle/il **a beaucoup pleuré** pendant ce 1^{er} entretien (ce qui avait aussi été le cas lors de l'entretien de sélection, si bien que nous avons dû le compléter en deux appels), éveillant ma propre sensibilité, que je m'acharnais à gérer pour ne pas me mettre à pleurer avec elle/lui. En effet, son **vécu socioscolaire** était, en plusieurs points, **apparenté au mien** et je devais **demeurer vigilante pour ne pas projeter mon expérience sur la sienne** (tant mon expérience passée que mon expérience au regard de l'entretien).

Pour tout dire, le **plus grand défi** avec lequel j'ai dû composer **lors des entretiens** (avec toutes les participantes) se résume à la **charge émotive** que j'ai **ressentie en réaction à certains témoignages** (celui des participantes ayant un bagage d'expériences similaire au mien, celui d'une participante ayant un parcours marqué de violences multiples, de honte et de culpabilité et celui d'une participante que j'ai connue lorsqu'elle était écolière sans savoir qu'elle souffrait à l'époque). Étant bien consciente de ma sensibilité, j'ai pris conseil auprès d'une psychothérapeute

(et, plus tard, d'un psychothérapeute) pendant la durée du projet pour bien faire la part des choses entre les témoignages relatés, mon vécu et mes responsabilités.

À la fin de cette première journée d'entretiens (**SAM** et **MAX**), j'écrivais ceci :

[...] je me sens fatiguée. Je me suis beaucoup concentrée, voulant porter une oreille attentive à tout ce qu'elles me disaient. Je pense avoir moi-même manqué de confiance par moments, ayant peur de poser une question ou d'émettre un commentaire pouvant influencer sur leurs réponses. [...] J'avais du mal à poser mes questions et à interagir normalement. Je pourrai sûrement rectifier mon tir lors des prochaines entrevues. (JB, le 20 août 2014)

J'avais tellement **peur de faire une gaffe** que j'investissais autant d'énergie à vérifier et à contrôler mes insécurités qu'à poser des questions et à faire preuve d'écoute active. Qui plus est, et en dépit de tout le travail que j'avais mis à préparer le guide d'entretien, j'ai posé plusieurs questions imprévues, me demandant intérieurement et constamment si ces dernières étaient pertinentes, justifiées, appropriées, etc. et craignant que le temps file avant que nous puissions couvrir toutes les questions du guide. J'étais d'ailleurs en plein entretien lorsque j'ai remarqué une lacune significative dans mon questionnaire : « je leur demande de décrire leurs interactions préscolaires, scolaires et parascolaires, mais non leurs interactions comme adultes » (JB, le 20 août 2014). Cette observation m'a incitée à revenir sur le sujet lors du 2^e entretien individuel. Heureusement, mon degré de stress, d'incertitude et d'anxiété a diminué avec le temps.

La **troisième participante interviewée** était parfaitement à l'aise et très volubile (**ZOË**), l'entretien ayant duré deux heures. J'ai senti qu'elle a connu quelques prises de conscience en cours d'entrevue concernant, entre autres, la nature floue de ses souvenirs socioscolaires et l'ardeur avec laquelle elle se sous-estimerait encore. Elle a aussi beaucoup pleuré pendant l'entretien. Au fait, **toutes les participantes sauf la première ont pleuré** durant le 1^{er} entretien, laissant entrevoir l'impact émotionnel du harcèlement qu'elles auraient subi.

Tout comme à l'occasion de son entretien téléphonique de sélection, le 1^{er} entretien individuel avec **KIM** (la **quatrième participante interviewée**) m'a laissée perplexe, la nature des expériences partagées n'étant pas, au premier abord, explicitement assimilable au HPGOSÉ :

[...] j'avais du mal à tisser des liens entre son témoignage et mon projet. J'ai donc posé plusieurs questions qui n'étaient pas nécessairement prévues à l'avance pour essayer de faire ressortir des informations pertinentes à la problématique. Au final, je n'ai pas l'impression de comprendre en quoi le harcèlement qu'elle a vécu cadre avec le type de harcèlement qui m'intéresse. Elle a certainement éprouvé du harcèlement en contexte scolaire franco-ontarien, mais pas vraiment en lien avec son genre, ni avec son orientation sexuelle. [...] Ayant passé beaucoup de temps à

défricher la question du harcèlement, les autres blocs de questions ont été survolés plus brièvement. Encore faut-il que je précise qu'elle parlait beaucoup et qu'elle a d'elle-même répondu à certaines questions avant que je les lui pose. L'entrevue a d'ailleurs duré deux heures. Je me demande maintenant comment se déroulera le groupe de discussion (étant donné que son témoignage diffère considérablement de celui des autres participantes). (JB, le 21 août 2014)

En d'autres mots, je remettais en cause son éligibilité, dont je n'avais pourtant pas douté pendant l'entrevue téléphonique de sélection. Cela m'a amenée à communiquer avec mes directions de thèse. Après avoir échangé quelques courriels sur les pors et les contres de sa participation (p. ex. survol des anecdotes racontées et des contradictions dans son discours), nous avons tous les trois convenus que son récit pouvait effectivement enrichir ma base de données. Six ans plus tard, j'admets que l'**origine du problème** ne reposait pas chez la participante, ni dans son témoignage soi-disant hors cadre, mais plutôt dans **mon inflexibilité à repenser ma conception du HPGOSÉ**. En écoutant l'enregistrement de cet entretien, je me suis trouvée impatiente et insistante, ce que je regrette à présent. Je pense même avoir manqué d'empathie envers la participante, ce qu'elle ne semble pas avoir ressenti (heureusement!) : « Anne-Sophie, tu m'as mise à l'aise avant l'entrevue et pendant. Merci! » (KIM, R1). Ces constats m'ont permis d'ajuster ma conduite avec elle lors des volets suivants.

D'autre part, cette informatrice a, à maintes reprises (pendant les entretiens et dans ses rapports réflexifs), exprimé sa **difficulté à comprendre les questions** qui lui étaient posées **et à établir des liens**. De plus, elle hésitait beaucoup, sautait du coq à l'âne et avait du mal à composer des phrases complètes. J'ai dû **reformuler plusieurs questions** et **poser de nombreuses questions de relance** pour qu'elle complète ses idées, augmentant ainsi le risque d'influencer ses réponses de manière importante, ce qu'elle a démenti dans son rapport final :

Des fois, la façon que tu formulais les questions ou que tu résumais mes réponses, on dirait qu'ça m'a ouvert les yeux pour dire que c'est vrai que ça peut être [du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre]. J'étais pas certaine si c'était nécessairement du harcèlement ou un problème de construction identitaire, mais à force [de me faire poser] des questions pis de me faire diriger pour trouver des réponses en d'dans d'moi, j'commence à trouver que oui, y'a des liens qui sont là. Y'a beaucoup d'fois où est-ce qu'y'a fallu que tu reformules tes questions pour que j'y réponde [...] *You had to break it down* pour moi [Il fallait que tu décortiques tes questions pour moi] pour que j'comprenne. Tu m'expliquais avec mes réponses donc je n'ai pas senti que t'essayais de m'influencer. (KIM, RF)

Lui ayant demandé dans quelle mesure mes questions auraient ou non influencé ses réponses, elle a peut-être ressenti mon inquiétude à ce sujet et voulu me rassurer en me disant ce

qu'elle croyait que je voulais entendre. J'ai d'ailleurs écrit à son égard « qu'il s'agit d'une personne désireuse de plaire. Elle a même souligné qu'elle avait peur de ne pas pouvoir me fournir les réponses que je recherchais » (JB, le 21 août 2014). Étant donné mon changement d'attitude après le 1^{er} entretien, et à force de lui répéter que je m'intéressais à ce qu'elle pensait et à ce qu'elle avait envie de partager, je ne pense pas avoir agi de sorte qu'elle se sente obligée de répondre d'une manière ou d'une autre. Son premier rapport réflexif, qu'elle a produit seule, reflète bien le contenu de son 1^{er} entretien, les anecdotes partagées et le langage employé étant comparables. Ne voulant pas déformer grossièrement ses réponses, je simplifiais mes questions en recourant aux termes qui lui semblaient familiers et vérifiais systématiquement si j'avais bien compris ses propos. Pour sa part, elle en faisait de même, reformulant parfois les questions posées pour voir dans quelle mesure elle les avait comprises. Le rythme des entretiens individuels était donc plus lent, mais nous sommes parvenues ensemble à nous comprendre l'une et l'autre.

L'éventualité d'influencer le témoignage des participantes m'a préoccupée tout au long de la collecte des données (mais surtout lors du 1^{er} volet de la recherche), et ce, même si j'admettais au départ que les témoignages seraient le fruit d'une coconstruction intersubjective :

Je réalise, au fil des transcriptions [des 1^{ers} entretiens individuels], qu'en voulant résumer ma compréhension de leur témoignage, je le recadrais en fonction de mon vocabulaire. [...] Je pourrai certainement, lors des prochaines entrevues, m'abstenir de résumer et plutôt inviter les participantes à le faire. En même temps, lorsque je résume leurs propos, je leur donne l'occasion de remettre en question mes interprétations. Par ailleurs, cela les incite parfois à approfondir leurs idées. Je ne veux pas imposer mes mots sur leurs expériences [...] (JB, le 20 octobre 2014)

Je me sentais perpétuellement tiraillée entre ma volonté d'accueillir les témoignages sans les « contaminer » et celle de faire valider mes interprétations pour redistribuer le pouvoir entre nous en faveur d'une relation plus équitable et, ce faisant, les inviter à participer à l'analyse. Je pense avoir trouvé un équilibre entre les deux, tout en demeurant sensible à la portée possible de mes interventions sur la (re)construction de leur récit.

Pour en revenir à la quatrième participante interviewée, bien qu'elle n'ait pas finalement participé au groupe de discussion (pour des raisons médicales, et de dernière minute), j'ai quitté son 1^{er} entretien individuel en ayant quelques réserves à ce sujet :

Elle a émis des jugements plutôt hétéronormatifs à la fin de l'entrevue, ce qui constitue aussi une source d'inquiétude pour moi [en vue du groupe de discussion]. Je n'ai pas pu m'empêcher de lui exposer certains concepts à la suite de l'entrevue, notamment à des fins de sensibilisation. (JB, le 21 août 2014)

Les jugements en question portaient principalement sur les transgressions de genre chez certaines personnes homosexuelles. En tant qu'étudiante-chercheuse, je ne sais toujours pas si c'était ou non une bonne idée de revenir sur ses préjugés après l'entretien (tout en sachant que j'ai procédé avec respect et diplomatie, lui exposant mes points de vue sans attaquer les siens). En tant que personne humaine et intervenante sociale, j'estime avoir bien agi, notamment puisqu'elle exerce une profession où ses préjugés pourraient nuire au bien-être de jeunes minorités sexuelles ou de genre (ou de personnes ainsi perçues). D'autre part, puisque j'ai partagé mes opinions et mes conceptions sans les lui imposer pour qu'elle puisse les intégrer ou les rejeter à sa guise, je pense m'être comportée correctement. Ceci étant, de tels dilemmes ont surgi tout au long de la collecte des données, m'incitant à **réfléchir sur mes prises de position** d'un cas à l'autre.

Tout comme cette dernière participante, la **cinquième participante rencontrée (BÉA)** « a eu beaucoup de **difficulté à répondre à un bon nombre de questions**. Elle avait du mal à se souvenir de ses expériences et n'avait vraisemblablement pas réfléchi à certaines choses » (JB, le 28 septembre 2014). Ayant cheminé depuis ma rencontre avec **KIM**, je ne me suis pas sentie déçue ni frustrée. J'ai plutôt quitté l'entretien en me disant que « le projet lui permettra d'approfondir ses réflexions. [...] Mon intuition me dit que les prochaines étapes du projet auront une portée particulière sur ses conceptions » (Ibid.). L'entretien a duré près de deux heures, le rythme des échanges ayant été ralenti par la volonté de la participante à bien réfléchir avant de répondre. Ayant proposé à une amie de me rencontrer après l'entretien, j'étais de plus en plus **distracte en fin d'entrevue** et suis **partie rapidement**, me demandant par la suite si j'avais manqué de considération envers la participante. Je lui ai donc **écrit un courriel pour m'excuser**, **BÉA** ayant eu la bonté de me répondre dès le lendemain pour me dire qu'elle ne s'était pas sentie brusquée. J'ai réitéré mes excuses à l'occasion du groupe de discussion. Elle n'avait pas, pour sa part, trouvé mon départ hâtif. J'en étais soulagée.

Ce 1^{er} volet de la collecte des données s'est terminé avec le 1^{er} entretien individuel de la **sixième participante (ÈVE)**. Après cette rencontre, je lui ai révélé avoir été touchée par son témoignage, tout en avouant que je me questionnais sur la frontière entre mes identités de personne humaine et d'étudiante-chercheuse, mais aussi sur celle entre les participantes et moi. J'ai nommé mes incertitudes et mes maladresses, lui exposant une facette de ma vulnérabilité. Je lui ai aussi parlé d'un livre que je lisais (à la recommandation d'une autre participante) et que je

croyais susceptible de l'intéresser. Tout cela s'est déroulé de manière organique, voire humaine.

Encore une fois, j'ai senti le **besoin de réfléchir sur mes interventions** :

Comment fait-on pour négocier son positionnement vis-à-vis des participantes avec lesquelles on éprouve des affinités? Et que faire de celles avec qui on n'éprouve pas d'affinité? [...]

De manière générale, quand je connais une ressource qui pourrait bénéficier à une personne en détresse et que cette personne est ouverte à l'accueillir, j'estime que c'est ma responsabilité comme personne morale de la lui partager. Elle pourra décider ce qu'elle veut en faire. [...]

Lorsque je me retrouve devant une personne dont le témoignage éveille ma propre humanité, je ne pense pas qu'il me faille nier, ni résister à cette expérience. Je ne pense pas que cela soit constructif, ni productif pour personne. Je ne veux pas dire par là que je dois étaler ma propre vie pendant les entrevues, ni plonger dans mes émotions au détriment de l'autre. Mais lorsque deux humains se rencontrent pour discuter, il s'agit d'une expérience humaine. Puisque je m'intéresse justement aux expériences humaines, j'ai de la difficulté à me justifier la nécessité de nier une telle expérience dans le but d'en faire la collecte. Ceci étant dit, je dois certainement faire attention de ne pas chercher à sauver, ni à prendre soin des participantes. Je suis portée à prendre sous mon aile les personnes marginalisées, vulnérables et souffrantes. Je peux certainement interagir d'humain à humain avec elles, mais je ne dois pas les prendre en charge, ce dont je suis consciente. J'avoue également que j'ai le goût de partager certaines choses avec certaines participantes. Je trouve étrange le fait des les inviter à se révéler comme elles le font sans le faire à mon tour. Je vois là-dedans les indices d'un déséquilibre de pouvoir ou d'un rapport injuste et cela me met mal à l'aise.

(JB, le 20 octobre 2014)

J'étais incroyablement **soulagée de conclure les 1^{ers} entretiens individuels**. La gestion des dilemmes pesait lourd sur ma conscience (en tant que personne humaine et étudiante-chercheure), le doute ayant occupé une place de choix dans mon expérience au regard de ce 1^{er} volet de la recherche. Quelques questions ont d'ailleurs semé la confusion chez toutes les participantes, m'obligeant à m'interroger sur leur formulation et sur les liens qu'elles présupposaient (p. ex. les questions ayant trait aux répercussions du harcèlement sur la construction de leur identité franco-ontarienne).

Étant donné mon positionnement double (« chef de chorale » responsable des « arrangements vocaux » du « chœur » narratif à « composer » et ancienne membre de la « chorale » diasporique des apprenantes franco-ontariennes ayant éprouvé du HPGOSÉ), j'ai dû, lors de ces « premiers solos », faire preuve de vigilance pour ne pas confondre mes « récitatifs et airs » avec ceux des participantes (et vice versa). Cela n'a pas toujours été facile, la concordance

entre les « paroles », les « mélodies » et les « rythmes » de leur passé ou de leurs identités (thèmes, anecdotes et temporalité) et les miens ayant parfois poussé la « choriste » en moi à vouloir « chanter » avec elles (partager quelques-uns des « couplets » et « refrains » de mon propre récit, qu'ils « s'accordent » ou non avec les leurs). Ayant ultimement envisagé ce positionnement hybride à la manière d'un « intervalle mélodique » (séparation) et non « harmonique » (superposition), j'ai pu alterner consciemment d'une identité à l'autre au gré des situations, la priorité ayant toujours été accordée à l'écoute active des « solos » interprétés par les « choristes » attirées. Par conséquent, ce n'est pas la « trame » de mes expériences ni de mes identités qui résonnait dans mon esprit au terme de ce premier bloc de « prestations » individuelles, mais plutôt les leurs. J'étais, de ce fait, d'autant plus curieuse d'entendre la juxtaposition de ces « trames » lors de la « rencontre de chorale » (groupe de discussion), l'éventualité de rassembler les « choristes » pour qu'elles puissent, tour à tour, « s'harmoniser » ou, le cas échéant, « détonner » les unes avec les autres étant devenue, pour moi, une source d'enchantement.

2.4 Groupe de discussion : une rencontre de « chorale »

Seules les participantes pansexuel/le (MAX), lesbiennes (SAM et BÉA) et bisexuelle (ÈVE) ont assisté à cette « **rencontre de chorale** » (**groupe de discussion**), les deux participantes hétérosexuelles ayant dû se désister pour des raisons personnelles. Cela aurait été intéressant de voir si et comment leur participation aurait influé sur le cours de la discussion.

En tant que présidente du GGUL et coordonnatrice d'un bon nombre de ses projets spéciaux, j'avais déjà acquis beaucoup d'expérience en animation de groupes, ce pourquoi je me sentais assez **confiante en prévision du groupe de discussion**. Le local alloué était petit – ses chaises coussinées et confortables équivalant à de petits fauteuils – et se prêtait tout à fait aux besoins de notre rencontre. Je me demandais toutefois quelle serait la dynamique entre les participantes. Après avoir mené cet entretien, j'écrivais ceci :

L'entrevue s'est néanmoins très bien déroulée. Les partages étaient riches. Elles ont toutes participé activement aux échanges, qui étaient fluides. Elles se sont d'ailleurs senties à l'aise assez rapidement. Trois d'entre elles sont arrivées près de 45 minutes à l'avance. Cela nous a permis de discuter de tout et de rien avant de débiter. [...] Je me suis sentie à l'aise en tant qu'animatrice du groupe. J'ai parfois émis quelques hypothèses ou soulevé certaines tendances afin de vérifier leurs interprétations ou à des fins de validation [des miennes]. J'ai aussi partagé quelques expériences pour mettre en contexte mes propres interprétations. Puisqu'elles étaient aussi peu

nombreuses, je pouvais aisément demander à chacune d'elles de répondre à toutes les questions. J'ai aussi pu poser quelques questions supplémentaires. Une des participantes a demandé que nous prenions une pause pendant l'entrevue, ce que nous avons fait. Elle a aussi demandé une autre pause plus tard, mais nous avons plutôt terminé l'entrevue à ce moment. Deux des quatre participantes sont restées après l'entrevue pour discuter davantage. (JB, le 1^{er} novembre 2014)

J'ai quitté le campus universitaire en me disant que nous aurions pu poursuivre la discussion encore longtemps, les deux heures allouées s'étant écoulées trop rapidement à mon goût. De leur côté, les **participantes** ayant effectué un retour sur le groupe de discussion dans leur(s) compte rendu(s) réflexif(s) **n'ont pas toutes ressenti un degré de confort semblable** :

MAX : Toutes les participantes étaient respectueuses l'une envers l'autre et empathiques face aux expériences qui ont été partagées pendant l'entrevue de groupe. Je les trouvais très courageuses de partager des moments si personnels avec des étrangères, sans vraiment me rendre compte que je le faisais aussi, que je me sentais assez confortable pour participer à la discussion. (RG)

BÉA : L'ensemble des participantes au groupe de discussion partageaient des expériences similaires, même si nous sommes allées à des écoles différentes et n'avons pas toutes le même âge. Au primaire et au secondaire, je n'aurais jamais imaginé que d'autres personnes vivaient la même chose que moi. (RG) // J'ai beaucoup apprécié les échanges avec les autres participantes lors du groupe de discussion. (RF)

ÈVE : Le partage des participantes de leur *coming out* [sortie du placard] avec leur famille était généralement positif. J'ai eu un sentiment de jalousie [...] j'ai porté un jugement [...] [en tenant pour acquis] que mes difficultés familiales n'étaient pas [comparables à celles des] autres participantes. (RG) // J'hésitais beaucoup à parler durant la rencontre de groupe [...] J'avais vraiment l'impression que les familles des participantes les avaient beaucoup plus acceptées [que la mienne] [...] j'me suis reculée un peu de mon ouverture parce que j'trouvais qu'elles ne pouvaient pas me comprendre [...] J'étais un peu méfiante. [...] j'avais de la difficulté à m'identifier avec elles parce qu'y'a une différence d'âge pis une différence de génération et puis y'ont pas fait leur *coming out* v'là un an et d'mi. [...] sont dans un autre moment de leur vie [...] (E2)

Il importe de spécifier que cette dernière participante a reconnu avoir « beaucoup d'difficulté à faire confiance [...] Je ne m'ouvre pas beaucoup » (E1) et être « une fille hostile, privée et méfiante » (R1), et ce, de manière générale. Je n'ai d'ailleurs vu aucun indice d'insensibilité de la part des trois autres participantes à son endroit (ni lors du groupe, ni dans les bilans produits). J'avancerais plutôt que son rapport à autrui, qu'elle attribue notamment à ses expériences socioscolaires, a modulé son expérience au regard de la rencontre de groupe. **ÈVE** admet justement avoir « porté un jugement », s'imaginant d'emblée qu'elle serait incomprise.

Malgré ce qu'elle a ressenti, ni les autres participantes, ni moi ne semblons avoir capté son malaise. D'après les comptes rendus sur le sujet, nous n'avons pas non plus connu un inconfort analogue au sien. En plus de fournir un exemple concret des répercussions relationnelles pouvant résulter du harcèlement par les pairs à l'école et du harcèlement en milieu familial (cette participante ayant éprouvé ces deux types de violence), cette situation a fait ressortir la pertinence du recours au rapport réflexif comme moyen de vérifier dans quelle mesure les participantes ont ou non censuré leur témoignage (ou procédé au lissage narratif de celui-ci) lors du groupe de discussion.

Même si ce ne sont pas toutes les « choristes » qui ont pu y assister, cette « rencontre de chorale » a malgré tout été productive. Outre le privilège d'y « ausculter » des « lignes mélodiques ou rythmiques » singulières (récits individuels), j'ai pu entendre les quatre « choristes » participantes se prononcer sur les « chansons folkloriques et contemporaines » (valeurs, préjugés et discours sociaux dominants) ayant pu agir sur la « composition » de leurs « récitatifs et airs » respectifs et sur l'évaluation de leurs « performances » (identités) à l'époque où elles étaient membres par défaut de la « chorale » diasporique des écolières de langue française en Ontario. En complément aux « paroles », aux « mélodies » et aux « rythmes » ayant meublé leurs « premiers solos », la « musique » enregistrée lors de cette rencontre m'a fourni de nouvelles pistes à suivre en prévision des « deuxième solos » (2^e entretiens individuels).

2.5 Deuxième entretien individuel : le deuxième « solo »

Ayant, à ce stade-ci de la collecte des données, acquis de l'assurance en tant qu'intervieweuse et développé un lien de complicité avec chacune des « choristes », je me sentais plus à l'aise en prévision du 2^e bloc d'entretiens individuels, les participantes ayant similairement semblé plus confortables lors de ce 3^e volet de la collecte des données. Bien que les entrevues aient été plus structurées (questionnaire standardisé + retour sur certains thèmes n'ayant pas été suffisamment approfondis lors des étapes précédentes), les échanges m'ont paru plus fluides et bidirectionnels (p. ex. énonciation de mes interprétations pour qu'elles puissent les valider ou les contester et partage de mes propres expériences, surtout en réponse à leurs questions). La **nature et la progression de ma relation avec les participantes** ont alors, à mon avis, eu une **incidence significative sur le déroulement des « deuxièmes solos »**, un rapport plus familier s'étant développé avec chacune d'elles et ayant facilité la discussion ainsi que le partage d'informations jusqu'alors omises. D'un autre côté, il est aussi probable que les possibilités offertes pour plonger

pleinement dans le bain de leurs souvenirs, leurs perceptions et leurs interprétations lors des premiers volets de la recherche les aient préparées à parler plus ouvertement de leur vécu et de leur construction identitaire, sans compter que les questions posées visaient à compléter leur témoignage, dont les facettes les plus douloureuses avaient déjà été couvertes. Quelle qu'en soit l'explication, ces entretiens se sont déroulés plus naturellement, en ce sens que j'étais moins préoccupée par la manière dont j'exerçais mon rôle comme étudiante-chercheuse et donc encore plus à l'écoute des participantes, qui étaient plus détendues qu'au 1^{er} volet. Les défis (ou les dilemmes) survenus lors des 2^e entretiens individuels ont ainsi été gérés plus calmement, mes insécurités en tant qu'intervieweuse débutante ayant été remplacées par des **sentiments de compétence et d'efficacité personnelle**. Cela dit, au moment où mon anxiété comme intervieweuse s'estompait, celle de ZOË comme interlocutrice demeurait palpable :

Ce qui m'a marquée dans cette entrevue (que j'avais déjà remarqué avec cette participante), c'est la manière dont elle est portée à anticiper toutes les possibilités d'interprétation imaginables (dont principalement des interprétations en raison desquelles on pourrait penser qu'elle s'exprime avec jugement ou condescendance) afin de pouvoir s'expliquer, se justifier et s'excuser d'avance. Après l'entrevue, elle a comparé ce réflexe à un « jeu d'échecs », en ce sens qu'elle essaie continuellement d'anticiper les mouvements réflexifs de son adversaire/interlocuteur avant de placer ses pions (ou idées). Elle est aussi portée à hésiter et à ne pas terminer ses phrases, ses idées. (JB, le 14 décembre 2014)

Ces comportements, qu'elle attribue à ses expériences socioscolaires, m'ont tenue en suspens pendant l'entretien, mais aussi durant les transcriptions et l'analyse des données puisque son témoignage était fragmenté de détours explicatifs élaborés et d'informations incomplètes, si bien que j'avais par instants de la difficulté à suivre le flot de son récit. Sans nécessairement en être consciente au moment où cela se produisait, les attitudes manifestées et les comportements expérimentés lors des entrevues (individuelles ou de groupe) figuraient, dans certains cas, parmi les répercussions documentées. Les **processus relationnels activés lors des entretiens** constituaient alors, en quelque sorte, des **sources de données** en tant que telles (ou, au minimum, des démonstrations à l'appui des données). Pour en revenir à ZOË, et considérant les répercussions relationnelles qu'elle a rapportées, je ne crois pas que son anxiété ait été provoquée par sa participation à l'entretien de recherche, mais plutôt par une crainte généralisée que ses paroles puissent être mal interprétées (tout contexte interactionnel confondu).

De telles réalisations ont servi à me rappeler, d'une rencontre à l'autre, que **ma relation avec les participantes**, aussi familière soit-elle devenue, **n'était pas**, dans le cadre du projet, **une**

relation d'amitié. Pourtant, je sentais naître en moi un **sentiment de solidarité** envers les participantes depuis le 1^{er} entretien individuel. Ce sentiment s'est approfondi pendant le groupe de discussion, où j'ai cru percevoir une synergie entre nous toutes. Quelles qu'aient été les particularités de nos parcours respectifs, **je me suis sentie liée aux participantes (et je les ai senties liées à moi)** par l'intermédiaire de nos expériences communes (telles que nous nous les représentons) et des répercussions qui en auraient résulté (toujours selon nos perceptions). J'ai, pour ainsi dire, éprouvé le **sentiment d'avoir trouvé une communauté d'appartenance.** Trois des quatre participantes que je ne connaissais pas avant d'entamer le projet ont d'ailleurs proposé que nous devenions amies Facebook, ce que j'ai accepté pour faciliter les suivis : m'étant engagée à respecter le mode de communication préférentiel des participantes, ayant recouru à Facebook à l'étape du recrutement et ayant créé une page Facebook à l'effigie du projet – le tout avec l'appui du BÉIR de l'Université d'Ottawa –, j'ai pensé qu'il était tout à fait convenable de procéder ainsi. Il n'en demeure pas moins que les **questionnements relevant de ma relation avec les participantes** sont nombreux dans mon journal de bord. Ma personne humaine m'encourageait à m'investir dans ces relations, tandis que l'étudiante-chercheuse en moi m'exhortait plutôt à y mettre un frein. Je devais d'ailleurs, durant cette période, **renouveler mon certificat d'éthique** afin de pouvoir à nouveau communiquer avec les participantes dans le respect des conditions établies par le Bureau susmentionné. Mon certificat a donc été reconduit jusqu'en février 2016. Mis à part les suivis concernant le projet et quelques échanges informels sur Facebook, j'ai ultimement **maintenu une distance entre les participantes et moi après le 2^e entretien individuel,** tout en espérant rétablir un lien de proximité avec celles qui le souhaiteraient après mes études doctorales.

Les « vers », les « vocalises » et les « pulsations rythmiques » recueillis lors de ces « deuxièmes solos » ont approfondi le portrait des « récitatifs » et des « airs » (ou « trames » expérientielles et identitaires) constitutifs du langage interne des « choristes » (ce qu'elles auraient entendu, « enregistré », « mémorisé », « performé », puis, dans certains cas, « modulé »). Il me suffisait à présent d'en effectuer la transcription et la « notation » (codage) en prévision de l'analyse.

2.6 Transcription et codage des données : la « transcription » et la « notation »

Contrairement aux entretiens, que j'ai trouvés stimulants, la **transcription** et la « **notation** » (codage) se sont révélées **éprouvantes.** Ayant procédé à une **transcription**

textuelle avec scories des trois premiers entretiens, je me suis vite aperçue que cela était prenant et qu'une telle « transposition » absolue compliquait la lecture des données. Avec l'accord de ma directrice de thèse, j'ai cessé de noter les scories (première syllabe d'un mot inachevé, sons émis en réfléchissant, redondance d'une lettre ou d'une syllabe avant de prononcer le mot choisi, etc.) pour me concentrer davantage sur le contenu manifeste des témoignages (dans le respect du français des participantes). Voulant considérer la manière dont les participantes se racontaient sans pour autant en effectuer une analyse sociolinguistique détaillée, il m'a semblé justifié d'**omettre les aspects superflus du langage oral**, m'appuyant simplement sur les observations consignées dans mon journal de bord à ce sujet (telle participante était hésitante, telle participante avait de la difficulté à répondre aux questions, etc.) et sur celles inscrites dans les comptes rendus réflexifs des participantes. Cela a certes accéléré le rythme de la transcription. Hélas, cette **étape** m'a néanmoins semblée **interminable et rébarbative**. Encore faut-il préciser qu'un événement familial malheureux a contribué à me ralentir. Cela dit, il a aussi servi de catalyseur pour me motiver à persévérer. J'ai donc finalement terminé la transcription en avril 2015, rédigeant parallèlement mon **arbre de codes**. J'ai, par ailleurs, entrepris les démarches nécessaires pour le **deuxième renouvellement de mon certificat d'éthique**, m'autorisant à communiquer avec les participantes jusqu'en février 2016. D'autres drames personnels sont survenus lors du codage des données, qui s'est prolongé jusqu'à la fin du même mois. Je ne vais pas m'éterniser sur ces drames, mais je voulais en faire mention pour signifier que l'**expérience doctorale** dépasse les confins du programme d'études, du campus universitaire et de la thèse. Elle **s'inscrit dans la mouvance d'une vie très souvent imprévisible**, l'étudiante-chercheuse étant perméable au vécu de la personne humaine et vice versa.

À l'inverse des « prestations » enregistrées (entretiens et groupe de discussion), au cours desquelles les « choristes » m'ont captivée et inspirée, la transcription et la « notation » (codage) ont refréné mon élan. À force d'écouter, d'arrêter, de reculer et d'avancer les enregistrements pour bien transcrire les « paroles », les « mélodies » et les « rythmes », les « chansons » perdaient leur « musicalité » (sens et intégrité). La « notation » des « récitatifs » (descriptions et interprétations des événements) et des « airs » (langage interne et états d'âme) a semblablement nécessité que je procède au découpage des « chants » (témoignages) en « notes », en « mesures » et en « strophes » (unités de sens : mots, phrases et paragraphes), tout en considérant le « tempo » (rythme du récit : fluidité, hésitations et silences) et les « progressions harmoniques » (succession

des souvenirs) pour bien ressortir les « consonances » (expériences agréables, récit cohérent similarités d'un témoignage à l'autre) et les « dissonances » (expériences désagréables, contradictions dans le récit et distinctions d'un témoignage à l'autre). À titre d'exercices cartésiens et pragmatiques à l'intersection entre la « performance » des « choristes » et « l'arrangement » de leurs « chants » particuliers (analyse et rédaction), la transcription et la « notation » m'ont semblé dépourvues de poésie et de créativité. Ceci dit, je reconnais leur utilité : grâce à cet ouvrage minutieux, le travail de « composition » subséquent (rédaction et subdivision du « chœur » narratif) m'a paru plus fluide (en ce sens que j'avais acquis une bonne connaissance et compréhension des données). C'est justement en manipulant les « chants » fragmentés que j'ai enfin commencé à percevoir des indices de « l'œuvre » dans son intégralité.

2.7 Comptes rendus réflexifs : les « partitions réflexives »

D'après les « **partitions réflexives** » (**comptes rendus réflexifs**), de toutes les méthodes de collecte de données, celle-ci était irréfutablement la plus prenante pour les participantes, ce pourquoi une seule d'entre elles a remis un bilan après son 2^e entretien individuel, les participantes ayant toutes tardé à rendre leur rapport final. Il y en a plusieurs pour qui le temps manquait, d'autres pour qui des circonstances personnelles sont intervenues (décès d'un proche, responsabilités associées aux études, déménagement, début d'un nouveau programme d'études, etc.). D'autres enjeux sont aussi ressortis, notamment l'anxiété des participantes en ce qui regarde la manière de dire, le temps choisi pour dire, la crainte de ne pas savoir quoi dire, de dire les mauvaises choses, d'oublier certaines informations, de mal s'exprimer ou de ne pas déceler de liens :

BÉA : J'avais beaucoup d'idées pour le compte rendu, beaucoup de choses à écrire et je ne savais pas par où commencer. Je n'avais jamais l'impression que c'était le « bon moment » ou que j'étais dans le « bon » état d'esprit pour exprimer correctement tout ce que j'avais à dire. [...] plus j'attends pour terminer quelque chose, plus ça devient difficile. (RF)

ZOË : Ce rapport a été très difficile à entamer et à écrire pour plusieurs raisons [...] Jamais certaine de savoir quoi dire, quoi mentionner, quelle « direction » prendre. Plus le temps passe, plus c'est difficile à entamer. [...] Il existe peut-être une peur que je n'arriverai pas à trouver des liens entre mon expérience d'intimidation, ma construction identitaire et mes comportements d'aujourd'hui. Ou encore, que les réflexions ne seront pas intéressantes ou que je vais manquer toutes sortes de pistes importantes ou intéressantes sans m'en rendre compte. [...] Finalement, ce n'est pas toujours évident de trouver des liens; les moments révélateurs viennent quand ils veulent et c'est difficile de les « créer ». (RF)

Tandis que je m'intéressais simplement à ce qu'elles voulaient dire (sur leur passé, leur construction identitaire, le projet, etc.), les participantes ont semblé s'imposer des exigences supplémentaires quant à la qualité de leurs dires. Je perçois, entre les lignes de ces extraits, le besoin d'être parfaites et de prouver leur valeur comme participantes à l'étude (ou, dit autrement, la peur d'être jugées incompetentes, insuffisantes ou insignifiantes). Une fois de plus, cela témoigne d'une stratégie interpersonnelle généralisée, adoptée par les participantes pour se protéger des jugements et des critiques (ou du harcèlement) d'autrui.

C'est uniquement en rédigeant ce chapitre que j'ai pris conscience des nombreuses **manifestations des répercussions identitaires répertoriées** dans la manière dont les participantes ont abordé les étapes du projet. Par exemple, pour **KIM** et **ÈVE**, qui ont exprimé leur besoin de plaire à autrui lors des entretiens individuels, cela s'est révélé dans l'extériorisation d'un sentiment de culpabilité provoqué par l'impossibilité de soumettre un compte rendu final écrit selon l'échéancier convenu (ce pourquoi leur dernier rapport m'a été dicté au téléphone) :

KIM : Je n'étais pas toujours disponible pour aider à répondre aux questions. J'me sens mal que j'ai pas donné le temps que j'aurais pu. (RF)

ÈVE : [...] j'comprends que ça peut être frustrant d'attendre pour les rapports, de ne pas pouvoir avancer dans ton projet. J'me sentais horrible par rapport au fait que j'avais pas fait mon rapport réflexif. J'veux qu'tu l'saches, même si ça va pas changer grand-chose : j'y pensais beaucoup, beaucoup, beaucoup. [...] j'm'excuse. (RF)

Ayant originalement offert aux participantes de remettre leurs bilans réflexifs sous forme écrite ou visuelle, je me suis demandée s'il était ou non approprié de réaliser ces derniers rapports au téléphone. J'ai, plus que tout, **regretté de ne pas avoir prévu d'avance la soumission de comptes rendus oraux** (qu'ils soient livrés au téléphone, sur un enregistrement ou dans une vidéo). Ayant estimé qu'il s'agissait là d'une lacune de ma part (et non de la leur) et voulant tenir compte de leurs dernières réflexions sans les importuner davantage, j'ai jugé qu'il était acceptable, à cette étape du projet, de procéder ainsi.

Mises à part les raisons listées jusqu'à présent, la soumission tardive du compte rendu réflexif final a, pour deux participantes, été attribuée au **rapport qu'elles entretiendraient avec leurs expériences passées**, lequel serait **démonstratif de leur cheminement respectif** relativement à ces expériences et aux blessures occasionnées :

MAX : À chaque fois que je pense à mettre dans un document Word le récit de mes expériences, le monstre se met à hurler. Je l'appelle le monstre pour l'image. La peur m'empêche de le regarder en face pour l'identifier correctement. [...] Il ne veut pas qu'on s'approche, il ne veut pas qu'on le regarde et surtout pas qu'on l'observe ou qu'on l'examine. Alors pour calmer la douleur de ses cris, je me diverts, je me dis que j'y reviendrai demain, que demain j'aurai la force de le regarder en pleine face et qu'une fois que je le verrai, il sera moins effrayant. Mais il sait que je me prépare à l'affronter... Il ne se laissera pas avoir si facilement. Il redouble d'ardeur : les cris, les hurlements, le vacarme. Il ne laisse aucune place pour que j'entre le regarder. Alors je reste sur le seuil avec ma peur : la peur d'un monstre que je ne vois même pas. [...] J'ai dû mettre beaucoup de temps et d'effort pour enterrer le monstre, pour l'enfermer, pour mettre en sourdine les hurlements. Alors aujourd'hui quand je passe trop près de l'endroit où je l'ai enfoui, j'entends la menace qui gronde, le monstre qui se réveille... et la panique qui s'installe en moi. [...] Ce que j'ai essayé de démontrer avec cette intro, c'est l'aboutissement de mois de procrastination et de blocages [...] J'ai voulu démontrer que malgré que je n'aie pas réussi à écrire un mot, j'ai côtoyé le monstre à tous les jours. Je suis maintenant forcé/e de le confronter pour le faire taire une fois pour toutes parce que ma technique de simplement l'ignorer est clairement désuète. (RF)

ZOË : [...] j'ai suivi plusieurs sessions de thérapie au cours des derniers sept-huit ans durant lesquelles j'ai longuement discuté, réfléchi, analysé et exploré mon expérience d'intimidation et ses multiples effets sur ma personne. Je me sens saturée par ce sujet. [...] (en parlant de ses réflexions après avoir lu un livre de Eckhart Tolle) [...] ça a ajouté de la confusion dans ma réflexion pour ce projet puisque, d'une part, je dois revisiter ces événements et voir les répercussions possibles et, d'autre part, je tente de ne pas m'identifier avec mon passé et ses répercussions... (RF)

La production de ce dernier bilan représentait alors un défi étant donné le temps et l'énergie investis ou les mécanismes établis pour refouler les expériences passées (**MAX**) ou pour les surmonter (**ZOË**).

À la lecture des extraits cités depuis les dernières pages, je me suis demandée s'il avait ou non été raisonnable (ou réaliste) de réclamer de la part des participantes qu'elles soumettent quatre comptes rendus réflexifs pendant la durée du projet. J'ai dû me poser la question suivante : Ai-je priorisé la collecte de données ou le bien-être des participantes? J'en suis venue à la conclusion que je me suis souciée de l'une comme de l'autre, les **données issues des rapports** étant d'une **richesse indéniable** pour le projet et pour une meilleure compréhension des effets de la méthodologie narrative chez les participantes, et **l'exercice réflexif demandé** ayant **mené à des prises de conscience et des remises en question** agissant sur la croissance personnelle de certaines participantes (j'y reviendrai au chapitre 10). En tout et pour tout, les « partitions réflexives » ont simultanément facilité le partage de « couplets » et de « refrains » jusqu'alors

maintenus sous silence (thèmes, idées, anecdotes, etc.), « dirigé les projecteurs » (attiré mon attention) sur l'exécution de « chorégraphies » interpersonnelles décrites lors des « prestations » préalables (mécanismes de protection ou de défense en interaction avec autrui) et créé de multiples occasions pour que les « choristes » revisitent leurs « performances » (lors des « solos » ou de la rencontre de « chorale ») de sorte qu'elles puissent conceptualiser autrement le contenu de leurs « récitatifs » (descriptions et interprétations des événements) et, par la suite, modifier celui de leurs « airs » (langage interne et états d'âme).

2.8 Analyse des données : l'analyse des « chants » colligés

Ayant anticipé cette étape de la thèse depuis la transcription, j'ai rapidement dû me rendre à l'évidence qu'il me manquait des outils pour l'amorcer : j'avais bel et bien choisi mon cadre d'analyse (la théorie bioécologique du développement humain de Bronfenbrenner, 1977, 1994) et j'avais déjà expérimenté l'analyse de discours critique et inductive (assistanats de recherche et mémoire de maîtrise), mais je ne savais pas quelle était la procédure à suivre pour effectuer une analyse narrative des « chants » colligés (données). Cela me paraissait paradoxal, car je venais tout juste de publier un article sur la méthodologie narrative dans lequel je synthétisais une gamme d'articles et de chapitres lus à ce sujet depuis mon inscription aux cycles supérieurs (Ruest-Paquette, 2015). C'est alors que j'ai constaté que les écrits portant sur la méthodologie narrative omettent presque tous d'explicitement en quoi consiste l'**analyse narrative**. À la recherche d'un modèle duquel je pourrais m'inspirer, je me suis aperçue qu'il existe un pan des écrits scientifiques traitant séparément de ce type d'analyse. Ayant eu recours à l'expertise de mon directeur de thèse sur le sujet, il m'a conseillé de débiter l'analyse malgré mes incertitudes en me fiant aux méta-catégories et aux catégories décrites dans mon arbre de codes. J'ai donc dévoué les trois mois suivants (mars à mai 2016) à lire et à relire les données codées dans le but de les trier et de les organiser conformément à une vision d'ensemble de la thèse, poursuivant parallèlement ma quête d'un programme analytique narratif préexistant pouvant être adapté à mon étude. Ayant éprouvé de nombreux bouleversements familiaux et médicaux, j'ai également soumis plusieurs demandes de prolongation du temps limite pour la complétion d'une thèse (jusqu'en décembre 2016, puis jusqu'en août 2017) et du certificat d'éthique (mai 2017 à février 2018), lesquelles m'ont été accordées.

À l'arrivée du printemps 2017, mes heures de lecture et d'écriture se multipliaient. Je poursuivais l'analyse sans trop savoir où elle allait me conduire, laissant tout simplement les

données me guider. J'envisageais, à ce moment, la production de deux chapitres résumant les résultats : le premier pour établir le contexte social, familial et communautaire des participantes; le deuxième pour présenter leurs expériences socioscolaires et les répercussions identitaires retracées. J'avais ainsi décidé de revoir mon plan initial, selon lequel je prévoyais reconstituer séparément chacun des récits avant d'en faire une analyse comparative. En plus d'avoir terminé quelques-uns des premiers chapitres de la thèse, j'ai complété une **première organisation intégrale des données** en trois parties (contexte social, familial et communautaire; expériences socioscolaires; répercussions). Je me suis ensuite mise à **repenser l'agencement des données** en considération des normes préconisées par de nombreuses revues scientifiques (moins de trente-cinq pages). Je lisais et relisais ce que j'avais écrit tout en me référant aux articles et aux chapitres s'intéressant à l'analyse narrative, lesquels m'encourageaient à répartir les données selon une suite temporelle linéaire. Pourtant, **les données réclamaient plutôt une logique systémique** (en correspondance avec le cadre d'analyse), ce que j'ai enfin compris. J'ai donc reclassé les données en conséquence, subdivisant les résultats en **six documents** regroupant les données relevant du macrosystème (un chapitre), des micro et mésosystèmes (trois chapitres) et de l'ontosystème (deux chapitres). Dans un courriel à l'attention de mon directeur de thèse en date du 8 mars 2018, je lui expliquais que je préférais accroître le nombre des chapitres (afin de maintenir un équilibre entre les témoignages et mon analyse) plutôt que de couper dans les extraits cités ou dans l'analyse. Ne sachant trop quoi faire des données réflexives se rapportant au déroulement du projet, j'ai décidé de les inclure dans ce chapitre. J'avais enfin un aperçu global de la thèse. Pendant les mois de mai et de juin 2017, je terminais une première analyse formelle des données relevant du macrosystème et débutais l'analyse des données renvoyant aux micro et mésosystèmes. Cela a donné lieu à une **réflexion approfondie sur le travail d'analyse** :

[...] l'analyse des données et l'écriture de la thèse se font simultanément. Malgré le recours à un cadre d'analyse théorique et les conseils judicieux d'expertes et d'experts en analyse narrative (tels que professés sous forme d'articles ou de chapitres), le travail d'analyse est avant tout intuitif. Je lis un extrait. Je réfléchis. Je relis. Je réfléchis. Comment l'extrait se compare-t-il aux autres extraits? Je relis et je réfléchis jusqu'à ce que je sache où le classer. Si je ne sais pas où le classer, je me laisse une note pour y revenir. Depuis ma retraite à Mattawin, les données sont toutes classées. L'agencement des sous-groupes de données change continuellement (au sein d'un article ou d'un article à l'autre). Les segments de données sont comme des notes de musique. Je les rassemble à la verticale (sous forme d'accords) et à l'horizontale (sous forme de progressions harmoniques). Mais [il] n'est pas suffisant de placer les données, ni même de les décrire. Il faut aussi les expliquer. J'en suis

justement à cette étape. Il m'arrive souvent de sentir qu'il y a un lien à faire sans parvenir à l'identifier. Quand ça m'arrive, je bloque. Je reste fixée sur mon sentiment. Alors je lis et relis et relis l'extrait (ou les extraits) et j'essaie d'élucider le sous-texte de mon ressenti jusqu'à ce que je le trouve. [...] Parler d'analyse, c'est parler de liens. Quand on fait ressortir les liens et qu'on les explique, on fait de l'analyse. (JB, le 28 mai 2017)

Parmi les leçons principales que je retiens de mon parcours à la maîtrise, il y a ce que j'appelle la **règle du « Ouin, pis? »** (ou, pour les francophones hors Canada, du « Oui, et alors? » ou du « Oui, mais en quoi est-ce significatif? »), que m'a inculquée ma directrice de mémoire à l'époque (Phyllis Dalley, professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa). Je ne sais plus si la question m'avait été posée en marge d'un texte commenté ou si Phyllis me l'avait posée de vive voix, mais je me rappelle avoir été surprise, voire choquée par la rudesse de l'interrogation. « Ouin, pis? » Au fond, elle me demandait de creuser sous la surface pour explorer les revers de mes idées, me poussant à expliciter tous les liens pouvant justifier la pertinence et assurer la cohérence de mon argumentaire. De tous les conseils et les protocoles ayant pu m'inspirer et me guider dans l'analyse des données faisant l'objet de cette thèse, la règle du « Ouin, pis? » s'est avérée la plus utile, m'exhortant constamment à détailler ce pourquoi telle information ou affirmation était significative dans le contexte des récits partagés, du projet en tant que tel, des écrits dépouillés sur la problématique étudiée, des communautés franco-ontariennes, de la société, du travail social ou de l'éducation. J'attribue d'ailleurs la rigueur de mon analyse à cette question.

C'est aussi durant cette période que j'ai réalisé toute la place qu'occupaient **les participantes et leur témoignage dans ma vie** :

[Les participantes] font partie de mon quotidien depuis le mois d'août 2014. Je les côtoie littéralement à tous les jours depuis trois ans. D'un jour à l'autre, elles me racontent généreusement le récit de leurs interactions familiales, sociales, scolaires, communautaires, amoureuses et professionnelles. Ce faisant, elles me révèlent leurs impressions, interprétations/vérités, insécurités, contradictions, émotions et tout le reste. Elles m'apprennent tellement de choses : au sujet d'elles-mêmes, du harcèlement par les pairs à l'école, de la construction identitaire, du langage, des relations de pouvoir (dans la vie et dans la recherche) et, bien sûr, de moi-même (mes préjugés, besoins, limites, compétences, etc.). Je serai à tout jamais transfigurée par leurs histoires et me sens privilégiée d'avoir eu accès à leur intimité. (JB, le 30 mai 2017)

Lors du processus de rédaction, je m'arrêtais souvent pour réfléchir au sens d'un extrait de données ou d'un autre, me livrant intérieurement à des conversations imaginaires avec les

participantes dans l'espoir qu'un tel jeu de rôle m'aiderait à mieux les connaître et les comprendre, puis à considérer leur positionnement et leur contexte dans l'interprétation de leurs propos (le tout à partir des témoignages recueillis et d'échanges informels entourant la collecte des données). Les participantes m'habitaient 24h/24h : elles étaient présentes le jour, m'accompagnant symboliquement dans l'analyse de leurs récits, et elles me visitaient la nuit dans mes rêves. Sans elles, ma vie se serait déroulée différemment depuis l'étape du recrutement. Sans elles, je n'aurais pas pu mener cette/mon/notre étude à terme. J'ai compris, à cet instant, que nous étions liées à tout jamais, quelle que soit l'évolution de notre relation à la suite du projet.

Tel que stipulé plus haut, le corpus des données a orienté mon travail d'analyse et d'écriture, les chapitres 5 à 9 abondant d'extraits puisés dans les transcriptions et les rapports réflexifs. À la demande ou avec l'assentiment des participantes, j'ai accepté de réviser les « fautes » de français pouvant nuire à la compréhension de leur témoignage. Il a aussi été décidé de traduire les segments en anglais afin que les données puissent être comprises par des lectrices et des lecteurs francophones provenant de tous les coins du pays et du monde. À ce jour, ces choix me tracassent. En vue de clarifier la source de mon inconfort, il me faut d'abord survoler quelques-uns des enjeux de pouvoir se rapportant à la langue française en Ontario francophone.

Se dessinant sous l'influence d'une hégémonie linguistique extrinsèque (de l'extérieur) et intrinsèque (à l'intérieur) (Bergeron, 2019), **l'expérience langagière franco-ontarienne** en est une de minorisation multiple : par exemple, vis-à-vis de la majorité anglophone de la province et du pays, de la nation franco-qubécoise occupant un statut majoritaire relativement aux autres francophonies canadiennes, des Françaises et des Français de France, etc. Tandis que l'hégémonie linguistique externe entraîne la « nécessité de naviguer quotidiennement entre le français et l'anglais » (Drolet *et al.*, 2015, p. 11), l'hégémonie linguistique interne se caractérise par le souci de défendre et de protéger la « qualité » de la langue française (Bergeron, 2019; Drolet *et al.*, 2015), notamment en faisant la promotion d'une norme linguistique. Quiconque dévie du français normatif serait corrolairement à risque de discrimination et, par suite, susceptible d'éprouver un sentiment d'insécurité linguistique (Bergeron, 2019; Drolet *et al.*, 2015). Cela n'est pas anodin étant donné que de nombreux dialectes franco-ontariens, incluant celui des participantes (à l'exception de **BÉA**), sont tricotés de termes et de tournures reflétant la dualité linguistique ambiante (Boissoneault, 2018). Une trentaine de Franco-Ontariennes et de Franco-Ontariens adultes ayant participé, en 2010, à une étude qualitative sur la « signature

frontalière de l'identité franco-ontarienne » (titre de l'article) a d'ailleurs prétendu être victime d'un dénigrement de la part des Québécoises et des Québécois, entre autres, en raison de préjugés liés à leur « franglais » (Gilbert, 2012). En plus d'agir sur leur confiance langagière (sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique), cette hiérarchisation des parlers français occasionnerait fréquemment, chez la plupart de celles et ceux qui en sont désavantagés, un sentiment d'amertume.

Partant d'un processus d'intériorisation des discours contextuels sur la langue (ce qu'elle « devrait » être) et des représentations socioculturelles à l'égard des sujets parlants (croyances stéréotypées à l'égard des « bons » ou des « mauvais » locuteurs), le **sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique** réfère à une « perception d'aise ou de malaise à s'exprimer », voire à une impression que son parler est ou non « à la hauteur » ou d'un calibre comparable à celui d'autrui (Boissoneault, 2018, p. 102). L'insécurité linguistique se qualifie alors comme la « manifestation d'un complexe d'infériorité à s'exprimer dans une langue donnée » (Ibid., p. 103). Suivant ce qui précède, il n'est pas surprenant que des participantes m'aient invitée à « nettoyer » leur français. Je reconnais cependant, en rétrospective, avoir ainsi imposé une « idéologie hégémonique » à leurs pratiques langagières (voir Bergeron, 2019, p. 100). Ce faisant, je perpétue une forme de « domination symbolique » au moyen de laquelle « certaines façons de voir la francophonie canadienne, d'être francophone, de parler français, se valorisent ou se dévalorisent » (Heller et Labrie, 2004, p. 27), et ce, au profit d'un discours mondialisant soutenu « par la normalisation et la standardisation linguistiques sous la rubrique "qualité du produit" ou "communication à travers les cultures" » (Ibid., p. 22). Cela va à l'encontre de ma propre philosophie en matière de langue française, laquelle est fondée sur la reconnaissance et la préservation des idiômes régionaux, l'atténuation du phénomène d'insécurité susnommé étant tributaire de l'ouverture à la diversité linguistique (Bergeron, 2019, p. 101). Ceci dit, j'ai ultimement opté pour ce compromis : corriger les « fautes » d'orthographe (p. ex. épellation) et d'accord (p. ex. féminin/masculin, singulier/pluriel et grammaire) sans travestir la syntaxe franco-ontarienne, puis traduire le propos des participantes du français à l'anglais dans le texte, la forme originelle des extraits traduits apparaissant entre parenthèses carrées (quelques mots) ou en note de bas de page (phrases complètes).

En avril 2018, **les résultats de ma recherche ont été redistribués en neuf chapitres** : macrosystème (un chapitre), micro et mésosystèmes (quatre chapitres) et ontosystème (quatre

chapitres). Quoique consciente du progrès réalisé, je ne perdais jamais de vue l'ampleur du travail à effectuer : « [...] à travers le brouillard de mon impatience, je commence à percevoir les indices d'une thèse en voie d'achèvement » (JB, le 3 mai 2018). À ce stade-ci de l'écriture, je travaillais simultanément sur les neuf chapitres dédiés aux résultats, bondissant entre les données, l'analyse, la lecture et l'écriture plusieurs fois par jours : « C'est une chose d'apprendre ce en quoi consiste une **démarche d'analyse itérative**. C'est une toute autre chose de l'expérimenter! » (note repositionnable, mai 2018). En effet, je me rappelais avoir entendu parler d'itération pour la première fois dans un séminaire à la maîtrise (Recherche qualitative 1). J'avais depuis réalisé de nombreux assistanats de recherche au cours desquels j'avais participé au codage et à l'analyse de données qualitatives, mais je n'avais jamais entrepris une démarche d'analyse itérative aussi intense. Plus j'avais, plus j'avais le sentiment de reculer :

J'ai beau me fixer des objectifs au jour le jour, dès que j'entame la tâche à laquelle je me suis engagée, un extrait de témoignage ou un constat émergent m'implore de relire une transcription, les données codées, mon journal de bord, l'analyse proposée dans un ou l'autre des [chapitres] résumant les résultats, etc. Ces vas-et-vient m'obligent à reconsidérer certaines interprétations, l'organisation des données et des [chapitres], etc. [...] Une véritable métaphore pour la vie : on avance, on recule, on tourne en rond, on s'écroule à force de se sentir étourdie ou épuisée, on se relève, on avance, on recule, on tourne en rond, alouette ! [...] J'ai parfois la nausée tellement je fais des allers-retours. (JB, le 3 mai 2018)

Ces va-et-vient ou allers-retours résument bien mon quotidien depuis les dernières années. Mon esprit vagabonde continuellement parmi les transcriptions, les sources de données réflexives (autant les miennes que celles des participantes), les chapitres de la thèse, les écrits scientifiques lus, etc. Je resserre quotidiennement l'analyse, recourant, entre autres, à de nouvelles lectures pour bonifier mon analyse et situer la pertinence des résultats. Comme je l'écrivais à des amies le 18 juin 2018, « J'avance, mais au rythme d'une tortue sous l'effet de l'alcool qui marche à reculons dans la mauvaise direction » (message WhatsApp). De fil en aiguille, il a été décidé de revoir le découpage des données conformément à ma question de recherche, laquelle me poussait à recentrer les résultats sur les sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance des participantes (ontosystème), sur lesquels j'avais pourtant très peu lu avant ce moment. Les neuf chapitres préalables ont donc été retravaillés, les données contextuelles ayant été épurées, exposées et analysées dans les deux chapitres précédant les données identitaires, désormais réparties sur trois chapitres. Les **résultats** sont donc **maintenant distribués sur cinq chapitres**.

Ils sont suivis des chapitres consacrés aux critères de rigueur et aux critères relationnels, puis aux limites de ma recherche.

En raison de problèmes de santé récurrents, j'ai dû préparer **d'autres demandes de prolongation du temps limite** (procédure à l'Université d'Ottawa), qui m'ont été accordées jusqu'à la fin du mois de décembre 2019, ainsi qu'une dernière **demande de renouvellement du certificat d'éthique** (février 2018 à février 2019). J'ai enfin terminé l'analyse et l'arrangement des « chants » colligés à l'hiver 2019, les chapitres ayant été réorganisés et enrichis de références additionnelles pendant l'été 2020 à la recommandation des membres du comité d'évaluation de thèse. J'ai aussi intégré à la thèse deux tableaux de synthèse produits en prévision de ma soutenance.

Alternant entre la juxtaposition harmonieuse et la mise en tension cacophonique des « récitatifs » et des « airs » que j'étudie depuis cinq ans (selon les tendances et les exceptions d'un témoignage à l'autre), les « mouvements » du « chœur » narratif composé résument les conditions en fonction desquelles les « choristes » auraient produit leur « album » identitaire, dont les « paroles », les « mélodies » et les « rythmes » figurent à l'avant-plan des résultats. Tel qu'anticipé, on y entend des reprises de « chansons populaires » franco-ontariennes et nord-américaines influentes (valeurs, préjugés et discours sociaux : qu'ils soient folkloriques ou contemporains), de même que des extraits de « pièces vocales » originales. Les scènes représentées sont, pour la plupart, dramatiques, voire tragiques, mais « l'œuvre » dans son ensemble témoigne de la résilience des protagonistes rencontrées, qui sont des modèles de survivance.

Pour conclure ce chapitre...

D'un volet à l'autre de cette recherche doctorale qualitative, rétrospective, multidisciplinaire, inductive et narrative, les six « choristes » sélectionnées m'ont « fredonné » les « récitatifs » et les « airs » qu'elles auraient intériorisés depuis leurs interactions pré, para et socioscolaires ou qu'elles ont « improvisés » sur place, me révélant les « couplets » et les « refrains » (messages intériorisés) de la « trame » identitaire qu'elles auraient « composée » au rythme de leurs expériences (micro, méso et macrosystèmes : Bronfenbrenner, 1977, 1994). Ni elles, ni moi n'avions *a priori* une représentation exacte de « l'œuvre collective » qui en résulterait. Par mes questions prédéfinies et mes interventions spontanées, j'ai, en tant que « chef de chorale » responsable des « arrangements », fourni le prétexte et le cadre ayant structuré les

« solos » et les « ensembles vocaux » enregistrés, puis transcrits, « annotés » et agencés sous forme d'un « chœur » narratif prosaïque en cinq « mouvements ». Guidée, dans un premier temps, par mon parcours personnel et mes présupposés théoriques (forgés au contact de « partitions » préexistantes : écrits scientifiques), je me suis, dans un deuxième temps, inspirée des « paroles », des « mélodies » et des « rythmes » entendus pour établir les « thèmes », les « tonalités et les « tempos » à privilégier, faisant la distinction entre les « chansons folkloriques et contemporaines » franco-ontariennes et nord-américaines influentes et les « chants » spécifiques à chacune. À titre de « chef de chorale » et membre avouée du « chœur » des survivantes de HPGOSÉ en milieu scolaire franco-ontarien, j'étais à la fois une « auditrice » intéressée et compatissante ainsi qu'une « cochoriste » expérimentée et digne de confiance, « l'œuvre » produite relevant indéniablement d'une « polyphonie vocale ». Grâce à ce positionnement identitaire hybride, que j'ai navigué à la manière d'un « intervalle mélodique », je crois sincèrement avoir créé des conditions propices à ce que chaque « choriste » puisse s'approprier la « scène » (ou la plateforme) offerte en vue de « performer » ses « récitatifs » et ses « airs » (et ainsi faire entendre sa voix), en expliquer le sens, puis « moduler » ses « interprétations » au besoin, le tout dans une démarche de « composition » collective. Avec leur aide, j'ai repéré et analysé les « thèmes » et les « variations » (traitement des sujets abordés) en sélectionnant et en superposant les « lignes mélodiques et rythmiques » de chacune pour faire apparaître les « accords » et les « désaccords » (points communs et tensions : « chansons folkloriques et contemporaines » et « chants » uniques) au sein d'un même « album » et d'un « album » à l'autre, le tout en recourant à la règle du « Ouin, pis? ». Je pense conséquemment avoir produit un « arrangement » nuancé – tantôt « euphonique » ou cohérent, tantôt « cacophonique » ou décousu – des « vers », des « vocalises et des « pulsations rythmiques » (éléments du récit) à la base des « chants » individuels et collectifs retenus. J'estime y être arrivée en dépit des difficultés personnelles éprouvées depuis « l'appel aux choristes », car motivée par mon engagement envers elles et bénéficiant du soutien de mon entourage. Force est de constater que l'expérience doctorale transcende le programme d'études et la thèse : elle englobe toutes les sphères d'une vie impondérable. Lorsque la thèse sera déposée, j'en retravaillerai le contenu non publié afin de produire d'autres articles aptes à interpeller quiconque étudie ou travaille dans les domaines de l'éducation ou du travail social.

CHAPITRE 4

Égalité, sécurité, éducation et langue française : contexte juridique, déontologique et militant entourant le système scolaire (franco-)ontarien

Ce chapitre à visée descriptive a pour objectifs 1) de survoler les composantes-clés d'une société démocratique comme celle du Canada, 2) de décrire la structure politique générale du Canada et de l'Ontario (mode de fonctionnement des gouvernements/parlements fédéral et provincial : p. ex. pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire), 3) d'inventorier – à l'échelle internationale, canadienne et ontarienne – les droits et les libertés des personnes AEC, des enfants d'âge scolaire et des francophones du Canada en matière d'égalité, de sécurité, d'éducation et de langues officielles, 4) de présenter quelques-unes des instances qui plaident en leur faveur, puis 5) de clarifier le rôle et les obligations (ou les devoirs professionnels et civiques) des autorités scolaires (franco-)ontariennes à l'endroit des élèves à leur charge. Les implications du néolibéralisme, du néoconservatisme et de la mission évangélique des écoles francophones de dénomination catholique vis-à-vis de ces droits et ces libertés y sont aussi dépouillées.

Vu que l'ère de la mondialisation se caractérise, entre autres, par la porosité des frontières internationales, nationales et provinciales (p. ex. nouvelle économie mondiale, Internet, migration et immigration, interculturalité, intersectionnalité, etc. : Bock et Gervais, 2004; Gervais, 1995; Heller, 1999; Heller et Labrie, 2004; Moïse, 2006; Gouvernement de l'Ontario, 2004), le contexte juridique, déontologique et militant dans lequel se développent et apprennent les élèves (de langue française) en Ontario et dans lequel travaillent les personnels qui les côtoient porte aujourd'hui le sceau de principes politiques et idéologiques débattus et défendus à la grandeur du monde et du pays. Il me revient, par voie de conséquence, d'en exposer les sources d'influence distales et proximales, ce pourquoi je m'attarderai successivement aux sphères internationale, canadienne et ontarienne.

Même s'ils sont très peu ou pas du tout représentés dans le corpus des données procédant de mon étude, ces renseignements sont tantôt constitutifs du macrosystème des participantes (p. ex. instances internationales ainsi que gouvernements fédéral et provincial), tantôt de leur exosystème (p. ex. regroupements professionnels ainsi que groupes d'intérêt au Canada et en Ontario) (Bronfenbrenner, 1977, 1994). Pour cette raison, et à dessein de fournir un portrait intégral de leur écosystème social, je propose ici de synthétiser les fruits d'une recherche

documentaire sur les actes, les règlements, les déclarations, les résolutions, les conventions, les lois, les chartes, les politiques, les codes, les lignes directrices, les plans d'action, les stratégies, les pratiques et les collectivités en travail social ou en éducation ayant contribué ou contribuant, à l'un ou l'autre des paliers examinés, à ratifier et à protéger (ou à défendre) les droits et les libertés susmentionnés. Les implications du néolibéralisme, du néoconservatisme et de la mission évangélique des écoles francophones de dénomination catholique vis-à-vis de ces droits et de ces libertés y sont aussi dépouillées.

Voulant bien étayer ma lecture des thèmes au menu, ce chapitre comporte plusieurs extraits des ressources fouillées. Bien que le nombre et la longueur des citations puissent parfois paraître rébarbatifs, les fragments de texte auxquels je me reporte ont pour utilité de situer les assises de mon discernement et d'en justifier l'articulation. Je fais donc appel à la clémence des lectrices et des lecteurs à ce propos.

En guise d'entrée en matière, les composantes-clés d'une société démocratique comme celle du Canada seront survolées. À titre de Canadiennes et de Canadiens, les élèves de l'Ontario sont, de fait, socialisés et scolarisés au sein d'une telle société. Pour cette raison, quelques-unes des notions qui s'y rattachent seront circonscrites, celles-ci étant reprises sans relâche dans ce chapitre et dans la thèse.1. Composantes-clés d'une société démocratique comme celle du Canada

Lors d'une journée d'étude organisée en 1999 par le Département de travail social de l'Université du Québec à Montréal, le gérontologue et professeur retraité Jean Carette postulait que la **société** telle que nous la connaissons réfère simultanément à « un ensemble de communautés », « un ensemble de bassins de ressources » et « un ensemble de rapports conflictuels de pouvoir » (Carette et Vaillancourt, 2000, p. 1). Au sein de cette société, « l'individu cherche à agir, individuellement ou collectivement, pour s'intégrer; utiliser les ressources des divers milieux; élargir son autonomie » (Ibid., p. 2). C'est donc dire que la société représenterait un assortiment de populations, de biens et de moyens réels ou symboliques ainsi que de relations à découvrir, à apprivoiser, à organiser et à exploiter à l'avantage ou au détriment de la collectivité et de ses sous-groupes. À la recherche d'harmonie, les sociétés démocratiques libérales se montreraient « particulièrement sensibles au maintien de la cohésion sociale », à telle enseigne que « les filiations et les solidarités [ou les liens sociaux] susceptibles de s'exprimer dans l'espace public » (Vincent, 2008, p. 3) seraient déterminantes de leur fonctionnement :

Malgré la nébuleuse conceptuelle dans laquelle s'inscrit la **notion de lien social**, celle-ci est commode pour décrire ce qui nous semble relever de l'ordre des rapports symboliques plus ou moins formalisés, conscientisés et consentis sous-jacents aux formes de convivance [c'est-à-dire de vivre ensemble] qu'instaurent entre eux les individus pour « faire société », et ce, dans un contexte où entrent en jeu différents pouvoirs et où s'expriment diverses logiques, les leurs ainsi que celles des institutions auxquelles ils sont rattachés (société, milieu de travail, associations, etc.). (italiques dans l'original, Vincent, 2008, p. 2 : les caractères gras sont de moi)

L'idée de **commune humanité** – qui postule que « nous nous reconnaissons tous comme [des] êtres humains au-delà de nos différences. Nous sommes uniques et complémentaires » (Lamoureux, 2003, p. 14) – serait donc tributaire de rapports sociaux sains et équitables enracinés dans le bien commun. Se révélant dans « l'expression de la conscience que le bien de l'un correspond à celui de l'autre » (Ibid., p. 14), le **bien commun** relèverait, dans un premier temps, de la prémisse selon laquelle l'humanité de chacune et de chacun se construit au contact de celle d'autrui et, dans un deuxième temps, d'un engagement collectif vis-à-vis de l'humanité de toutes et de tous, celui-ci constituant « la condition essentielle du progrès humain » (Blackburn, 1996, Taylor, 1991, dans Lamoureux, 2003, p. 15). En fait, nul problème ne serait individuel puisque le mal que vit l'une ou l'un de nous nous concernerait toutes et tous : « diminuer la quantité du mal [deviendrait] alors la fin même de l'action morale et politique » (Guillot, 2000, p. 41). Par conséquent, nous serions en quelque sorte toutes et tous responsables les unes et les uns des autres : « puisque l'autre est le miroir de notre humanité, nous avons intérêt à ce que lui soient reconnues la même liberté, la même qualité humaine, la même unicité que nous réclamons pour nous-mêmes » (De Saint-Exupéry, 1946, dans Lamoureux, 2003, p. 198). Le bien commun se fonderait pour ainsi dire sur les valeurs de l'altruisme et de la réciprocité.

Tricotées de représentations mentales, de sentiments démonstratifs et de jugements qualitatifs (Brodeur et Berteau, 2008; Reboul, 1999), les **valeurs** apparaîtraient comme l'aboutissement d'une recherche et d'une attribution individuelle ou collective de sens (p. ex. évaluation du degré d'importance) (Bouquet, 2004; Brodeur et Berteau, 2008; Guillot, 2000; Reboul, 1999; Hodgkinson, 1991). Qu'elles soient impératives ou normatives (ce qui est permis, obligatoire ou interdit), appréciatives (ce qui est bien ou mal) ou descriptives (ce qui est tendanciel, répandu), elles traduiraient « ce qui devrait être par rapport à ce qui est » compte tenu de « ce qui importe » (Bouquet, 2004, p. 26). Ce faisant, elles délimiteraient les conduites selon que celles-ci soient ou non estimées acceptables (Brodeur et Berteau, 2008; Hodgkinson, 1991; Reboul, 1999), puis orienteraient nos actions :

La valeur est un idéal qui motive à agir de telle manière plutôt que de telle autre. Une valeur est ce qui « vaut » la peine (de vivre, d'apprendre, de travailler, de prendre des risques, de souffrir, etc.). Elle constitue une référence qui oriente les convictions et les comportements. (Guillot, 2000, p. 9)

Se situant à l'antipode de l'indifférence (Reboul, 1999), les valeurs couvriraient, en substance, tout ce que l'humain conçoit comme étant valable ou d'intérêt (Beck, 1990). Considérant que les sociétés démocratiques rassemblent des communautés aux valeurs divergentes, les collisions axiologiques et les dilemmes éthiques y seraient inévitables (Blackburn, 2001; Dewey, 1916/2005; Gutmann, 1994). Les **dilemmes éthiques** se poseraient quand il faut choisir entre deux actions reflétant des valeurs contradictoires au cours de situations concrètes et délicates où chacune des options risque d'engendrer des retombées positives pour certaines ou certains et des contrecoups négatifs pour d'autres (Brodeur et Berteau, 2008). C'est qu'en effet, les sociétés démocratiques foisonneraient de structures conceptuelles se rapportant au bien, au juste, à l'acceptable, au vrai et à leurs contraires (**matrices morales**) (Beck, 1990; Bouquet, 2004; Greene, 1978). Ces structures formeraient des façons de penser, d'être, d'agir et de réagir (Beck, 1990; Bouquet, 2004; Drouin-Hans, 1996; Greene, 1978; Guillot, 2000), puis « régente[raie]nt les rapports de l'individu au groupe et des individus entre eux » (Denizot, 1996, p. 124). La **morale** aurait ainsi pour ambition de promouvoir et de faciliter le bien-être – autant le mien que celui d'autrui – par la plénitude d'une vie bonne et juste (Beck, 1990; Bouquet, 2004; Greene, 1978; Guillot, 2000; Reboul, 1999). Il s'ensuit que la qualité de l'environnement moral (p. ex. sain ou malsain) s'y mesurerait en proportion du bien-être des gens qui en produisent et en ressentent les effets (Blackburn, 2001; Haydon, 2004), la « première exigence [morale] [étant corollairement] de ne pas faire mal, c'est-à-dire de ne pas faire du mal » (Guillot, 2000, p. 138). L'univers moral serait, dans ce cas, « caractérisé par la reconnaissance et le respect *a priori* d'autrui comme fin en soi, c'est-à-dire comme personne autonome » (Kant, dans Guillot, 2000, p. 23), le **concept de personne** se caractérisant « par la pleine et égale dignité de tout être humain en tant que tel » (Guillot, 2000, p. 55). Qualifiée d'universelle, la condition humaine serait alors « reconnue et respectée [*a priori*] dans la singularité de chacun », l'universalité « [n'impliquant] nullement l'uniformité ni la conformité » (italiques dans l'original, Ibid., p. 55). Au contraire, l'universel s'accorderait avec « l'humanité [de la personne], [de toute personne], quelles que soient ses caractéristiques physiques et sociales », si bien que « [*l'*humaine condition *serait*] sans exclusion » (italiques dans l'original, Ibid., p. 38). Dans la circonstance, l'**éthique** servirait

d'instrument philosophique permettant de réfléchir sur la correspondance entre les matrices morales humaines et institutionnelles d'une société ainsi que sur leurs finalités, notamment en ce qui a trait à la gestation, à la propagation et à la pérennité de ses normes (Bouquet, 2004; Brodeur et Berteau, 2008; Drouin-Hans, 1996; Lamoureux, 2003; Martineau, 2007). De nature prescriptive, la **norme** agirait tel un modèle restrictif d'idées en matière de tendances et de convenances à imiter (Bouquet, 2004; Guillot, 2000). Elle « s'objective[rait] dans les institutions qui forment le cadre et les moyens de l'intervention humaine, s'incorpore[rait] par apprentissage et mémorisation, se perpétue[rait] par le recours qu'on y fait pour légitimer l'action » (Lepetit, 1995, cité dans Guillot, 2000, p. 36). Lorsque la norme serait à la fois éthique (réfléchie et justifiée par un système de valeurs), étatique (qui procède de l'État) et technique (inscrite dans un système juridique), elle « bénéficie[rait] d'efficience puisqu'elle attein[drai]t par là à l'universel » (Bouquet, 2004, p. 19). Elle serait donc ainsi infuse de légitimité sociale (Bouquet, 2004; Greene, 1978), notamment en raison des valeurs, des droits et des libertés qu'elle supporterait.

Dans le cadre d'une **société démocratique** comme celle du Canada, l'équilibre entre le relativisme moral (variabilité des conceptions du bien, du juste, du vrai et de leurs contraires) et l'expansion d'un esprit social se basant sur la solidarité et le respect serait assuré par le **système législatif**, qui aurait pour fonction d'uniformiser les règles de vie de ses membres (p. ex. obligations et interdictions : édification de lois) et d'assurer l'attribution équitable des droits et des libertés (p. ex. pouvoirs, permissions, choix et protections : Montigny et Pelletier, 2009). En ce sens, les **lois** « défini[rai]ent et circonscri[raie]nt l'espace des droits et devoirs », puis « organise[raie]nt les sanctions et défini[rai]ent les peines » (Bouquet, 2004, p. 18-19). La **justice sociale** reposerait, par suite, sur l'axiome voulant que tout individu et groupe « a le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, et à la pleine participation à [sa] société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral » (MEO, 2014b, p. 99). Elle serait subordonnée au **droit**, qui « défini[rai]t pour une société considérée, voire désormais à l'échelle internationale, l'ensemble des lois qui fondent une vie commune pacifiée » (Guillot, 2000, p.75). Le droit « partage[rait] avec la morale la visée d'une vie sociale structurée par la justice et la paix » (Bouquet, 2004, p. 18). Toutefois, « là où [la morale] vise[rait] l'intériorité de l'obligation, le droit représente[rait] l'extériorité, la conformité à une règle extérieure et la légitimité de la coercition » (Ibid., p. 18). Dit autrement, le droit « assorti[rai]t l'obligation de peines dont la menace suffi[rai]t, en principe, à la faire respecter »,

tandis qu'en morale, « l'obligation s'adresse[rait] à celui qui peut la transgresser sans être ni vu ni pris, à [l'humain] qui n'a[urait] d'autre témoin, ni d'autre juge, que sa conscience » (Reboul, 1999, p. 54). Découlant « d'un travail interpersonnel et collectif entre des êtres rationnels qui acceptent la discussion argumentative et le compromis démocratique », le droit serait, à l'égal de la morale, contextuel et évolutif (Guillot, 2000, p. 75). Il aurait pour objet l'organisation, la régulation ou le contrôle des rapports sociaux par l'entremise de principes ou de conduites statutaires régulées par l'État et renforcées par des autorités publiques dans le but de permettre la coexistence des libertés (Bouquet, 2004; Guillot, 2000). Dans la circonstance, la **liberté** « ne signifie[rait] pas donner libre cours à ses désirs et ses impulsions, mais bien au contraire, exercer sa responsabilité » (Drouin-Hans, 1996, p. 15). Elle renverrait par le fait même au pouvoir de choisir, de réfléchir, d'agir et « de répondre de ses actes » (Reboul, 1999, p. 81; voir aussi Dewey, 1916/2005). D'après le philosophe Paul Ricoeur (1990, référencé dans Bouquet, 2004, p. 16-17), les questions éthiques se pose[rai]nt principalement à l'instar du **rapport triangulaire** « **je - tu - il ou le tiers** », au sein duquel la liberté de chacune et de chacun serait négociée : je me reconnais comme sujet et je revendique ma liberté (« je »); je te reconnais comme sujet alors je respecte ta liberté (« tu »); à vrai dire, je respecte ta liberté dans l'attente raisonnable d'une reconnaissance et d'un respect réciproques, et ce, dans un environnement social composé d'institutions justes (« il ou le tiers »), dont la mission est d'assurer la « médiation de la règle ».

Au fond, les sociétés démocratiques « [seraient] faites de paroles et d'échanges qui produisent des significations et d'institutions qui confèrent à ces significations une dimension durable » (Gagnon, 2009, p. 16). Tandis que ce sont les gouvernements qui établiraient les valeurs consensuelles d'une nation (ou la matrice morale politique) sous les espèces du droit, en milieu organisationnel, les valeurs seraient plutôt consignées « dans des documents écrits que l'on appelle codes de déontologie » (Brodeur et Berteau, 2008, p. 250). Favorisant l'intégrité professionnelle dans un secteur donné, la **déontologie** préciserait « les règles, les normes et les devoirs inhérents à l'exercice d'une profession », puis veillerait « à assurer la protection du public et la bonne renommée du groupe » (Ibid., p. 250). Elle exercerait ainsi une forme de contrôle externe à même d'orienter les comportements des regroupements qu'elle encadre (Ibid.) et inciterait notamment l'employée ou l'employé à « considérer les choix moraux non pas essentiellement comme bons ou mauvais ni pour leur résultat, mais plutôt en fonction d'obligations reliées à la nature des actes posés » (Lamoureux, 2003, p. 23). Hélas, et en tout état

de cause, « les règles et les normes ne peuvent garantir à elles seules une pratique éthique » (Brodeur et Berteau, 2008, p. 254), le comportement déontologique d'une travailleuse sociale, tout comme celui d'une enseignante, relevant d'emblée d'une résolution personnelle à assumer ses responsabilités professionnelles en phase avec la déontologie (ACTS, 2005), même lorsque ses convictions ne s'emboîtent pas dans celles de ses collègues, de sa profession, de l'organisation au nom de laquelle elle œuvre, ni de la société.

En tant que système politique guidé par l'idéal de justice sociale, la démocratie se résumerait finalement à « une façon de vivre ensemble, d'apprendre à collaborer et à exprimer ses dissentiments de façon pacifique, un contrat social qui soutient une appréciation de la diversité et de l'entraide mutuel pour le bien du monde » (trad. libre, Cohen, 2014, p. 43). Elle équivaudrait alors, en fin de compte, à un modèle réglementé de cohabitation (Dewey, 1916/2005) qui prône l'égalité des personnes devant la loi (Bouquet, 2004; Guillot, 2000; Haddock Seigfried, 2002; Lamoureux, 2003). Sa continuité dépendrait largement de l'éducation. Voilà pourquoi l'une des fonctions de l'école contemporaine serait **l'éveil de valeurs démocratiques et civiques chez les élèves** (Beck, 1990; Debarbieux *et. al.*, 2012; Dewey, 1916/2005; Guillot, 2000; Vincent, 2008), les problèmes du harcèlement par les pairs, de l'homophobie et de la transphobie dans les établissements scolaires du Canada et du monde étant de plus en plus envisagés sous l'angle des droits humains et des droits de l'enfant (Goguen, 2015; Martino, Airton, Kuhl et Cumming-Potvin, 2019; MEO et CODP, 2013; Paré et Collins, 2016; Smith, 2000). Il en ressort que la discrimination et la persécution à l'école au sein de sociétés démocratiques enfreignent les droits des enfants à une éducation de qualité dans un environnement sécuritaire, sain et respectueux de leur dignité humaine, de leurs différences et de leur bien-être. C'est justement ce que je tenterai de démontrer dans ce chapitre.

Je vais débiter cet exercice démonstratif dès la prochaine section. Celle-ci se penchera plus exactement sur les droits à l'égalité (ou à la non-discrimination), à la sécurité et à l'éducation au regard de la sphère internationale.

2. Sphère internationale

Produite par la **Commission des droits de l'homme** suivant la Deuxième Guerre mondiale et édictée par l'Assemblée générale des Nations unies le 10 décembre 1948, la **Déclaration des droits de l'homme et du citoyen** – ci-après dénommée la *Déclaration* – « s'appuie sur la reconnaissance de la liberté et de l'égale dignité des personnes et sur le principe de l'universalité

des droits » (Lamoureux, 2003, p. 204). Cette reconnaissance est explicitée dans ses deux premiers articles, puis réaffirmée dans l'Article 3 selon lequel « tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne » (ONU, 1948), quels que soient ses identités, son statut et son lieu de résidence (Reichert, 2008). Conformément à l'Article 4, « la liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui » (ONU, 1948). Pour que chacune et chacun puisse profiter de sa liberté, elle doit impérativement être réclamée dans le respect des principes d'égalité (des droits, des devoirs et des chances), de réciprocité et de fraternité (Bouquet, 2004). Sous cet angle, la liberté « ne signifie pas donner libre cours à ses désirs et ses impulsions, mais bien au contraire, exercer sa responsabilité » (Drouin-Hans, 1996, p. 15). Elle connote conséquemment le pouvoir de choisir, de réfléchir, d'agir et « de répondre de ses actes » (Reboul, 1999, p. 81; voir aussi Dewey, 1916/2005). Si l'on admet par ailleurs que « tout débat concernant la notion de légitimité pose la question de la liberté » (Lamoureux, 2003, p. 33), il s'ensuit que la liberté d'un individu serait conditionnelle à ce que l'on admette sa légitimité. Le cas des minorités sexuelles en atteste, ces dernières ayant été déclarées désaxées, voire inaptes mentalement en vertu de leur orientation sexuelle par des autorités médicales jusqu'au retrait de l'homosexualité – en 1973 – du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'Association Américaine de Psychiatrie (Minton, 1997; Sullivan, 2003), puis – le 17 mai 1990 – de la liste des « maladies mentales » de l'Organisation mondiale de la santé (Fondation Émergence, <https://www.fondationemergence.org/>, 17 mai → La journée). Stigmatisées de la sorte, elles ont été – et le sont encore dans plusieurs pays – privées des mêmes droits et libertés que leurs concitoyens hétérosexuelles et hétérosexuels. À ce jour, l'homosexualité est considérée comme un crime dans 78 pays (IE, <https://ei-ie.org/fr/>, Notre travail → Résolutions du Congrès mondial → termes de recherche : Résolution sur les droits des LGBTI). Parce que la *Déclaration* met de l'avant un idéal de cohabitation entre personnes ainsi reconnues juridiquement « dont la réalisation dépend des moyens dont dispose une collectivité et de la volonté politique de ses dirigeants » (Lamoureux, 2003, p. 209), on peut supposer qu'elle a initialement été mise au point et appliquée sans égard pour les minorités sexuelles. Quoi qu'il en soit, il s'agit irréfutablement d'un objet de référence moral et juridique mondial, notamment en ce qui a trait à l'éducation :

1. Toute personne a droit à l'éducation. [...]
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de [la personne] et des libertés fondamentales.

(ONU, 1948, Article 26)

Tel qu'expliqué dans le premier chapitre de cette thèse, le **droit à l'éducation** englobe le respect des notions de dignité, d'égalité, de diversité et de non-discrimination, de tolérance, de solidarité, ainsi que de « responsabilité de tous pour tous les droits de tous » en milieu scolaire (Reis Monteiro, 2008, p. 207). **L'Internationale de l'Éducation (IE)**, qui « représente 30 millions [d'enseignantes et de travailleuses] de l'éducation dans le monde entier » (Grace et Wells, 2016, p. 44), endosse assurément cette vision :

L'éducation est un droit humain fondamental qui devrait encourager un traitement équitable et le respect mutuel, sans distinction [de couleur de peau], de langue, de genre, d'orientation sexuelle, de religion ou d'ethnicité, par le [truchement] de politiques et de pratiques visant à vaincre la marginalisation, à éviter les attitudes de peur envers autrui, et à accroître l'inclusion à la citoyenneté, au travail et à d'autres domaines de participation sociale et culturelle. (IE, <https://ei-ie.org/fr/>, Notre travail → Résolutions du Congrès mondial → termes de recherche : Résolution sur le respect de la diversité)

Mise à part sa promesse de promouvoir la paix, la liberté, la démocratie, la justice sociale, « le droit à l'éducation pour tous dans le monde, sans discrimination » et le respect de la dignité humaine (Ibid., À propos de l'IE → Principaux objectifs), l'IE lutte contre toutes les formes de préjugés, de marginalisation et de persécution en éducation et dans la société, dont ceux fondés sur le sexe, l'identité sexuelle, l'expression de genre ou l'orientation sexuelle. Affirmant que l'éducation est un droit fondamental et que « les écoles et les autres établissements d'enseignement ne devraient jamais être touchés par la peur », elle préconise l'édification de systèmes éducatifs offrant « des environnements favorables, confortables, sûrs et sécurisés pour tous » (Ibid., Notre travail → Des écoles sûres). Elle a d'ailleurs formulé une déclaration en 2009 selon laquelle « les écoles doivent être des sanctuaires sûrs » et dans laquelle elle incite la communauté internationale « à prévenir les violations du droit à l'éducation » et à « assurer en tout lieu la sécurité des apprenants » (Ibid.). Il en ressort qu'elle s'oppose à la violence dans les écoles.

Ayant produit une **Résolution sur la protection des droits du personnel d'enseignement lesbien et homosexuel** en 1998, l'IE défend aussi expressément les droits des minorités sexuelles parmi ses adhérentes et ses adhérents (Ibid., Notre travail → Diversité sexuelle). Elle considère notamment que la discrimination basée sur l'orientation sexuelle « est une violation des droits de la personne » et que « l'éducation pour contrer les préjugés, la discrimination et le harcèlement envers les membres des [minorités sexuelles ou de genre] constitue une part essentielle du rôle de chaque [enseignante] » (IE, 2004, dans Grace et Wells, 2016, p. 44). Outre cette résolution, l'IE a

aussi élaboré une *Résolution sur le respect de la diversité* en 2011, une *Résolution sur la violence sexiste en milieu scolaire* en 2015 et, toujours en 2015, une *Résolution sur les droits des LGBTI*, c'est-à-dire des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et bisexuels, transgenres et intersexes (IE, <https://ei-ie.org/fr/>, Notre travail → Diversité sexuelle). Appuyées sur les principes de non-discrimination, d'inclusion, d'égalité (de traitement et des chances), d'équité et de respect de la diversité, ces résolutions témoignent, en premier lieu, d'une volonté, de la part de l'IE, de se dresser contre la discrimination et la violence motivées par des préjugés ou par la haine envers les filles, les femmes, les personnes AEC et tout autre groupe minoritaire (nombre) ou minorisé (statut) et, en deuxième lieu, de son engagement à en dénoncer les séquelles individuelles et collectives. Elles prônent également le développement de mesures gouvernementales, syndicales, organisationnelles et pédagogiques effectives visant à prévenir, combattre et éradiquer de tels abus ainsi qu'à promouvoir, protéger et défendre les droits humains et la dignité des personnes et des groupes ciblés, incluant le droit à une éducation de qualité.

Dans un ordre d'idées comparable, la *Convention relative aux droits de l'enfant* (toute personne de moins de 18 ans) des Nations unies – ci-après dénommée la *Convention* – « garantit et décrit les droits en matière de santé ainsi que les droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels fondamentaux des enfants » sous la gouverne des États parties, y compris du Canada (Grace et Wells, 2016, p. 35). Pareillement à la *Déclaration*, elle est composée de normes et d'obligations « universellement acceptées et non négociables » qui « se fondent sur le respect de la dignité et de la valeur de chaque individu [...] et s'appliquent à chaque être humain, partout dans le monde » (UNICEF, https://www.unicef.org/french/crc/index_30160.html). Ses quatre principes élémentaires sont les suivants : « la non-discrimination; la priorité donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant; le droit de vivre, de survivre et de se développer; et le respect des opinions de l'enfant » (Ibid.). En ce qui concerne le problème du harcèlement par les pairs à l'école, la *Convention* stipule que les « institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection » doivent se conformer « aux normes fixées par les autorités compétences, particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé » (troisième énoncé de l'Article 3 : UNICEF, 1990). L'Article 19 renchérit sur l'enjeu de la sécurité en exigeant que les États parties « prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation »

(premier énoncé : Ibid.). Le deuxième énoncé de cet article insiste, du reste, sur l'importance de la prévention, du dépistage, de la documentation, de l'intervention et du suivi auprès de l'enfant en besoin d'appui pour cause d'atteinte à sa dignité ou à son intégrité (Ibid.). En outre, deux Articles sont affectés exclusivement au droit à l'éducation :

Article 28

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation [...] sur la base de l'égalité des chances [...]
2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

Article 29

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :
 - a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;
 - b) Inculquer à l'enfant le respect des droits [humains] et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ; [...]
 - d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone; [...]

(UNICEF, 1990)

En plus de garantir les droits susnommés, la *Convention* souligne le devoir des gouvernements et des individus « de ne pas empiéter sur les droits des autres » (UNICEF, https://www.unicef.org/french/crc/index_30160.html). On y précise d'ailleurs que les droits humains – incluant les droits des enfants – seraient interdépendants et indivisibles : « on ne peut pas garantir certains droits en laissant de côté – ou en sacrifiant – d'autres droits » (Ibid.). À l'évidence, la *Convention* tient lieu de ressource indispensable en ce qui a trait à la protection des enfants d'âge scolaire.

Pour ce qui est du travail social, c'est la **Fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS)** qui représente mondialement la profession. En tant qu'organisme global, elle « milite pour la justice sociale, les droits humains et le développement social par la promotion du travail social, le recours aux meilleures pratiques et la facilitation de la coopération internationale » (trad. libre, FITS, <https://www.ifsw.org/>, *What we do*). De son point de vue, promouvoir la justice sociale se résume à ceci : contester, entre autres, la discrimination négative

en fonction de caractéristiques comme le sexe, le genre et l’orientation sexuelle; reconnaître et respecter la diversité; contester les règles et les pratiques injustes dans tous les contextes, y compris dans son milieu de travail; travailler dans un esprit de solidarité, c’est-à-dire contester l’exclusion sociale, la stigmatisation et la subjugation et promouvoir l’inclusion (FITS et AIETS, 2004). Elle épouse donc indéniablement les valeurs du travail social.

3. Sphère nationale (Canada)

À l’avenant de telles autorités internationales, le gouvernement canadien s’est doté d’une constitution et de lois impatronisées, entre autres, pour protéger les droits à l’égalité, à la sécurité et à l’éducation de toutes les citoyennes et de tous les citoyens du pays ainsi que pour en faciliter l’insertion et l’ascension sociales. À titre de fédération basée sur la coexistence des collectivités canadienne-française (à prédominance catholique) et canadienne-anglaise (à prédominance protestante), à savoir les deux peuples colonisateurs – dit fondateurs – d’un territoire occupé originellement par des tribus aborigènes (voir Fast *et al.*, 2016; McNally et Martin, 2017), le Canada garantit également des droits linguistiques aux communautés francophones et anglophones du pays (Bock et Gervais, 2004; Cardinal et Juillet, 2005; Commissariat aux langues officielles, 2018, mise à jour le 13 septembre; Gervais, 1995; Laflamme et Wilkinson, 2008; Pelletier, 2009; Thériault, 1994; Welch, 1995). Mais avant de passer ces droits au peigne fin, un détour s’impose en vue de présenter la structure politique générale du Canada, car c’est à elle que nous devons les processus à l’origine des prises de position documentées dans les pages à venir.

3.1 Structure politique générale du Canada

Le Canada est officiellement une **monarchie constitutionnelle**, ce qui signifie que le pouvoir d’officialiser les décisions de l’État sont partagées entre le chef de l’État – soit le monarque du Royaume-Uni ou son représentant, le gouverneur général – et le chef du gouvernement, à savoir le premier ministre (Massicotte, 2009; Pelletier et Tremblay, 2009). Du fait de sa *Constitution* promulguée en 1867, le Canada est un **État de droit** – en ce sens que son appareil judiciaire est à la fois indépendant et prééminent vis-à-vis des pouvoirs politiques – et un **pays démocratique**, les citoyennes et les citoyens canadiens – qui sont toutes et tous égaux devant la loi – étant gouvernés par leur propre souveraineté grâce au système électoral (Montigny et Pelletier, 2009; Pelletier et Tremblay, 2009; Tremblay, 2009). Souscrivant simultanément – depuis l’édiction de la *Loi constitutionnelle de 1867* – à un **système fédéral** (partage des

compétences entre deux ordres de gouvernement : central ou fédéral et provincial/territorial) et à un **régime parlementaire** de type britannique (responsabilité du gouvernement devant l'assemblée élue) (Pelletier, 2009; Pelletier et Tremblay, 2009), le Canada – qui détient le pouvoir suprême de modifier sa *Constitution* depuis le rapatriement de 1982 (Massicotte, 2009; Pelletier, 2009) – dispose de trois branches complémentaires pour exercer sa gouvernance : le pouvoir législatif (Parlement : gouverneur général pour la Couronne, Sénat ou Chambre haute et Chambre des communes ou Chambre basse), le pouvoir exécutif (gouvernement : gouverneur général pour la Couronne, premier ministre et Cabinet ou Conseil des ministres) et le pouvoir judiciaire (tribunaux : Cour suprême du Canada, Cour d'appel fédérale, Cour fédérale, etc.). Le **pouvoir législatif** a pour mandat de produire, de modifier, de débattre, d'adopter, de refuser ou d'abroger les projets de loi (Montigny et Pelletier, 2009), tandis que le **pouvoir exécutif** en assure la ratification et voit à la mise en œuvre des lois sanctionnées (Massicotte, 2009). Le **pouvoir judiciaire**, quant à lui, veille à l'interprétation et au respect desdites lois, de même qu'à l'attribution des peines en cas d'infraction (Tremblay, 2009). Par-delà l'élaboration des châtimens pénaux, les lois canadiennes ont essentiellement pour objet de définir et de délimiter les droits, les libertés et les devoirs civiques (Bouquet, 2004, p. 18-19; Montigny et Pelletier, 2009), si tant est que le statut de citoyenne ou de citoyen y est proportionnel aux droits, aux libertés et aux devoirs attribués.

Traitant spécifiquement des droits et des libertés linguistiques au Canada, la sous-section suivante se propose ainsi d'examiner le statut des citoyennes canadiennes et des citoyens canadiens de langue française.

3.2 Droits linguistiques des francophones en territoire canadien

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'évolution des droits linguistiques au Canada (Bock et Gervais, 2004; Cardinal et Juillet, 2005; Commissariat aux langues officielles, 2018, mise à jour le 13 septembre; Gervais, 1995; Laflamme et Wilkinson, 2008; Pelletier, 2009; Thériault, 1994; Welch, 1995). C'est grâce à leurs publications que j'ai pu reconstituer la ligne de temps décrite dans les prochains paragraphes.

Depuis le peuplement graduel et non sollicité de colonies européennes en Amérique du Nord aux XVI^e et XVII^e siècles, l'histoire du Canada en est une d'affrontements et de conquêtes interculturelles (p. ex. oppression et assimilation des peuples autochtones) et intercoloniales, notamment entre les groupements d'ascendance française et britannique. De ce temps-là, cinq

colonies (ou provinces) françaises occupaient une bonne part de l'Est continental (à l'exception de la côte atlantique), jadis baptisé la Nouvelle-France : 1) le Canada (y compris une fraction de ce qui allait devenir l'Ontario et le Québec); 2) l'Acadie (la Nouvelle-Écosse, le Nouveau Brunswick et l'Île-du-Prince-Edouard actuels); 3) la Baie d'Hudson (présentement l'Est du Nunavut ainsi que le Nord du Manitoba, de l'Ontario et du Québec); 4) Plaisance (de nos jours Terre-Neuve-et-Labrador); et 5) la Louisiane (près d'un quart des États-Unis d'aujourd'hui).

Au début du XVIII^e siècle, et en vertu du **Traité d'Utrecht** conclu en 1713 (entente de paix entre la France et l'Angleterre), la France cédait l'Acadie (à l'exception de ce que l'on connaît maintenant comme le Nouveau-Brunswick), la Baie d'Hudson, Plaisance et le territoire longeant le Sud du lac Ontario (dénommé le pays des Iroquois) à la Grande-Bretagne. En 1763, à l'issue de la guerre de Sept-Ans (la France et ses alliés contre la Grande-Bretagne et ses alliés : 1756-1763) et suivant l'expropriation ainsi que la déportation des Acadiennes et des Acadiens le long de la côte atlantique par les forces britanniques (1755-1763), le gouvernement de la France signait le **Traité de Paris** (1763). Par ce geste, il abandonnait le Canada au bénéfice de la Grande-Bretagne, qui lui donnait le nom de *Province of Quebec*. Avec l'**Acte constitutionnel de 1791**, le Parlement britannique balkanisait la *Province of Quebec* en deux colonies : le Haut-Canada (moitié méridionale de l'Ontario que l'on connaît aujourd'hui) et le Bas-Canada (côtes Sud et Est du Québec actuel). En comparaison avec le Haut-Canada, qui était dominé par la langue anglaise et la religion protestante, le Bas-Canada regroupait davantage de francophones catholiques.

Au siècle suivant, la Grande-Bretagne promulguait la **Loi constitutionnelle de 1867** (antérieurement l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*) et, ce faisant, fondait le Dominion du Canada, initialement composé des provinces du Québec, de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse. Cette *Loi* statuait, entre autres, que l'éducation procédait d'une responsabilité provinciale et que les langues d'usage lors des débats parlementaires fédéraux et dans les tribunaux du pays étaient le français et l'anglais. Les six autres provinces (Manitoba, Colombie-Britannique, Île-du-Prince-Edouard, Alberta, Saskatchewan et Terre-Neuve-et-Labrador) et trois territoires (Territoire du Nord-Ouest, Yukon et Nunavut) allaient se joindre à la fédération canadienne ultérieurement, c'est-à-dire entre 1870 et 1999.

Jusqu'à la moitié du XX^e siècle, la collectivité canadienne-française se définissait « tantôt comme une *ethnie*, tantôt comme une *société*, tantôt comme un *peuple*, tantôt comme un *peuple*

fondateur, mais le plus souvent comme une *nation* » (italiques dans l'original, Bock et Gervais, 2004, p. 99), c'est-à-dire comme une communauté d'histoire (héritage colonial), de langue française, de foi catholique et d'aspirations basées sur la solidarité culturelle et l'autonomie politique (Ibid., p. 100). Sur le plan local, « la **paroisse** [était] l'unité sociale de base de la population canadienne-française » en ce sens qu'elle offrait simultanément un encadrement religieux (ou moral), social, économique, politique et culturel (Ibid., p. 102 : les caractères gras sont de moi). C'est d'ailleurs en son sein que s'est premièrement développé un réseau d'institutions vouées à promouvoir la langue, la culture (incluant la religion) et l'identité françaises, le tout en marge de la société anglo-saxonne.

Ce n'est qu'en 1969 que la **Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme** (aussi appelée Commission Laurendeau-Dunton), mise sur pied en 1963 sous l'autorité du gouvernement libéral de Lester B. Pearson, recommandait à l'État canadien de s'engager formellement à cultiver la francophonie nationale et, par ricochet, à préserver la dualité linguistique et culturelle du pays. Le gouvernement libéral de Pierre Elliott Trudeau a donc adopté, en 1969, la ***Loi sur les langues officielles du Canada***, qui entérinait la parité du français et de l'anglais en tant que langues officielles dans les institutions fédérales (p. ex. droit à des services publics dans la langue officielle de son choix) et qui suscitait la création du Commissariat aux langues officielles, dont le mandat était de voir à la promotion de cette *Loi*. Deux ans plus tard, en 1971, ce même gouvernement impulsait une ***Politique sur le multiculturalisme*** dans le but de faire valoir la mosaïque ethnique et culturelle du pays, l'idéologie pluraliste se substituant à la notion de dualisme. La collectivité francophone devenait alors une minorité parmi d'autres, ladite politique ayant, au regard de plusieurs, menacé le classement préférentiel de la culture canadienne-française traditionnelle.

Les locutrices et les locuteurs francophones du pays ont néanmoins connu des gains importants suivant l'édiction, sous l'initiative du gouvernement de Pierre Elliott Trudeau, de la ***Loi constitutionnelle de 1982***, qui signalait le rapatriement de la constitution (pouvoir de modifier la constitution sans l'intervention de la Couronne) ainsi que l'enchâssement de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Entre autres, cette *Loi* réaffirmait le statut officiel des langues française et anglaise au Canada (Articles 16 à 22) et attestait le droit à l'instruction primaire et secondaire dans la langue de la minorité, aux frais des fonds publics, là où le nombre le justifie (Article 23). La dualité identitaire du pays y était donc reconnue. Selon la Cour

suprême du Canada, l'Article 23 de la *Charte* « est réparateur, puisqu'il vise à remédier à l'érosion des minorités de langue officielle, à réparer les injustices et les torts du passé et à assurer un accès égal à un enseignement de grande qualité » (dans Landry, 2008, p. 160). Toujours est-il qu'en refusant d'adhérer à cette *Loi*, René Lévesque, ancien premier ministre du Québec, accentuait la bipartition du pays entre le Canada anglophone et le Québec francophone, les communautés minoritaires de langue française dites « hors-Québec » ayant été reléguées dans l'ombre. Le Québec, soit l'unique province franco-dominante du pays, se dressait ainsi contre le Canada anglais dans une lutte de pouvoir ayant notamment abouti à l'échec, en 1990, de l'*Accord du lac Meech*, négocié en 1987 par Brian Mulroney, premier ministre du Canada, dont l'objectif était de faire adhérer le Québec à la *Loi constitutionnelle de 1982*. L'année suivante, son gouvernement ratifiait la *Loi sur les langues officielles de 1988*, l'État fédéral s'y obligeant à appuyer concrètement l'épanouissement, le développement et la reconnaissance des minorités des langues officielles. À l'exception d'une modification de la partie VII en 2005, cette *Loi* n'a pas été actualisée depuis 1988.

Aussi bref soit-il, cet aperçu suffit afin de broser le tableau d'ensemble des droits linguistiques patronnés au palier fédéral, lesquels ont, par la suite, facilité la prolifération de dispositifs provinciaux et territoriaux conséquents, y compris en Ontario. Ce n'est toutefois qu'une seule des catégories d'acquis juridiques ayant pénétré le macrosystème des locutrices et des locuteurs français AEC ou d'âge scolaire du pays. Seront maintenant considérés leurs droits et leurs libertés en matière d'égalité, de sécurité et d'éducation.

3.3 Droits à l'égalité, à la sécurité et à l'éducation des personnes AEC et des enfants

Au Canada, La *Charte canadienne des droits et libertés* – ci-après dénommée la *Charte* – « est un outil important d'interprétation des valeurs qui fondent la fédération canadienne » (Lamoureux, 2003, p. 220). Décrétée par la Chambre des communes lors du rapatriement de 1982 à l'occasion du quatrième mandat parlementaire de Pierre Elliott Trudeau, chef du Parti libéral du Canada entre 1968 et 1984 ainsi que premier ministre élu du pays de 1968 à 1979 et de 1980 à 1984 (Pelletier et Tremblay, 2009, p. 544-546), elle s'inscrit dans la *Constitution canadienne* et dicte les lois du pays, si bien que « sa portée s'étend à tous les [ordres] de pouvoir, qu'il soit fédéral, provincial, territorial ou municipal » (Lamoureux, 2003, p. 220). Sous la rubrique des *Droits à l'égalité* – mise en vigueur en 1985, à savoir un an après l'élection du Parti progressiste-conservateur du Canada de Brian Mulroney (Pelletier et Tremblay, 2009, p. 547) – on y lit à

l'Article 15.1 que « la loi ne fait exception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination » (Ministère de la Justice du Canada, 1982). L'orientation sexuelle n'est pas listée au nombre des motifs de discrimination proscrits par la loi, mais « les tribunaux [la considère] comme étant analogue aux autres caractéristiques personnelles énumérées » depuis 1995 (FCE et Wells, 2006, p. 19; voir aussi Grace et Wells, 2016). Avant cette *Charte* et par l'action du Parti libéral fédéral de Pierre Elliott Trudeau, le *Code criminel* du Canada avait été réformé le 14 mai 1969 pour décriminaliser l'homosexualité (Grace et Wells, 2016; Ryan, 2003). Moins de trente ans plus tard (1996), l'orientation sexuelle figurait parmi les motifs de discrimination interdits par la *Loi canadienne sur les droits de la personne* (Grace et Wells, 2016; Ryan, 2003), puis, en 1998, la Cour suprême du Canada accordait aux minorités sexuelles le droit à l'égalité (Grace et Wells, 2016). Ces deux événements historiques ont eu lieu sous l'administration du Parti libéral canadien de Jean Chrétien, élu consécutivement au gouvernail du pays en 1993, 1997 et 2000 (Pelletier et Tremblay, 2009, p. 549). Tandis que les peines pour les crimes motivés par la haine et les préjugés – dont ceux fondés sur l'orientation sexuelle – sont plus sévères depuis l'amendement du *Code criminel* en 1995 (Grace et Wells, 2016; FCE et FEEO, 2002), neuf ans se sont écoulés (2004) avant que les minorités sexuelles n'apparaissent « dans la liste des groupes [ciblés] contre lesquels la propagande haineuse est réputée être une offense criminelle » (FCE et Wells, 2006, p. 20; voir aussi Grace et Wells, 2016). Nous devons cette victoire au gouvernement de Paul Martin, qui a tenu les rênes du Parti libéral fédéral entre 2003 et 2006 et qui a exercé la fonction de premier ministre du Canada de 2004 à 2006 (Pelletier et Tremblay, 2009, p. 555). En ce qui a trait aux couples de même sexe, la Cour suprême décrétrait en 1999 que la définition du vocable « conjoint » dans la *Loi sur le droit à la famille* de l'Ontario était inconstitutionnelle et remplaçait les termes « l'homme et la femme » par les mots « deux personnes », décision qui établissait « les bases de la reconnaissance juridique des unions homosexuelles au Canada » (Grace et Wells, 2016, p. 29). Dès l'an 2000, le gouvernement canadien scellait la légitimité institutionnelle des couples de même sexe ou de sexes opposés en union de fait en leur conférant « à peu près tous les droits et obligations des couples mariés hétérosexuels en vertu du droit fédéral » (FCE et FEEO, 2002, p. 25; voir aussi Grace et Wells, 2016). L'année suivante (2001), il réitérait cette reconnaissance en offrant la possibilité aux couples de même sexe de s'afficher comme partenaires en union libre dans le questionnaire de recensement distribué par Statistique

Canada (Grace et Wells, 2016; FCE et FEEEO, 2002). Le droit au mariage entre personnes de même sexe a finalement été octroyé en 2005 (Pelletier et Tremblay, 2009, p. 555). Encore faut-il rappeler, en premier lieu, que ces gains législatifs ont en majorité été catalysés par le recours aux tribunaux de minorités sexuelles privées de leurs droits ou de leurs libertés et de leurs alliées ou alliés politiques et, en deuxième lieu, que leurs revendications ont systématiquement été (et continuent à être) contestées par la droite religieuse et conservatrice y voyant une menace au tissu social et moral du pays (Grace et Wells, 2016). Toujours est-il que les minorités sexuelles canadiennes disposent – en principe – des mêmes garanties juridiques que leurs homologues hétérosexuelles et hétérosexuels, « le Canada [faisant] figure de chef de file dans le monde » à ce propos (FCE, Schrader et Wells, 2007, p. 14). Cela aura pris maintes décennies, mais la militance des minorités sexuelles, de leurs défenseuses et de leurs défenseurs au Canada aura enfin porté ses fruits.

Contrairement à ces minorités, « les personnes transgenres, transsexuelles et allosexuelles²¹⁹ ne jouissent pas d'une reconnaissance juridique explicite et, par conséquent, sont exposées à la discrimination » dans plusieurs sphères de leur vie (Grace et Wells, 2016, p. 49). Le *projet de loi C-389*, appelé dérisoirement « le projet de loi sur l'accès aux toilettes publiques », visait justement à protéger celles d'entre elles ayant entamé ou complété leur transition « en modifiant la *Loi canadienne sur les droits de la personne* et le *Code criminel* par l'ajout de l'identité de genre en tant que catégorie protégée » (Ibid., p. 49). Après avoir été débattu dans l'arène publique et à la Chambre des communes, ce projet est « mort au Sénat lors du déclenchement de l'élection fédérale de 2011 » (Ibid., p. 50). Sachant que les lois « [normalisent] ce que signifie "être humain" à une époque et dans un contexte donnés » (guillemets dans l'original, Lamoureux, 2003, p. 203), la restriction et la privation des droits et des libertés au sein

²¹⁹ Les termes « allosexuel » et « altersexuel » ont été créés « pour rendre en français le mot anglais *queer* qui, historiquement, désignait l'homosexualité de façon péjorative. Ils ont été formés à partir des préfixes allo- et alter-, qui signifient respectivement "qui est d'une nature différente" et "autre". Plus récemment, la communauté des minorités sexuelles et de genre a repris le mot *queer* et l'utilise de façon positive pour s'identifier » (FCE, Schrader et Wells, 2007, p. 5). Une personne allosexuelle « peut aussi être un individu dont la sexualité ou l'identité de genre ne se situe pas dans les limites hététonormatives » (Wells, Roberts et Allan, 2011, p. 3). Ainsi, ces termes peuvent servir « à désigner les identités de genre autres que celles d'homme ou de femme. Nombre de jeunes préfèrent la fluidité du terme "allosexuel" ou "altersexuel" et rejettent l'étiquette "transgenre" ou "transsexuel", jugeant ces deux derniers termes trop limitatifs. Les personnes allosexuelles ou altersexuelles peuvent, par exemple, considérer qu'elles possèdent les identités des genres féminin et masculin, ou qu'elles n'ont ni l'une ni l'autre, ou encore qu'elles possèdent de nombreuses autres identités de genre qui ne se restreignent pas au modèle binaire traditionnel des genres » (Ibid., p. 3). Malgré ce que suggère cette dernière citation, mes lectures en français et mes expériences au sein de la communauté AEC à Ottawa et à Québec me laissent penser qu'il ne s'agit pas de référents identitaires courants, la formulation *queer* étant, selon moi, beaucoup plus répandue.

d'une société démocratique comme celle du Canada seraient, par voie d'extrapolation, inéluctablement déshumanisantes. Négligés de la sorte par le pouvoir législatif canadien, les individus correspondant à la pluralité des genres – dont le statut de « personnes-égales-aux-autres-devant-la-loi » ou de citoyennes et de citoyens à part entière reste à confirmer – seraient donc à ce jour vulnérabilisés, voire officieusement déshumanisés par le gouvernement fédéral.

Dans le secteur de l'éducation, la Cour suprême du Canada donnait raison en 2002 à un enseignant de la maternelle en Colombie-Britannique, dont le conseil scolaire aurait essayé de lui interdire l'utilisation dans sa classe de livres pour enfants montrant des familles homoparentales (*Chamberlain c. Surrey School District No. 36* : Grace et Wells, 2016, p. 30). Par sa décision, la Cour créait un précédent en faisant valoir l'obligation du conseil à « s'acquitter de ses tâches publiques selon des principes strictement laïques et non confessionnels, ce qui comprend la responsabilité d'éviter de prendre des décisions stratégiques fondées sur des principes d'exclusion » (Ibid., p. 30). Cette même année, le gouvernement déclarait son engagement à respecter la *Convention relative aux droits de l'enfant* dans le préambule de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (Ministère de la justice du Canada, 2002). D'après le spécialiste du droit international Franciszek Przetacznik, le droit à l'éducation serait le plus important des droits – « à la seule exception du droit à la vie » – parce que « si une personne n'est pas correctement éduquée, elle est incapable de jouir vraiment [de ses] autres droits », lesquels seraient fondamentaux à sa pleine actualisation dans un contexte où les forces du marché, l'individualisme et la compétition priment (1985, p. 257, cité dans Reis Monteiro, 2008, p. 195). Toujours en 2003, le gouvernement canadien s'inspirait de la Fondation Émergence du Québec en promulguant la *Journée nationale de lutte contre l'homophobie* (17 mai), devenue la *Journée internationale contre l'homophobie* lors d'une conférence internationale tenue aux *Outgames* mondiaux à Montréal en 2006, puis la *Journée internationale contre l'homophobie et la transphobie* sous l'initiative du conseil d'administration de la Fondation Émergence en 2014. Dès lors, toutes les écoles financées par les deniers publics, qu'elles soient laïques ou catholiques, se voyaient dans l'obligation de célébrer cette journée par l'organisation d'activités de sensibilisation (FCE et al., 2007; Fondation Émergence, <https://www.fondationemergence.org/>, 17 mai → La journée). En fait, les systèmes scolaires canadiens recevant des fonds publics sont tous tenus de respecter la *Loi canadienne sur les droits de la personne*, la *Charte canadienne des droits et libertés* ainsi que les lois locales, provinciales

et territoriales convergentes, les obligeant ainsi à assumer leurs responsabilités auprès des élèves s'identifiant ou étant perçus comme des minorités sexuelles (ou de genre²²⁰) :

[...] les écoles qui tolèrent les propos haineux et le langage discriminatoire, ou qui omettent d'intervenir à cet égard, peuvent être jugées négligentes dans l'exercice de leur responsabilité juridique de créer un milieu d'apprentissage et d'enseignement sécuritaire, bienveillant et inclusif. Les conseils et commissions scolaires et les ministères de l'Éducation [de chacune des provinces et de chacun des territoires] doivent s'assurer que toutes leurs politiques de lutte contre la discrimination et le harcèlement incluent l'interdiction directe de la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre réelle ou apparente. (Grace et Wells, 2016, p. 38)

Le droit à l'éducation sans égard pour les spécificités des apprenantes et des apprenants est donc présentement protégé au Canada, les écoles canadiennes devant être des lieux sûrs pour tous leurs élèves, incluant les minorités sexuelles (ou de genre). Par conséquent, « l'intimidation scolaire sur la base de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre peut effectivement constituer une violation des droits de la personne » (Goguen, 2015, p. 206). Les communautés éducationnelles au sein desquelles une telle violence serait tolérée seraient donc fautives.

Pourtant, et selon le rapport du Centre canadien de la statistique juridique intitulé *Les crimes haineux au Canada* (2006), « l'orientation sexuelle [y] est l'un des trois principaux facteurs à l'origine des crimes haineux [et] le milieu scolaire arrive au deuxième rang des lieux les plus à risque [...] » (dans EASE, 2008, p. 3). Un crime haineux est une « infraction criminelle perpétrée contre une personne ou ses biens, et qui est motivée par un parti pris ou un préjugé » (MEO, 2014b, p. 94). Il peut « impliquer le recours à l'intimidation, au harcèlement ou à la force physique à l'encontre d'une personne ou du groupe auquel cette personne appartient » (Ibid., p. 94), cette appartenance pouvant notamment reposer sur son ascendance, sa nationalité, ses origines ethniques, sa langue, sa couleur, sa religion, son sexe, son âge, ses incapacités mentales ou physiques, son identité de genre et son orientation sexuelle. Les élèves AEC ou ainsi perçus seraient donc à risque de crimes haineux à l'école.

De manière générale, et d'après une liste diffusée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), laquelle énumère le nombre d'incidents d'intimidation répertoriés dans 35 pays (tous motifs confondus), le Canada y occupe le 26^e rang, le premier pays étant celui où il y a le moins de cas rapportés (PREVnet, <https://www.prevnet.ca/fr>, termes de recherche : La promotion des

²²⁰ Mis entre parenthèses étant donné que les personnes s'identifiant à la pluralité des genres ne sont pas encore protégées pleinement par le pouvoir législatif canadien.

relations et l'élimination de la violence). J'en retiens que les mesures homologuées par le gouvernement fédéral sont insuffisantes pour protéger les enfants d'âge scolaire. De là l'importance des efforts menés par les regroupements professionnels et groupes d'intérêts en travail social et en éducation qui s'appliquent à prévenir la discrimination et le harcèlement dans les écoles canadiennes. La sous-section suivante en présente quelques-uns.

3.4 Regroupements professionnels et groupes d'intérêts (travail social et éducation)

Pour ce qui est du travail social au Canada, l'ensemble des valeurs qu'il véhicule est inscrit dans des codes déontologiques qui dictent les normes de conduite des praticiennes de la profession (ACTS, 2005; Brodeur et Berteau, 2008; Colby et Dziegielewski, 2010; FITS, <https://www.ifsw.org/>; FITS et AIETS, 2004; Lamoureux, 2003; van de Sande *et al.* 2002). Ces codes sont produits par des regroupements de travailleuses sociales qui régissent la profession à l'échelle internationale (p. ex. la Fédération internationale des travailleurs sociaux), nationale (p. ex. l'Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux et l'Association canadienne pour la formation en travail social) et, dans le cas du Canada, provinciale ou territoriale (p. ex. l'Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario).

Comme nous le rappellent le site Web et le *Code de déontologie* (2005) de l'**Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux (ACTS)**, au Canada, ce sont les provinces et les territoires qui assurent la réglementation du comportement professionnel des travailleuses sociales, les instances internationale et nationale aiguillant leurs pratiques et leurs exigences déontologiques sans pour autant les contraindre. Créée en 1926, l'ACTS – soit « [l']organisation fédérée représentant des travailleuses et travailleurs sociaux de tout le pays » (<https://www.casw-acts.ca/fr>, À notre sujet → L'histoire du service social et la page historique de l'ACTS) – agirait alors, en quelque sorte, telle une intermédiaire reliant la FITS et les ordres professionnels provinciaux et territoriaux. Son *Code de déontologie* s'enracine dans les valeurs et les principes sous-jacents à la profession du travail social : respect de la dignité et de la valeur inhérentes des personnes; poursuite de la justice sociale; service à l'humanité; intégrité, confidentialité et compétence dans l'exercice de la profession (ACTS, 2005, p. 4). La vision, la mission, les principes et les activités de l'**Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS)**, (<https://caswe-acfts.ca/fr/accueil/>, Profil → Vision, mission, principes et activités) – qui veille notamment à l'agrément des programmes de formation en travail social au Canada – concordent tout autant avec ces valeurs. Par conséquent, la travailleuse sociale canadienne

« maintient le droit de toute personne d’être à l’abri de la violence et de la menace de violence », « milite en faveur d’une protection et d’un traitement égaux pour tous », « s’oppose aux préjugés et à la discrimination [...] pour quelque raison que ce soit » et « affronte particulièrement les points de vue et les actions qui catégorisent des personnes ou des groupes particuliers selon des stéréotypes » (ACTS, 2005, p. 5). Du coup, elle ne saurait tolérer la stigmatisation homophobe.

Du côté de l’éducation, la **Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE)** – qui « agit comme porte-parole du personnel de l’éducation, de la maternelle à la 12^e année, dans tout le Canada » depuis 1920 – s’est engagée lors de son Assemblée générale annuelle de 2002 à dénoncer, dans ses efforts de sensibilisation et d’action politique, les mentalités intrinsèques aux violences se rapportant au sexe, à l’identité sexuelle, à l’expression de genre ou à l’orientation sexuelle d’une personne (Grace et Wells, 2016, p. 40). C’est à cette fin qu’elle a, cette même année, mis sur pied un Comité spécial des questions bissexuelles, bispirituelles, gaies, lesbiennes et transgénéristes (BBGLT) en éducation (FCE, 2005; FCE et FEEO, 2002). En 2004, elle adoptait un principe directeur sur l’anti-homophobie, l’anti-biphobie, l’anti-transphobie et l’anti-hétérosexisme (principe directeur 5) afin que les écoles deviennent des lieux « sûrs, accueillants et intégrateurs, qui soient valorisants pour les personnes de toutes orientations et identités sexuelles » (FCE, 2004/2015, p. 105). Ce principe définissait les responsabilités légales, éthiques et professionnelles des éducatrices, des conseillères, des commissions et des conseils scolaires, des programmes de formation initiale à l’enseignement ou en cours d’emploi et des ministères de l’Éducation à l’endroit des minorités sexuelles ou de genre dans les écoles (FCE, 2004/2015; voir aussi Grace et Wells, 2016; FCE *et al.*, 2007). Il constituait plus exactement un cri d’alarme aux intentions multiples :

- 1) il encourageait les intervenantes nommées préalablement à porter un regard critique sur leurs sentiments, leurs attitudes, leurs préjugés et leurs partis pris à l’égard de ces minorités;
- 2) il les incitait à se renseigner et à réfléchir sur les tendances et les questions émergentes en vue d’agir comme agentes de changement social et modèles (ouverture à la diversité sexuelle et de genre, compréhension et dénonciation des effets néfastes de l’homophobie, la transphobie et l’hétérosexisme dans les écoles, etc.);
- 3) il faisait valoir la diversité des élèves et des personnels scolaires et réclamait que cette diversité soit représentée et respectée au sein des écoles canadiennes (personnels scolaires, curriculums, ressources bibliothécaires, etc.);

4) il veillait à la protection des droits et des libertés ainsi qu'à l'égalité des chances des jeunes AEC ou issus de familles homoparentales en milieu scolaire de sorte qu'ils puissent profiter pleinement de leur éducation dans un climat scolaire positif où règnent le respect, l'accueil, l'inclusion et l'équité et;

5) il rappelait le rôle du système d'éducation public quant à l'élaboration de politiques et de procédures favorables à la formation de jeunes citoyennes et citoyens aptes à participer activement à la vie sociale au sein de sociétés pluralistes et démocratiques, sans égard à leur orientation sexuelle ou leur identité de genre.

(FCE, 2004/2015, p. 105-110)

La FCE et ses partenaires ont justement produit une série d'ouvrages éducatifs incluant des témoignages, des articles informatifs, des stratégies pratiques, des données probantes, des ressources pédagogiques, des ressources communautaires, des suggestions de protocoles et des actions intégratrices dans le but d'outiller les communautés scolaires en ce sens et d'amorcer un dialogue quant au regard que portent les écoles et la société sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres (en général) et les personnes AEC (en particulier)²²¹. Les valeurs et les principes de l'enseignement y sont également clairement énoncés :

[...] l'établissement de communautés d'apprentissage intégratrices, sûres et bienveillantes pour tous les jeunes; le respect de la dignité et des droits de chacun et chacune; l'acceptation et la promotion de l'immense diversité des caractéristiques et des besoins des élèves; la reconnaissance de l'adolescence en tant que période charnière dans la formation de l'identité personnelle; le soutien à l'égalité des chances pour tous les apprenants et apprenantes, afin que chacun et chacune puisse réussir dans la mesure de ses capacités; et la volonté d'établir une culture de paix, de non-violence et de justice sociale. (FCE *et al.*, 2007, p. 7)

La FCE ne laisse donc aucune place à l'interprétation quant à sa prise de position vis-à-vis de la discrimination et du harcèlement à l'école : ils sont à proscrire. Particulièrement engagée envers l'ouverture à la diversité, la FCE a même consacré l'édition de l'été 2004 de son bulletin de perfectionnement professionnel *Perspectives* à l'inclusion en milieu scolaire, les enjeux concernant l'expression de genre et la dimension sexuelle de l'éclectisme identitaire à l'école

²²¹ *Apercevoir l'arc-en-ciel : Les enseignantes et enseignants réfléchissent sur les questions relatives à la bisexualité, à la bispiritualité, à l'homosexualité et au transgendérisme* (FCE et FEEQ, 2002); *Leçons apprises : Un recueil d'histoires et d'articles sur des questions bisexuelles, gaies, lesbiennes et transgendéristes* (FCE, 2005); *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels : Une ressource exhaustive pour le personnel enseignant, les gestionnaires et les conseillers et conseillères scolaires du Canada, de la maternelle à la 12^e année* (FCE et Wells, 2006); *Contester le silence, contester la censure : Ressources, stratégies et directives en orientation intégratrices pour aborder les réalités BBGLT dans les bibliothèques scolaires et publiques* (FCE *et al.*, 2007); *Soutien aux élèves transgenres et transsexuels dans les écoles de la maternelle à la 12^e année : guide à l'intention des éducatrices et éducateurs* (Wells, Roberts et Allan, 2011); *Les minorités sexuelles et de genre dans les écoles et la société canadienne 1969-2013 : Guide pour les éducateurs et les éducatrices de la maternelle à la 12^e année* (Grace et Wells, 2016).

figurant dans chacun des articles (Grace et Wells, 2016, p. 40). Qui plus est, elle a organisé des discussions stratégiques, des présentations et des conférences nationales sur la diversité, l'inclusion et la justice sociale (Ibid., p. 41). D'après la FCE et ses associés, les Canadiennes et les Canadiens doivent cesser de jouer à l'autruche lorsqu'il est question du bien-être des minorités sexuelles ou de genre d'âge scolaire :

La société canadienne ne peut plus continuer d'ignorer les besoins pressants des élèves BBGLT en matière de santé et de sécurité tout en estimant que ces jeunes continueront de grandir sans en être affectés, invisibles et passifs face à la discrimination, aux agressions et à la violence. (FCE *et al.*, 2007, p. 12)

Elle affirme semblablement, en collaboration avec la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (FEEO), que « tant que la violence et la discrimination envers les personnes homosexuelles et l'exclusion fondée sur l'orientation sexuelle subsisteront dans la société canadienne, il ne pourra vraiment exister de "société juste" » (guillemets dans l'original, FCE et FEEO, 2002, p. 8). Fidèle à ses engagements, la FCE demeure à ce jour investie dans le combat contre l'homophobie, la biphobie, la transphobie et l'hétérosexisme (Grace et Wells, 2016). Ce faisant, elle siège publiquement sur le banc des alliées et des alliés des personnes AEC. Elle est également responsable d'avoir élaboré la PELF (Pédagogie à l'école de langue française), qui constitue « un concept de formation pédagogique conçu pour le contexte francophone minoritaire canadien » (FCE, 2014), les relations interpersonnelles saines faisant partie de ses notions essentielles.

Bien qu'elle œuvre en faveur des droits et des libertés des minorités sexuelles ou de genre depuis 1995, **Égale Canada** – soit « l'organisation nationale qui revendique la reconnaissance juridique et l'égalité des membres [de ces minorités] et de leur famille » (Ibid., p. 45) – s'efforce depuis 2005 à améliorer l'expérience scolaire des jeunes AEC du pays conjointement avec de nombreux partenaires. Elle a notamment fait valoir les bienfaits des **alliances d'élèves gais et hétérosexuels** dans les écoles canadiennes, par exemple, sous la forme d'un site internet – MyGSA.ca – et d'un forum national en 2013 :

[Les alliances d'élèves gais et hétérosexuels ou alliances gais-hétéros (AEGH)] sont des groupes scolaires dirigés par des élèves et appuyés par le personnel enseignant à l'école qui visent à créer un milieu sûr, bienveillant et intégrateur pour les élèves BBGLT et leurs alliés dans les écoles. D'ordinaire, les AEGH sont conçues de façon à fournir des lieux sûrs pour les élèves pour qu'ils puissent se rencontrer, socialiser et s'appuyer les uns les autres lorsqu'ils discutent de leurs sentiments et leurs expériences ayant trait aux questions d'orientation et d'identité sexuelles. [...] Nombre de ces AEGH se retrouvent dans les écoles pour aider à instruire les élèves

et la communauté scolaire en général au sujet des impacts négatifs de l'homophobie, de la transphobie et de l'hétérosexisme. Des AEGH peuvent également aider les élèves et le personnel à s'instruire à propos de la diversité, du respect et des droits de la personne de façons positives qui appuient et reconnaissent la société et les valeurs multiculturelles et pluralistes du Canada. (FCE et Wells, 2006, p. 7)

En plus d'offrir une panoplie de programmes et de services qui promeuvent les droits humains et facilitent l'inclusion équitable des minorités sexuelles ou de genre dans toutes les sphères de leur vie (Égale Canada, <https://egale.ca/about/>), cette organisation a accumulé de nombreux accomplissements :

- 1) production de rapports sur l'expérience socioscolaire des jeunes AEC, dont celui intitulé *Chaque classe dans chaque école : rapport final d'Égale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes*;
- 2) élaboration de ressources éducatives prônant l'inclusion des minorités sexuelles ou de genre dans les écoles, dont la trousse *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*, l'éducation inclusive étant basée «sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. [Elle] veille à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées » (MEO, 2009a, p. 4);
- 3) création du Comité d'éducation « pour aider à définir et à appliquer des stratégies et des plans d'action éducatifs régionaux qui puissent contrer l'homophobie, la transphobie et l'hétérosexisme dans les écoles du Canada »;
- 4) lancement d'une pétition destinée aux ministres de l'Éducation pour les exhorter à prendre des mesures concrètes dans le but de faciliter le mieux-être des personnels scolaires et des élèves qui s'identifient ou sont perçus comme des minorités sexuelles ou de genre;
- 5) réalisation du premier sondage pancanadien sur le climat scolaire (incluant des questions sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes).

(Grace et Wells, 2016, p. 45)

Par la diversité et la pertinence de ses contributions, Égale Canada veille indéniablement à la conscientisation des actrices et des acteurs politiques et scolaires ainsi qu'au mieux-être des personnes AEC du pays, notamment dans les écoles. Il en va de même pour le Centre décrit dans le prochain paragraphe.

Érigé par Jeremy Dias sous le nom de *Jer's Vision : Canada's Youth Diversity Initiative* en 2005, soit 10 ans après l'institution d'Égale Canada, le **Centre canadien de la diversité de genres et de la sexualité** – ainsi renommé à l'occasion de son dixième anniversaire en 2015

(Centre canadien de la diversité de genres et de la sexualité, <http://ccgsd-ccdgs.org/>²²², *About → Our Story*) – a redéfini sa mission, qui consiste désormais à « appuyer et [...] transformer les communautés canadiennes et indigènes d’un océan à l’autre, selon une vision partagée d’un monde sans discrimination qui célèbre la diversité des genres et de la sexualité » (Ibid., À propos → Notre vision). Préconisant une approche « axée sur la promotion de la diversité intersectionnelle qui comprend l’identité de genre, l’expression de genre et toutes les manifestations d’orientation romantique ou sexuelle » (Ibid., Accueil), ce Centre table, entre autres, sur les valeurs de la justice sociale, de la diversité, du féminisme (y compris la prise en compte des femmes trans), de l’épanouissement des genres non binaires ainsi que de l’empathie, de la compassion et de la communication non violente (Ibid., À propos → Notre vision). En plus d’être l’une des figures de proue de la Journée rose internationale, celle-ci étant célébrée annuellement par le port de vêtements roses et l’organisation d’activités le 10 avril pour signaler une prise de position individuelle ou institutionnelle contre le harcèlement, il mène des initiatives dans les domaines de l’éducation, des arts et de la recherche, puis chapeaute la production de ressources pour les écoles et les communautés (ateliers et forums de formation et d’apprentissage, trousse d’apprentissage, programme de subventions, prix et bourses, etc. : Ibid., Accueil). Depuis les trois dernières années, il s’affaire de surcroît à la mise sur pied d’un musée dédié à la diversité sexuelle et la pluralité des genres (histoire, arts et culture), dont l’ouverture serait prévue en 2021 à Ottawa (Ibid., *LGBTQI2+ SPACE*). Outre ses trois galeries muséales, l’édifice comportera une salle de guérison bispirituelle, une salle de spectacle, un espace à vocation éducationnelle, une salle communautaire et les bureaux administratifs du Centre (Ibid., *Get involved*). À la fois multiples, novateurs et d’envergure, ses projets en font très certainement une référence inestimable en matière de diversité sexuelle et de pluralité des genres au Canada.

Pour sa part, **PREVnet** forme un « réseau pour la promotion des relations saines et l’élimination de la violence » dans les écoles et sert « [d’autorité] canadienne sur la recherche et les ressources portant sur la prévention de l’intimidation » (<https://www.prevnet.ca/fr>). Mis sur pied en 2006, PREVnet mise sur l’éducation, la recherche, la formation ainsi que l’amélioration des lois et des politiques dans l’intention de « mettre fin à la violence engendrée par

²²² Certaines parties de ce site Web sont uniquement disponibles en anglais. Par ailleurs, les onglets principaux du site sont toujours titrés en anglais, quelle que soit la langue de navigation choisie. La traduction française de ces onglets se retrouve plutôt au bas de la page, sous la rubrique « Navigation rapide ».

l'intimidation – pour que tous les enfants puissent vivre et grandir dans la joie, en santé et en sécurité » (Ibid.). Ses trois messages clefs sont les suivants :

- L'intimidation est mauvaise et blessante;
- L'intimidation relève d'un problème relationnel;
- La promotion des relations et l'élimination de la violence sont la responsabilité de toutes et de tous.

(trad. libre, Ibid., *About*²²³)

Les chercheuses fondatrices et coordonnatrices du réseau, Debra Pepler et Wendy Craig, ont publié un document à l'intention des directions d'école et du personnel enseignant intitulé *Prévention de l'intimidation et intervention en milieu scolaire* (2014). Ce document rassemble des fiches d'information et des outils concrets répartis en quatre volets : éducation (sensibilisation et approfondissement des connaissances); évaluation de l'intimidation (outils d'évaluation universels); prévention et intervention dans un cas d'intimidation (plans d'action éprouvés); politiques (conseils pour la conception de politiques). La toile de fond du document se résume au constat selon lequel « l'intimidation est une difficulté relationnelle qui requiert une solution relationnelle » (Ibid.). Par conséquent, les auteures promeuvent une « approche globale à l'échelle de l'école », où tous les membres d'une communauté scolaire « travaillent en collaboration organisée dans l'objectif de créer une école sécuritaire, inclusive et tolérante » et « où l'on fait un devoir de prévenir l'intimidation et d'y répondre avec efficacité lorsqu'elle se présente » (Ibid., Fiche-informative → Éléments-clés d'une approche globale à l'échelle de l'école pour la prévention de l'intimidation et la promotion de saines relations²²⁴, p. 2). Riche de renseignements et de recommandations réunis selon le groupe d'âge et en fonction du rôle des élèves lors d'un épisode de harcèlement, cette ressource m'apparaît incontournable pour guider les personnels scolaires en quête de pistes d'intervention.

Concomitamment aux collectivités présentées jusqu'à présent, un autre organisme mérite qu'on s'y attarde du fait de son leadership en construction identitaire et en promotion d'une culture d'inclusion au sein des écoles francophones minoritaires au Canada. Il s'agit de l'**Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)**, qui a pour mission de « renforcer la vitalité des communautés francophones » (<http://www.acelf.ca/>). À la suite d'une

²²³ Certaines parties de ce site Web ne sont pas traduites en français, ce pourquoi cet onglet apparaît en anglais.

²²⁴ En guise de rappel, cette ressource comporte plusieurs parties, chacune étant numérotées à partir de la « p. 1 ». Il y a donc plusieurs « p. 2 » dans le même document, ce pourquoi j'ai spécifié le titre de la partie que je cite.

démarche de concertation ayant pour but « [d'élaborer] une vision cohérente de la construction identitaire » (ACELF, 2015a, p. 3), cette association publiait la série *Comprendre la construction identitaire*, dont les 12 fascicules sont accessibles gratuitement sur son site Web (<http://www.acelf.ca/>, Ressources → Comprendre la construction identitaire²²⁵). Tandis que l'ACELF se concentre tout spécialement sur la construction identitaire francophone des élèves en situation linguistique minoritaire, la définition et le modèle élaborés pourraient être adaptés « à toute la construction identitaire d'un être humain partout sur la planète » (ACELF, 2015a, p. 3). L'ACELF y souligne, entre autres, la portée des contextes sociaux – incluant des services à la petite enfance, de l'école et de la famille (ACELF, 2015b, p. 5) – sur le développement identitaire de la personne, celui-ci relevant à son avis de choix qui seraient tantôt « délibérés ou imposés, rationnels ou impulsifs, pleinement libres ou fortement suggérés, incontournables ou accessoires » (ACELF, 2015a., p. 5). De plus, elle y distingue deux directions à la démarche identitaire, soit un mouvement intérieur – « qui [chercherait] à s'exprimer en s'extériorisant » (p. ex. élèves qui affichent leur homosexualité ou qui expriment leur genre non-binaire) – et un mouvement extérieur, « qui [chercherait] à agir sur elle de l'extérieur » (p. ex. attitudes, préjugés et comportements homophobes, transphobes ou hétérosexistes) (Ibid., p. 8). Ce deuxième mouvement « permettrait aux divers contextes sociaux d'accéder à la personne, d'influer sur elle et sa démarche identitaire, soit de manière naturelle et informelle, soit de manière intentionnée et nettement ciblée » (Ibid., p. 8). Stipulant que les individus significatifs au regard de l'élève « [apparaîtraient] comme des incarnations de ce qui est possible, des phares qui illuminent la voie à suivre, des incitations à poursuivre la démarche entreprise ou des objectifs à atteindre » (ACELF, 2015a, p. 9), l'ACELF démontre qu'elle comprend le pouvoir d'influence des interactions sociales sur les conceptions et la construction identitaires. Elle souligne du reste qu'une bonne intervention en construction identitaire se ferait « toujours dans le respect de la personne, de son rythme d'évolution, de son cheminement individuel et de ses volontés propres » (ACELF, 2015b, p. 6), puis reflèterait « une francophonie inclusive qui se construit dans une grande variété de contextes en puisant dans la richesse de la diversité des personnes et des

²²⁵ 1) La définition et le modèle; 2) Les itinéraires identitaires; 3) L'intention pédagogique; 4) Les huit principes directeurs; 5) La construction d'une identité francophone et l'évaluation; 6) Le rôle du personnel enseignant; 7) Le rôle de la direction d'école; 8) Le rôle du personnel professionnel en petite enfance; 9) La collaboration avec les parents; 10) Les compétences culturelles, interculturelles et transculturelles; 11) Le rôle des monitrices et des moniteurs de langues de français langue première; 12) Vivre pleinement la construction identitaire à l'école de langue française.

communautés qui la composent » (ACELF, 2015c, p. 4). Sur ce point, « valoriser la diversité » serait l'un des principes directeurs repérés par l'ACELF en construction identitaire :

[Les élèves qui fréquentent les écoles de langue française sont le reflet d'une nouvelle société francophone respectueuse des différences et résolument ouverte sur le monde. [...] Au-delà du respect de la diversité, [l'école] doit être un foyer qui encourage l'affirmation de soi et l'ouverture aux différences. [...] Les écoles de langue française doivent être à l'avant-garde des tendances qui favorisent l'ouverture à l'autre et la mise en valeur des différences. C'est ainsi qu'émergera une prochaine génération de citoyens confiants de leur identité et préparés à accorder une place de choix au français tout au long de leur vie. (ACELF, 2015d, p. 7)

Bien que les fascicules ne fassent pas explicitement mention des minorités sexuelles ou de genre, la philosophie qu'ils patronnent fait foi d'une volonté d'inclusion de tous les élèves de langue française de sorte qu'ils puissent s'identifier à leurs écoles ainsi qu'à leur(s) communauté(s) ethnolinguistique(s) et culturelle(s) tout en voulant s'y investir. Toujours est-il que la composante francophone de leur identité y demeure LA priorité. Elle y est, par exemple, toujours nommée, ce qui n'est pas le cas des autres dimensions identitaires.

Pour conclure, la **Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCS)** – qui « représente les 28 conseils scolaires francophones et acadiens en contexte minoritaire au Canada » (<https://fnscsf.ca/>) – partage un discours analogue à celui de la FCE. Elle nous rappelle que « [la] diversité qui caractérise la francophonie au Canada enrichit la vie culturelle dans les écoles, les collèges et les universités francophones membres du réseau de l'[éducation en langue française] au Canada » (Ibid., Éducation en langue française, ELF → Qu'est-ce que l'ELF?). Les personnels scolaires des francophonies canadiennes sont donc, de ce fait, encouragés à cultiver la diversité chez leurs élèves et, ce faisant, à faciliter le développement de leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, à la langue française et à l'identité francophone provinciale ou territoriale.

En somme, le Canada foisonne de regroupements servant les causes de l'ouverture à la diversité (incluant celle fondée sur le genre ou la sexualité), de la défense des droits, des libertés et de la dignité humaine des personnes AEC, de la suppression des systèmes d'idées et de croyances préjudiciables envers elles, de la prévention du harcèlement à l'école ainsi que de la gestion des interactions malsaines entre élèves, le tout en plus des garanties juridiques instituées par les pouvoirs politiques du pays. Ces thèmes seront repris dans la prochaine section sous l'aspect des dispositions juridiques et des collectivités influentes dans la province de l'Ontario.

4. Sphère provinciale (Ontario)

À la lecture des sous-sections antérieures, nul ne peut nier la congruence entre les droits et les libertés à l'égalité, à la sécurité et à l'éducation tels qu'ils sont reconnus à l'international et protégés au Canada. Mais qu'en est-il de ces droits en Ontario? Avant de répondre à cette question, deux préalables sont requis : un examen rapide de la structure politique générale de l'Ontario, suivi du dépouillement des droits linguistiques et scolaires des locutrices ontariennes et des locuteurs ontariens de langue française.

4.1 Structure politique générale de l'Ontario

La structure politique ontarienne est comparable à celle du Canada – dont elle procède et dépend financièrement (Pelletier, 2009) – dans la mesure où les **pouvoirs** y sont également répartis selon qu'ils relèvent de la **législation** (Parlement : lieutenant-gouverneur de l'Ontario pour la Couronne et Assemblée législative de l'Ontario ou Chambre), de l'**exécution** (gouvernement : lieutenant-gouverneur de l'Ontario pour la Couronne, premier ministre et Conseil exécutif de l'Ontario) ou de la **judiciarisation** (tribunaux : Cour de justice de l'Ontario, Cour supérieure de justice de l'Ontario, Cour des petites créances, Cour d'appel de l'Ontario, etc.) (Gouvernement de l'Ontario, <https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario>, Sujets → Gouvernement → Histoire du gouvernement; Pelletier et Tremblay, 2009; Tremblay, 2009). L'appareil gouvernemental provincial – qui travaille simultanément en parallèle (partage des compétences) et en collaboration avec les échelons fédéral et municipaux – obtempère par ailleurs à la **primauté du droit** et adhère au **principe démocratique**, tous deux emblématiques du pays (Gouvernement de l'Ontario, <https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario>, Sujets → Gouvernement → Histoire du gouvernement; Pelletier, 2009; Pelletier et Tremblay, 2009; Tremblay, 2009). Certes, les lois canadiennes influent sur celles de l'Ontario, mais l'inverse est aussi vrai, cette dynamique étant reflétée dans l'évolution des droits et des libertés des personnes AEC et des enfants d'âge scolaire, y compris celles et ceux de langue française.

Étant donné le lien étroit entre la progression des droits linguistiques octroyés au sein de cette province et des droits scolaires conférés en Ontario français, ceux-ci seront compulsés conjointement dans la sous-section suivante.

4.2 Droits linguistiques et scolaires en Ontario français

L'histoire des droits linguistiques et scolaires des francophones de l'Ontario a été documentée dans de nombreuses publications (Bélangier, 2015; Bock et Gervais, 2004; Gervais, 1995; Laflamme et Wilkinson, 2008; Landry, 2008; Welch, 1995). Ce sont elles qui m'ont guidée dans la rédaction de cette sous-section.

En français comme en anglais, l'éducation dans les Pays-d'en-Haut (en Nouvelle-France, avant l'*Acte constitutionnel de 1791*) et, par la suite, dans le Haut-Canada (après l'adoption de cet *Acte*, sous l'autorité de la Grande-Bretagne) n'était pas systématisée. Les contenus y étaient plutôt déterminés d'un cercle d'apprentissage à un autre à la convenance des adultes responsables, qui n'avaient suivi aucune formation qualificative. Ce n'est qu'en 1786, plus de 150 ans après l'implantation d'une présence française sur le sol ontarien, qu'une **première école élémentaire** ouvrait ses portes. Bien qu'elle ait été édifiée pendant le règne de l'Empire colonial britannique, cette école pionnière était de langue française et de confession catholique. Les cours y étaient administrés par deux instructrices dans un espace analogue au presbytère de l'Assomption, la plus ancienne paroisse de Windsor, ville située au Sud-Ouest de la province. C'est uniquement au XIX^e siècle, à l'ère de l'industrialisation, que la scolarisation est devenue un enjeu politique, et ce, en raison du besoin d'une main d'œuvre capable de lire et d'écrire. Par exemple, en 1807, le gouvernement du Haut-Canada instituait une *loi sur les grammar schools* (écoles de grammaire), qui soutenait la création et le fonctionnement d'écoles secondaires anglophones. Neuf ans plus tard, en 1816, une *loi sur les common schools* (écoles communes) traduisait une volonté provinciale d'étendre cet encadrement aux écoles élémentaires.

On attribue cependant la fondation du système scolaire ontarien à Egerton Ryerson, surintendant de l'éducation au Canada-Ouest entre 1844 et 1876 (anciennement le Haut-Canada avant l'unification du Canada en 1841), cette figure historique ayant initié des changements en vue de démocratiser et de normaliser l'éducation scolaire. L'édification en 1847 d'une **première école normale de langue anglaise** (formation à l'enseignement) compte parmi ses réformes les plus notables. Les maisons d'enseignement informelles ont alors dû s'empresse à changer leurs pratiques (p. ex. embauche de pédagogues avec brevet), leur curriculum (p. ex. programme standardisé) et leur matériel (p. ex. manuels scolaires approuvés). L'année d'ensuite (1848), le **Collège de Bytown** (aujourd'hui l'Université d'Ottawa) accueillait ses premiers étudiants

postsecondaires. Initialement bilingue et catholique, l'enseignement en français y a été interrompu entre 1874 et 1901, la laïcité ayant infiltré son mode de gouvernance en 1965.

Pour en revenir au siècle précédent, le Conseil de l'instruction publique votait, en 1851, une **résolution reconnaissant aux écoles le droit de fonctionner en français**. Plus tard, la ***Loi Scott de 1863*** définissait les modalités de mise sur pied et d'opération des écoles confessionnelles (catholiques ou protestantes). On a donc assisté, entre 1863 et 1910, à la multiplication de pensionnats, de couvents et d'Académies chrétiennes francophones privés (collèges classiques), où la scolarisation secondaire se limitait à l'addition d'une 9^e année au cycle élémentaire. Ces établissements étaient financés par le clergé et les parents dans le but de « former une élite intellectuelle et politique canadienne-française » (Bock et Gervais, 2004, p. 165). De ce fait, et jusqu'à la mise en application de la ***Loi constitutionnelle de 1867*** (palier fédéral), l'éducation et l'instruction en français étaient essentiellement dirigées par les églises paroissiales. C'est en vertu de l'Article 93 de cette *Loi* que l'instruction est officiellement devenue une charge provinciale. On y reconnaissait alors deux catégories d'écoles : publiques (laïques) et dissidentes ou séparées (confessionnelles : catholiques romaines ou protestantes). Les institutions éducationnelles de langue française ou bilingues n'y étaient donc pas explicitement protégées, les manuels scolaires en français ayant seulement été autorisés en 1869. Par sa ***Loi scolaire de 1871***, le gouvernement provincial annonçait enfin la gratuité scolaire des écoles élémentaires de langue anglaise ou bilingues, dont la fréquentation devenait désormais obligatoire.

Cinq ans plus tard, après le départ d'Egerton Ryerson en 1876, le gouvernement libéral d'Olivier Mowat formait le **ministère de l'Éducation**. Sous le contrôle du ministre Adam Crooks, ce ministère adoptait une politique de centralisation, d'uniformisation et d'anglicisation de l'éducation scolaire, imposant ainsi un modèle pédagogique unique. Afin d'accroître le bassin des éducatrices et des éducateurs éligibles, le gouvernement finançait, dès 1877, des **écoles modèles de comté de langue anglaise**, où l'on fournissait une formation de base à l'enseignement, le certificat décerné ayant cependant été moins prestigieux qu'un brevet obtenu au sein d'une école normale.

Signée sous l'ordre de George Ross, nommé ministre responsable de l'Éducation en 1883, la ***Loi scolaire de 1885*** introduisait de nouvelles contraintes, y compris l'obligation d'offrir un cours d'anglais dans les écoles franco-dominantes (deux heures ou quatre heures par semaine, selon le niveau scolaire), l'interdiction des programmes exclusivement en français et l'exigence

de réussir un examen linguistique en anglais pour quiconque désirait obtenir son brevet professionnel, quelle que soit sa langue d'enseignement. Plus radical encore, le **Règlement de 1890** désignait l'anglais en tant que seule langue d'instruction et de communication autorisée dans les établissements scolaires de la province (interactions et manuels), sauf lorsque les élèves n'étaient pas en mesure de comprendre. Certains inspecteurs ont profité de cette échappatoire pour permettre la continuité des lieux d'instruction bilingues, tant et si bien qu'en 1907, une **première école modèle de comté bilingue** était inaugurée à Ottawa, celle-ci proposant une formation permettant d'enseigner dans les écoles dites françaises-anglaises.

Créée trois ans plus tard au terme d'un congrès organisé par les élites canadiennes-françaises d'Ottawa pour dénoncer les mesures draconiennes préconisées par les instances politiques provinciales, l'**Association canadienne-française d'éducation d'Ontario** (ACFEO), renommée l'Association canadienne-française de l'Ontario en 1969, émettait en 1910 une liste de revendications visant à combattre l'anglicisation (ou l'assimilation) des francophones du Canada :

[Elle exigeait notamment] la reconnaissance officielle des écoles bilingues, le prolongement de l'enseignement en français au palier secondaire, l'embauche d'inspecteurs bilingues, de même qu'une formation pédagogique satisfaisante donnée aux enseignantes et aux enseignants. (Bock et Gervais, 2004, p. 144)

L'atteinte de ces objectifs en Ontario français allait toutefois tarder. Sous l'influence des autorités protestantes (orangistes ou membres de l'Ordre Orange), des Irlandais catholiques (à l'écoute des conseils de l'évêque Michael Francis Fallon), de la population et des médias anglophones ainsi que du parti conservateur provincial (régé par le premier ministre sir James P. Whitney), George Howard Ferguson, ministre de l'Éducation, impatronisait, le 25 juin 1912, le **Règlement XVII** (ci-après appelé le *Règlement*), qui interdisait, en Ontario, l'enseignement en français et l'apprentissage du français après la 2^e année du primaire. En guise d'instrument de contestation sociale, les Oblats d'Ottawa et l'ACFEO fondaient en 1913 le **journal *Le Droit***. Composée d'intellectuels, de politiciens et du clergé catholique, l'élite canadienne-française de l'Ontario s'armait de sa plume d'une parution à l'autre du journal pour exprimer sa résistance, dont on ressentait les effets d'un bout à l'autre de la province et du pays. Sur l'initiative de l'ACFEO, les locutrices et locuteurs français de l'Ontario menaient parallèlement une **campagne de désobéissance civile**. En sus d'encourager le corps enseignant et les conseillers scolaires de langue française à ignorer le *Règlement* et à refuser l'accès des inspecteurs angloprotestants à

leurs salles de classe, l'ACFEO organisait des manifestations (p. ex. pour rétablir le salaire des éducatrices francophones désobéissantes après que l'**injonction Mackell** de 1913 ait proscrit leur rémunération). Cela aura cependant été insuffisant pour empêcher la fermeture des écoles catholiques bilingues à Ottawa après la réélection du gouvernement conservateur en 1914. Le *Règlement* allait d'ailleurs être confirmé en 1915 par une loi provinciale ainsi que par la dissolution de la Commission des écoles séparées d'Ottawa au profit de la Petite commission, créée par le premier ministre ontarien sir William Hearst et ainsi désignée par les francophones de la province. Cette même année, l'**Assemblée législative du Québec** s'opposait ouvertement au *Règlement*, les commissions scolaires québécoises ayant, deux ans plus tard, reçu l'autorisation de financer les écoles dissidentes (franco-catholiques) ontariennes.

Peu à peu, les classes populaires se joignaient à la révolte. L'exemple le plus mémorable de leur implication est sans doute celui de la **Guerre des épingles**, qui s'est enclenchée le 7 janvier 1916 à Ottawa. Armées de leurs épingles à chapeau et d'articles ménagers, des mères de familles francophones et leur conjoint encerclaient l'école élémentaire Guigues ou s'y introduisaient afin d'empêcher que des policiers et le président de la Petite commission, Arthur Charbonneau, y mettent les pieds, permettant ainsi à Béatrice et à Diane Desloges, deux institutrices rebelles, de pénétrer les lieux pour y offrir des leçons en français. En dépit du *Règlement*, d'une perte de salaire, d'une menace de confiscation de leur brevet professionnel et d'une injonction leur interdisant d'accéder à leur établissement scolaire, les sœurs Desloges avaient, contre toute attente et depuis leur embauche en 1915, persévéré à délivrer un enseignement en langue française, tantôt ouvertement, tantôt clandestinement (en salle de classe ou dans des espaces communautaires). Lorsqu'elles ont été congédiées et remplacées par des enseignantes de langue anglaise, les parents ont cessé d'y envoyer leurs enfants. S'élevant contre les agents venus les convaincre du mérite des nouvelles institutrices, ces parents indignés provoquaient, le jour même, la démission d'Arthur Charbonneau et s'engageaient à investir l'école Guigues jusqu'à la fin de l'année scolaire pour que leurs enfants y apprennent dans la langue de leurs ancêtres. Par leur courage et leur ténacité, ils ont inspiré d'autres parents francophones de la province, dont plusieurs se sont aussi insurgés contre le gouvernement provincial, son *Règlement* discriminatoire et ses porte-parole locaux. Nonobstant les obstacles semés de part et d'autres par cet appareil politique en matière de scolarisation en français dans la province de l'Ontario, une **première école normale de langue française** voyait le jour en 1923 sous la bannière de l'Université

d'Ottawa (École de pédagogie). Le personnel enseignant francophone de la province avait donc finalement la possibilité de suivre une formation professionnelle dans sa langue maternelle.

Voyant que les Canadiennes et les Canadiens de langue française en Ontario refusaient d'abdiquer, le premier ministre conservateur Howard Ferguson convoquait en 1925 la **Commission Scott-Merchant-Côté**, dont le mandat était d'enquêter sur la qualité de l'instruction dans les écoles francophones de la province. En 1927, et à sa recommandation, le gouvernement en poste permettait l'enseignement en français au sein d'écoles bilingues, le *Règlement* ayant été officiellement abrogé en 1944, soit 32 ans après son adoption.

Malgré tout, le combat n'était pas pour autant terminé, la **Commission Hope** en ayant fait foi. Instituée par le gouvernement conservateur à la demande du premier ministre George Drew en 1945 dans l'optique de faire le point sur le système éducationnel de la province, la Commission Hope déposait son rapport cinq ans plus tard, en 1950. S'ensuivent quelques-unes de ses conclusions les plus controversées : à la fin du cycle élémentaire, les élèves francophones devraient maîtriser les deux langues officielles; l'instruction dans la langue de Molière et l'apprentissage au sein d'écoles séparées ne sont pas nécessaires après la 6^e année du primaire; seuls les cours de français langue seconde devraient être tolérés au palier secondaire; les symboles catholiques et les habits emblématiques du clergé n'ont pas leur place dans les écoles; l'École normale de l'Université d'Ottawa devrait être abolie. Outragés, les francophones et les catholiques de la province (autant celles et ceux de langue française que de langue anglaise), de même que les représentants de l'ACFEO se soulevaient pour contester ce bilan, dont les recommandations principales ont ultimement été rejetées en 1951 par le premier ministre conservateur Leslie Frost.

Du côté de la petite enfance, ayant constaté les bienfaits de programmes préscolaires lors de ses voyages en Europe, Robert Gauthier, directeur de l'enseignement français en Ontario, en devenait le champion. En 1950, il prenait part à la création des premiers **jardins d'enfants de langue française**, lesquels ont connu un franc succès.

Dix ans plus tard, ce sont plutôt les étudiantes et les étudiants postsecondaires qui profitaient d'une nouvelle institution d'enseignement et d'apprentissage, soit l'**Université Laurentienne**. Héritière du Collège du Sacré-Cœur (mise sur pied par les Jésuites en 1913 et renommée l'Université de Sudbury en 1957), l'Université Laurentienne, une fédération universitaire bilingue non-confessionnelle réunissant trois Églises (catholique romaine, unie et

anglicane), se matérialisait à Sudbury en 1960. En 1963, l'École normale de Sudbury y était incorporée, celle-ci offrant une formation adaptée à l'enseignement dans les écoles bilingues. L'année d'ensuite signalait enfin l'inauguration du campus universitaire officiel.

Dans la poursuite de son mandat, l'ACFEO présentait en 1967 un mémoire se focalisant sur les **potentialités d'une chaîne d'écoles secondaires publiques de langue française** pouvant fonctionner en complément aux établissements francophones privés du même ordre d'enseignement. À l'occasion du congrès annuel de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), John P. Robarts, premier ministre de l'Ontario, proclamait le **français en tant que langue d'instruction réglementaire** au palier élémentaire, l'apprentissage de l'anglais dans les écoles unilingues françaises devenant seulement obligatoire à partir de la 5^e année. En 1968, le Comité sur les écoles de langue française de l'Ontario publiait le **Rapport Bériault**, qui présentait le plan d'ensemble d'un système scolaire francophone couvrant les cycles élémentaire et secondaire. Cette même année, l'Assemblée législative de l'Ontario sanctionnait la *Loi 140 sur l'administration des écoles* et aussi la *Loi 141 sur les écoles secondaires et conseils scolaires*, lesquelles autorisaient formellement la fondation d'un réseau d'écoles secondaires de langue française. Elles facilitaient également l'inclusion de sections ou de cours en français dans le cursus des écoles anglophones (à la discrétion des conseils scolaires, tous de langue anglaise ou bilingues). Jadis privées, les institutions confessionnelles de langue française étaient désormais sous la protection du système éducationnel provincial, qui comptait de plus en plus d'écoles secondaires francophones.

Tandis que le dossier scolaire progressait, l'intégrité du peuple canadien-français était mise en jeu par le débat de société – ou la **Révolution tranquille** – s'opérant au Québec au cours des années 1960. Avide d'autonomie constitutionnelle, sociale, industrielle et économique, la majorité franco-québécoise s'interrogeait sur son identité collective et ses projets d'avenir. De nombreuses réformes ont ainsi été entreprises, conduisant notamment à l'étatisation et à la laïcisation des systèmes d'éducation et de santé auparavant gouvernés par le clergé catholique, de même qu'à la centralisation provinciale de l'électricité (création d'Hydro-Québec). Préoccupées par cette mouvance, des sommités politiques, intellectuelles, professionnelles et communautaires franco-canadiennes convoquaient les États généraux du Canada français, auxquels ont aussi participé des citoyennes et des citoyens, dont principalement des Québécoises et des Québécois. Se caractérisant par une série d'assises (ou d'assemblées) à Montréal entre 1966 et 1969, cet

exercice démocratique s'est, entre autres, soldé par une rupture identitaire, culturelle et politique entre la majorité franco-qubécoise et les minorités de langue française dites « hors-Québec ». La nation québécoise se substituait à la nation canadienne-française, dont l'éclatement allait catalyser l'émergence d'identités territoriales inédites. C'est dans ces conditions que le besoin de forger une **identité proprement franco-ontarienne** s'est fait ressentir, les artistes de l'Ontario français ayant, pendant les années 1970, largement contribué à ce qu'elle soit épousée fièrement par les francophones de la province. Le bouillonnement culturel que cela a entraîné se concentrait, en grande partie, dans la région de Sudbury, où allait être hissé pour la première fois en 1975 le **drapeau franco-ontarien**. Conçu par Gaëtan Gervais, ce drapeau vert et blanc orné d'une fleur de lys (pour représenter la francophonie canadienne) et d'une fleur de trille (symbole de l'Ontario) allait enfin être reconnu officiellement comme emblème de la communauté franco-ontarienne par l'Assemblée législative de l'Ontario en 2001.

Les années 1970 ont également été ponctuées de **turbulences dans le domaine de l'instruction publique**. Par exemple, des conflits sont survenus lorsque certains conseils scolaires de langue anglaise ou bilingues ont refusé de chapeauter les écoles secondaires francophones, en conséquence de quoi plusieurs communautés franco-ontariennes ont dû livrer un combat pour que leurs enfants soient scolarisés en français (p. ex. Sturgeon Falls, Cornwall, Elliot Lake et Penetanguishene). Les débats générés ont été fructueux : la mise sur pied de comités consultatifs de langue française au sein des conseils scolaires anglophones ou bilingues est devenue obligatoire en 1973. En 1976, le **Rapport de la Commission d'étude pour le remaniement d'Ottawa-Carleton** (aussi appelé rapport Mayo) recommandait l'implantation d'un conseil scolaire homogène de langue française à Ottawa. Bette Stephenson, ministre de l'Éducation, refusait cette suggestion, proposant plutôt de subdiviser chaque conseil scolaire bilingue en sections francophones et anglophones.

Ce n'est qu'en 1982, par le pouvoir de la *Charte canadienne des droits et libertés*, ci-après dénommée la *Charte*, que l'éducation scolaire en français est devenue un droit acquis en Ontario. Les **ayants droit**, à savoir les enfants et les familles pouvant se prévaloir de ce droit, ont été divisés en sous-groupes :

[...] celui des élèves franco-dominants, c'est-à-dire ceux qui possèdent une bonne maîtrise de la langue française, et celui des élèves anglo-dominants, c'est-à-dire ceux qui parlent peu ou pas du tout le français pour diverses raisons. Un autre groupe d'élèves est aussi présent dans les écoles de langue française : il s'agit de ceux dont les parents sont d'origine non canadienne, qui ne répondent donc pas aux critères de

l'Article 23 de la Charte, et de ceux dont les parents anglophones désirent les inscrire à une école de langue française. Dans ces cas, les élèves sont admis à l'école de langue française par un comité d'admission [p. ex. pour accroître l'effectif scolaire] [...] Il est à noter cependant que, dans le cas des élèves dont les parents sont d'origine autre que canadienne, ces derniers ont de façon générale une très bonne maîtrise du français lorsqu'ils ont commencé leur scolarité dans le pays d'origine. Dans le cas des élèves anglophones, ce n'est pas toujours le cas. (Gérin-Lajoie, 2004, p. 172 et 173)

C'est principalement grâce à l'Article 23 de la *Charte* que la Cour d'appel de l'Ontario donnait gain de cause en 1984 à l'Association des communautés francophones d'Ottawa (ACFO), à l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) ainsi qu'à des parents francophones, lesquels s'étaient adressés conjointement aux tribunaux pour vérifier si l'administration autonome des écoles de langue française était bel et bien un droit reconnu. Eu égard à ce verdict favorable, deux conseils unilingues francophones ont été inaugurés en 1988 à Toronto et à Ottawa, le **droit à la gestion scolaire** ayant finalement été légiféré en 1997 par le gouvernement conservateur de Mike Harris (*Loi 104*). L'année suivante, les 12 conseils scolaires publics de langue française que l'on connaît actuellement en Ontario (huit catholiques, quatre laïques) ont officiellement été établis. Depuis ce temps, le système éducationnel provincial compte quatre types de conseils de district financés par les deniers de l'État : les conseils scolaires dits publics (ou laïques) de langue française, leurs homologues de langue anglaise, les conseils scolaires dits séparés (ou catholiques) de langue française et leurs équivalents de langue anglaise. Le paysage postsecondaire s'est aussi transformé durant les années 1990, la **Cité collégiale**, soit le premier collège public de langue française en Ontario, ayant ouvert ses portes en 1990, et ce, cinq ans avant que le **Collège Boréal** (Sudbury), qui correspond au deuxième et seul autre collège unilingue francophone de la province, ait reçu sa première cohorte d'étudiantes et d'étudiants.

Avant cela, en 1986, Bernard Grandmaître, ministre des Affaires francophones de la province, introduisait la ***Loi 8 sur les services en français*** sous la garde du gouvernement libéral de David Peterson. Cette *Loi* accordait à la minorité francophone le droit à des services sociaux et de santé en français là où le nombre le justifiait. En dépit de celle-ci, la Commission de restructuration des services de santé de l'Ontario, formée sous l'ordre du gouvernement conservateur de Mike Harris, annonçait en 1997 la fermeture de l'unique hôpital universitaire de langue française en Ontario : l'Hôpital Monfort à Ottawa. Naissait alors le mouvement « **SOS**

Montfort », les francophones de la province et leurs alliées ou alliés, y compris des actrices et des acteurs politiques, médiatiques, universitaires, commerciaux et sociaux de l'Ontario et du Québec, s'étant mobilisés pour contester cette décision, une centaine de milliers de citoyennes et de citoyens ayant signé une pétition et investi les rues en guise de protestation. Ayant connu une défaite à la Cour divisionnaire de l'Ontario en 1999, puis devant la Cour d'appel de l'Ontario en 2001, le gouvernement provincial renonçait enfin à son projet de fermeture en 2002. En donnant raison aux sympathisantes et aux sympathisants de la cause Montfort, la justice reconnaissait ostensiblement la primordialité des institutions francophones pour la vitalité des communautés franco-ontariennes.

Depuis 2004, le régime des écoles de langue française en Ontario « bénéficie également d'une politique d'aménagement linguistique qui vise à renforcer, entre autres, les liens écoles-parents-communautés ainsi que d'une stratégie inclusive permettant aux élèves en situation de handicap ou en difficulté d'y accéder » (Bélanger, 2015, p. 51). L'aménagement linguistique se définit comme étant « la mise en œuvre, par les institutions éducatives, d'interventions planifiées et systémiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire » (Ibid., p. 5). La **politique provinciale d'aménagement linguistique** a été élaborée dans l'intention suivante :

[...] de mieux répondre, en contexte minoritaire, aux besoins spécifiques de la communauté de langue française de l'Ontario et de ses institutions éducatives. Cette politique permet aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Par cette politique, le ministère de l'Éducation actualise sa responsabilité d'assurer une bonne application de la Loi sur l'éducation dans le respect de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés en matière d'instruction dans la langue de la minorité. (Gouvernement de l'Ontario, 2004, p. 2)

Voici quelques-uns des **principes** sur lesquels s'appuie l'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française en Ontario :

- L'éducation en langue française engendre et nourrit le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté francophone dynamique et pluraliste.
- L'éducation en langue française est un élément essentiel au développement durable de la communauté francophone, c'est-à-dire à son maintien et à son épanouissement.

- L'éducation en langue française est empreinte d'ouverture à la diversité et contribue au développement d'un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne, canadienne et internationale.
- L'éducation en langue française promeut le respect des droits de la personne et des droits des francophones en milieu minoritaire ainsi que d'autres valeurs démocratiques telles l'égalité, la justice et la dignité de la personne.

(Gouvernement de l'Ontario, 2004, p. 6)

En parallèle à ses universités bilingues, l'appareil éducationnel postsecondaire franco-ontarien pourra prochainement compter sur l'**Université de l'Ontario français** (UOF) :

L'Université de l'Ontario français est un établissement innovant axé sur la création et la mobilisation des connaissances en français. L'excellence, l'innovation, l'agilité, l'entrepreneuriat et l'appartenance guident l'UOF dans toutes ses activités. Elle préconise des démarches d'apprentissage et de recherche, inductives et transdisciplinaires, fondées sur l'expérience. Gouvernée par et pour les francophones de l'Ontario, elle offre une éducation résolument connectée sur le monde favorisant un exercice de la citoyenneté durable. (UOF, 2019, Page d'accueil)

En surplus des efforts menés depuis les années 1970 par un assortiment de citoyennes, de citoyens et d'organismes de langue française, l'adoption de la ***Loi de 2017 pour un Ontario plus fort et plus juste*** signalait formellement l'appui de l'État vis-à-vis de ce projet institutionnel, une entente de financement ayant été conclue entre les gouvernements fédéral et provincial en 2019 (Ibid.). L'UOF sera ainsi mise en branle à l'automne 2021.

En définitive, les droits linguistiques et scolaires des locutrices et des locuteurs français de la province ont été légitimés goutte à goutte, et ce, au prix d'antagonismes politiques entre la population ainsi que les élites de langue française et les autorités publiques anglo-dominantes. Les droits à l'égalité, à la sécurité et à l'éducation (p. ex. bien-être à l'école) des personnes AEC et des enfants de la province ont aussi évolué considérablement depuis le siècle dernier. J'en ferai la démonstration dans la prochaine sous-section.

4.3 Droits à l'égalité, à la sécurité et à l'éducation des personnes AEC et des enfants

En Ontario, les lois, les politiques, les rapports et les codes concernant l'égalité des minorités sexuelles ou de genre, l'éducation ou la sécurité et la prévention de la violence dans les écoles – incluant celle commise en vertu du sexe, de l'identité sexuelle, de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle – abondent. Il est d'ailleurs à noter que l'Ontario, en 1986 sous la bannière du Parti libéral provincial guidé par David Peterson (en poste entre 1985 et 1990 : Pelletier et Tremblay, 2009, p. 547), fut la deuxième province, après le Québec en 1977, à ratifier

une législation sur les droits de la personne pour interdire la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle (Grace et Wells, 2016; FCE et FEEO, 2002; Ryan, 2003). La ***Coalition pour les droits des lesbiennes et personnes gaies en Ontario***²²⁶ – formée en 1975 « afin d'œuvrer pour l'inscription de l'orientation sexuelle parmi les motifs illicites de discrimination dans le *Code des droits de la personne de l'Ontario* » – aurait largement contribué à cette réalisation (Grace et Wells, 2016, p. 191). Adopté en 1962 (CODP, <http://www.ohrc.on.ca/fr>, Vos droits → Code des droits de la personne) sous la gouvernance du Parti progressiste-conservateur dirigé par John P. Robarts (Gouvernement de l'Ontario, <https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario>, Sujets → Gouvernement → Histoire du gouvernement → Députés de l'Ontario depuis 1867 → 26^e législature), le ***Code des droits de la personne de l'Ontario*** – ci-après dénommé le *Code* – annonce d'emblée, après moult amendements, que « toute personne a droit à un traitement égal en matière de services, de biens ou d'installations, sans discrimination fondée sur [...] le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle [...] » (Ministère du Procureur général de l'Ontario, 1990, Égalité des droits). Son but est de « prévenir la discrimination et le harcèlement fondés sur [un ou plusieurs des 17 motifs de discrimination interdits] » (CODP, <http://www.ohrc.on.ca/fr>, Droits de la personne en Ontario), voire « de prévenir les désavantages, les stéréotypes ou les préjugés politiques ou sociaux qui portent atteinte à la dignité et à la liberté humaines » (CODP, 2000/2006, p. 9). Dans la troisième partie du *Code*, on y prévoit la formation d'une ***Commission ontarienne des droits de la personne (CODP)*** – ci-après dénommée la *Commission* – dont quelques-unes des responsabilités sont listées ci-dessous :

La Commission a [entre autres] pour fonctions de promouvoir et de faire progresser le respect des droits de la personne en Ontario, de protéger ces droits en Ontario et de [...] favoriser la reconnaissance de la dignité et de la valeur de la personne et assurer à tous les mêmes droits et les mêmes chances, sans discrimination contraire à la loi [...] (Ministère du Procureur général de l'Ontario, 1990, Partie III : 29)

La recherche, la formation, l'action juridique ciblée et l'élaboration de politiques sont des moyens par lesquels cette *Commission* œuvre en concordance avec son mandat (CODP, <http://www.ohrc.on.ca/fr>, Droits de la personne en Ontario). Parce qu'elle « reconnaît explicitement les risques et dangers auxquels se heurtent les [minorités sexuelles ou de genre] et constate la nécessité de protéger ces minorités contre la discrimination » (Grace et Wells, 2016,

²²⁶ Je n'ai repéré aucune information récente concernant cette *Coalition*, dont le site internet n'est plus accessible. Cela me laisse croire qu'elle a probablement été abolie.

p. 151), elle a produit une *Politique concernant la discrimination et le harcèlement fondés sur l'orientation sexuelle* (CODP, 2000/2006), une *Politique sur la prévention du harcèlement sexuel et du harcèlement fondé sur le sexe* (CODP, 2011/2013) et une *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle* (CODP, 2014). En même temps qu'elles prennent position contre l'intimidation et le harcèlement en relation au sexe, à l'identité sexuelle, à l'expression de genre ou à l'orientation sexuelle, ces politiques rappellent aux organisations qu'elles ont « l'obligation d'assurer des environnements libres de discrimination et de harcèlement. Cela inclut le fait de tenir compte des besoins des personnes d'horizons divers, qui ont une variété de dimensions identitaires singulières » (Ibid., p. 18). De ce fait, « les gestionnaires qui savent ou devraient savoir que l'atmosphère est empoisonnée mais ne font rien pour régler la situation se rendent coupables de discrimination même s'ils n'y contribuent pas directement » (Ibid., p. 25). De manière générale, les politiques et les lignes directrices de la *Commission* – lesquelles « représentent l'interprétation, par la CODP, du *Code* au moment de sa publication [et] expliquent les droits énoncés dans le code » – « établissent des normes décrivant comment les particuliers, les employeurs, les fournisseurs de services [incluant les personnels scolaires] et les décideurs doivent agir pour se conformer au *Code* » (CODP, 2000/2006, p. 1). Dans le cas d'un conflit impliquant des droits concurrents, « les dispositions visant à protéger les droits de la personne doivent être interprétées de manière large alors que les raisons invoquées pour justifier la discrimination doivent être interprétées de manière étroite » (Ibid., p. 9). La *Commission* est donc catégorique à ce sujet : quelle qu'en soit le mobile, la violence n'a pas sa place au sein d'une province où toutes et tous sont considérés égaux par le pouvoir de la loi.

Sous le contrôle du Parti progressiste-conservateur piloté par Mike Harris, élu consécutivement comme premier ministre de la province en 1995 et 1999 (Pelletier et Tremblay, 2009, p. 549 et p. 552), le gouvernement de l'Ontario décidait en 1999 d'accorder aux **unions entre personnes de même sexe** « les mêmes droits et devoirs que les couples de fait et les conjointes et conjoints hétérosexuels » (Grace et Wells, 2016, p. 152). Ayant ultérieurement reformulé la **définition du mariage** pour y inclure les personnes de même sexe sous l'administration du Parti libéral provincial de Dalton McGuinty en 2003 (Gouvernement de l'Ontario, <https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario>, Sujets → Gouvernement → Histoire du gouvernement → Députés de l'Ontario depuis 1867 → 38^e législature), « l'Ontario

est la première administration en Amérique du Nord à célébrer et à enregistrer le mariage entre personnes de même sexe » (Grace et Wells, 2016, p. 30). À la suite d'une modification au *Code* en 2012, elle est également « la première province à étendre la protection des droits de la personne aux transgenres » (Ibid., p. 31; voir aussi Martino *et al.*, 2019). Par ailleurs, le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, soit « l'organisme qui reçoit et traite les plaintes en matière de droits de la personne » (CODP, <http://www.ohrc.on.ca/fr>, Droits de la personne en Ontario), a statué pendant la gouvernance du Parti libéral provincial de Kathleen Wynne en 2015 (Gouvernement de l'Ontario, <https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario>, Sujets → Gouvernement → Histoire du gouvernement → Députés de l'Ontario depuis 1867 → 40^e législature) qu'une **personne s'identifiant au sexe opposé** « n'a pas besoin de subir une intervention chirurgicale de changement de sexe avant de changer son genre sur son extrait de naissance » (Grace et Wells, 2016, p. 153; voir aussi Martino *et al.*, 2019). Depuis 2017 et sous la gouvernance de Kathleen Wynne, ce sont les renseignements relatifs aux identités sexuelle et de genre et non au sexe qui sont requis dans les formulaires et sur les pièces d'identité provinciaux, l'option « X » étant désormais offerte en plus des options « H » (homme) et « F » (femme) comme désignation identitaire sur le permis de conduire (Ministère des Services gouvernementaux et des Services aux consommateurs de l'Ontario, 2016/2019). Le gouvernement ontarien a donc une longueur d'avance sur les autres provinces et territoires ainsi que sur son pendant fédéral quant à la reconnaissance juridique des personnes trans.

Pour ce qui est du **domaine de l'éducation**, la *Loi sur l'éducation de l'Ontario* (section Objet), instaurée en 1990 par le gouvernement néo-démocrate de Bob Rae (en poste entre 1990 et 1995 : Pelletier et Tremblay, 2009, p. 548-549), explique que l'éducation « a pour but de donner aux élèves la possibilité de réaliser leur potentiel et de devenir des citoyens possédant de solides compétences, connaissances et qualités humaines qui contribueront au bien-être de la société où ils vivent » (MEO, 1990/2009, chap. 25, art. 1.). Le document *Pour des écoles sans violence : une politique* produit en 1994 indique expressément qu'un milieu scolaire sûr nécessite que l'on agisse contre la discrimination basée sur l'orientation sexuelle (Grace et Wells, 2016, p. 155). Pour sa part, la *Loi sur la sécurité dans les écoles* sanctionnée en 2000 par le gouvernement progressiste-conservateur de Mike Harris (Gouvernement de l'Ontario, <https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario>, Sujets → Gouvernement → Histoire du gouvernement → Députés de l'Ontario depuis 1867 : 37^e législature) – c'est-à-dire un an après

la fusillade de masse à l'école secondaire états-unienne Columbine – vise à « accroître le respect et le sens des responsabilités, à fixer des normes pour garantir la sécurité des conditions d'apprentissage et d'enseignement dans les écoles et à modifier la Loi sur la profession enseignante » (MEO, 2000). Le **Code de conduite** des écoles de l'Ontario prévu par cette *Loi* et mis en vigueur en 2001 (Grace et Wells, 2016) veille « à ce que tous les membres du milieu scolaire soient traités avec respect et dignité » (EASE, 2006, p. 12) et promeut « la sécurité de quiconque se trouve dans une école » (MEO, 2007/2012, p. 4). Il institue des normes de conduite, encourage la gestion pacifique des conflits et énumère les conséquences en cas d'infraction, spécifiant entre autres que « les membres de la communauté scolaire doivent : respecter toutes les lois fédérales et provinciales et les règlements municipaux applicables » (Ibid.). Il exige aussi que toutes les écoles ontariennes, qu'elles soient publiques ou catholiques, « inscrivent l'orientation sexuelle parmi les motifs illicites de discrimination dans tous leurs codes de conduite » (Grace et Wells, 2016, p. 151). Cela fait donc un peu moins de 30 ans que la violence entre pairs à l'école – y compris la discrimination à caractère homophobe ou hétérosexiste – est dénoncée au grand jour par les autorités politiques ontariennes.

Dans la foulée de ses efforts pour améliorer le climat scolaire au sein des établissements d'apprentissage et d'enseignement sur son territoire, le gouvernement de l'Ontario – manié par le Parti libéral de 2003 à 2018 sous la tutelle de Dalton McGuinty (2003 à 2013) et de Kathleen Wynne (2013 à 2018) (Gouvernement de l'Ontario, <https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario>, Sujets → Gouvernement → Histoire du gouvernement → Députés de l'Ontario depuis 1867 → 38^e, 39^e et 40^e législatures) – mettait sur pied en 2004 l'**Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles (EASE)** « afin qu'elle prête conseil à l'élaboration d'une approche complète et coordonnée à l'égard des enjeux relatifs à la sécurité physique et sociale dans l'ensemble des écoles de l'Ontario » (2005, p. 9). Cette équipe est constituée des membres suivants :

[...] de parties prenantes communautaires, de responsables publics [p. ex. adjoints et adjointes parlementaires au ministre de l'Éducation et au ministre délégué à la Condition féminine], du président du *Canadian Safe Schools Network*²²⁷, [d'enseignantes] et de professeurs d'université. (Grace et Wells, 2016, p. 157)

²²⁷ Concernant le *Canadian Safe Schools Network*, je n'ai trouvé aucune documentation en français à son sujet, ce qui me laisse croire qu'il œuvre davantage au sein des écoles anglophones. Ayant précisé que je présenterais uniquement quelques initiatives d'intérêt particulier, j'estime qu'il soit justifié d'exclure celle-ci.

Dans le document intitulé *Améliorer la sécurité dans les écoles : un plan d'action pour la prévention de l'intimidation* produit en novembre 2005 par cette Équipe, on peut y lire la consigne suivante :

La prévention de l'intimidation doit être désignée comme une **priorité** dans chaque école et conseil scolaire. Chaque conseil scolaire de la province doit adopter une **politique** sur la prévention de l'intimidation à partir de laquelle chaque école de la province doit, de façon prioritaire, mettre en œuvre un **plan** efficace de prévention de l'intimidation. (caractères gras dans l'original, EASE, 2005, p. 15)

Dans la section à l'intention des directions d'école, l'intimidation homophobe et sexuelle y est listée parmi les types d'intimidation possibles (Ibid., p. 16). Le document en tant que tel s'adresse aux directions scolaires, au personnel enseignant et aux autres personnels scolaires, aux élèves, aux parents, à la communauté et aux conseils scolaires. Il en ressort que toutes et tous ont un rôle à jouer dans l'empêchement du harcèlement par les pairs à l'école.

À l'été 2006, cette même Équipe publiait un rapport intitulé *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : un plan d'action*, dont un des principes directeurs stipule que « chaque élève doit être – et se sentir – en sécurité dans l'école, à bord des autobus scolaires et pendant les activités et les événements scolaires » (EASE, 2006, p. 4). On y renchérit que « chaque élève a le droit d'apprendre dans un environnement sûr et empathique » (Ibid., p. 5). Le document comprend notamment des recommandations sous les rubriques de la prévention de l'intimidation (p. ex. programmes contre la discrimination basée sur le sexe ou l'orientation sexuelle), de l'application de la *Loi sur la sécurité dans les écoles*, puis de l'éducation et de la formation (p. ex. prévention de l'intimidation et sensibilisation à la diversité). La sécurité en milieu scolaire y est alors formellement assimilée à l'élimination du harcèlement, à la protection des droits et des libertés des élèves et des membres du personnel ainsi qu'à la conscientisation.

L'année suivante, la *Loi de 2007 modifiant la Loi sur l'éducation (discipline progressive et sécurité dans les écoles)* remplaçait la *Loi sur la sécurité dans les écoles* et exigeait, entre autres, « [l'ajout] de l'intimidation à la liste des infractions pour lesquelles il faut envisager la suspension », c'est-à-dire un retrait temporaire de l'école (MEO, 2007, dans Grace et Wells, 2016, p. 157). Dans un autre document produit en 2007 et intitulé *Code de conduite provincial et codes de conduite des conseils scolaires*, le **ministère de l'Éducation en Ontario (MEO)** affirmait une fois de plus que « l'école devrait être un lieu où l'on préconise la responsabilité, le respect, la civilité et l'excellence scolaire dans un climat d'apprentissage et d'enseignement sûr »

(2007/2012, p. 1). Il y est d'ailleurs explicité que les membres de la communauté scolaire doivent :

[...] faire preuve d'honnêteté et d'intégrité; respecter les différences chez les gens [...]; traiter les gens avec dignité et respect en tout temps [...]; respecter les autres et les traiter avec équité sans égard, par exemple, [...] à leur sexe, à leur orientation sexuelle [...]; respecter les droits des autres [...]; aider les personnes dans le besoin. (Ibid., p. 4)

En 2008, le MEO mandatait l'EASE d'examiner spécifiquement « les questions de violence interpersonnelle liée au genre, d'homophobie, de harcèlement sexuel et de comportements sexuels inappropriés entre élèves », d'émettre des conseils procéduraux et d'énumérer les obstacles potentiels en cas de signalement (EASE, 2008, p. 4). Au terme de ses recherches, l'EASE publiait son rapport intitulé *Façonner une culture de respect dans nos écoles : promouvoir des relations saines et sûres* (2008). Dès ses premières pages, on y postule que les élèves « sont davantage capables et désireux d'apprendre et d'atteindre leur plein potentiel lorsqu'ils fréquentent des écoles où le climat est positif, sûr et chaleureux. Par "climat" on entend la somme de toutes les relations personnes de l'école » (guillemets dans l'original, Ibid., p. 1). Partant du principe que « chaque élève mérite d'être et de se sentir en sécurité à l'école, sur le terrain de l'école, à bord des autobus scolaires et pendant les activités et les événements scolaires », l'EASE y énumère six principes directeurs sur lesquels reposent les recommandations proposées dans le rapport (italiques dans l'originel, Ibid., p. 8). En plus de réitérer que la sécurité dans les écoles constitue une « condition essentielle à l'apprentissage » et un droit qui relève d'une responsabilité partagée, ces principes nous rappellent qu'une éducation de qualité « ne se limite pas à un bon rendement scolaire, elle favorise le développement de la personne tout entière » (Ibid.). S'inscrivant dans une « approche globale » (Ibid., p. 9), les stratégies élaborées pour créer et maintenir un climat scolaire dépourvu de violence en corrélation avec le sexe, l'identité sexuelle, l'expression de genre ou l'orientation sexuelle sont axées sur les secteurs d'activité suivants : Curriculum; Partenariats efficaces avec des organismes et des groupes communautaires; Prévention, sensibilisation et intervention; Mesures et soutiens; Signalement; Protocoles locaux entre la police et le conseil scolaire; Leadership étudiant; Mobilisation des parents et de la famille; Formation; Évaluation et obligation de rendre des comptes. Les suggestions et les stratégies comprises dans le rapport témoignent du regard critique que porte l'EASE sur les problématiques du sexisme, de l'homophobie, de la transphobie, de l'hétérosexisme et de la violence explicite qui en résulte. Par ses

recommandations, l'EASE appelle les systèmes scolaires ontariens à rompre le silence, à surpasser l'ignorance, les préjugés, les stéréotypes, la peur et l'inconfort, à accroître la visibilité et à se responsabiliser en ce qui a trait aux identités, aux contributions et aux réalités des femmes et des personnes AEC. En supplément aux pistes de réflexion, d'action, de mobilisation, de collaboration, de communication, d'encadrement et de soutien qu'on y formule pour les écoles (personnels, élèves et familles), leurs communautés et les structures qui les gouvernent (conseils ou commissions scolaires, MEO, programmes de formation, etc.), le rapport rend compte d'un devoir partagé de dénoncer et de déconstruire les systèmes d'idées et de croyances inhérents à la violence infligée aux femmes, aux minorités sexuelles ou de genre et aux personnes ainsi perçues dans les milieux d'apprentissage et d'enseignement financés par l'État.

L'année suivant la parution de ce rapport, le MEO publiait la ***Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive***, qui oblige tous les conseils scolaires de la province à se rallier contre l'intimidation entre élèves et qui exhorte les écoles ontariennes, dont principalement celles de confession catholique, à soutenir l'équité et l'inclusion des jeunes AEC sous leur protection (2009a). Dès ses premières pages, on peut y lire ceci :

L'éducation influence directement les chances d'épanouissement des élèves et ce qu'ils deviennent dans la vie. De nos jours, l'économie mondiale étant fondée sur le savoir, ce qui se passe dans nos écoles a une influence déterminante sur la réussite des élèves et l'avenir économique de l'Ontario. À titre d'agent de changement et de cohésion sociale, notre système d'éducation soutient et reflète les valeurs démocratiques de justice, d'équité et de respect des autres. (Ibid., p. 6)

On y reconnaît également que « la justice, l'équité et le respect sont des principes essentiels de notre système d'éducation » (Ibid., p. 11), que « l'équité et l'éducation inclusive sont [...] impératives pour créer une société cohésive et une économie vigoureuse » (Ibid., p. 5), que « la diversité représente l'une des plus grandes richesses de l'Ontario » et que « pour tirer parti de la diversité, nous devons respecter et valoriser toutes nos différences » (Ibid., p. 5). En milieu scolaire ontarien, la diversité se définit comme « la présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société » (Ibid., p. 4). Ses dimensions sont multiples : ascendance, culture, origine ethnique, sexe, identité sexuelle, identité fondée sur le genre, orientation sexuelle, langue, capacités physiques ou intellectuelles, couleur de la peau, religion et statut socioéconomique (Ibid.). Elle est autrement conçue « comme un phénomène qui émerge et s'exprime dans la rencontre entre l'élève et une situation déterminée par un environnement physique et humain donné » (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau,

2011, p. 10), voire « en tant qu'ingrédient clé d'une culture d'échange » (Ibid., p. 12). L'équité – qui s'appuie sur « la conviction que les personnes doivent recevoir le traitement qu'elles méritent, justement parce qu'elles sont des personnes, égales à toutes les autres » (Lamoureux, 2003, p. 26) – y correspond corollairement à un « principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes » (MEO, 2009a, p. 4). Le respect symétrique serait conditionnel à ce traitement dans la mesure où le respect d'autrui passe « par le respect de soi, c'est-à-dire de notre commune et égale humanité. *Le respect n'est pas de complaisance mais d'exigence* » (italiques dans l'original, Guillot, 2000, p. 68-69). Il en ressort que personne et respect seraient « les valeurs fondatrices d'un rapport à l'autre en [matière] de paix, de reconnaissance et de confiance mutuelles, sans hiérarchie ni exclusion » (Ibid., p. 65). En accord avec l'orientation juridique de la province et la matrice morale sous-jacente aux champs disciplinaires de l'éducation et du travail social en Amérique du Nord, la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* prône ainsi l'opérationnalisation de valeurs et de principes propices à la démocratisation d'une expérience éducative optimale, laquelle serait conditionnelle à ce que chaque élève se sente protégé et à sa place au même titre que ses pairs, qu'il puisse apprendre et se réaliser au maximum de ses capacités, puis qu'il ait l'occasion d'expérimenter l'altérité avec humilité, ouverture, considération et tact, le tout dans l'optique d'acquérir les outils intra et interpersonnels requis pour vivre authentiquement, travailler en harmonie avec autrui et prospérer sans opprimer au sein d'une société de droit pluraliste. Porteurs de cohésion sociale, ces valeurs seraient – à mon avis – allergiques à la violence.

Toujours en 2009, le MEO publiait la note **Politique/Programmes n° 144 : *Prévention de l'intimidation et intervention*** à l'usage des conseils scolaires sous sa juridiction. En surcroît de réaffirmer la nature inacceptable et nuisible de l'intimidation, le document implore les employées et les employés des conseils à « prendre au sérieux toutes les allégations d'intimidation et agir à temps », notamment en réagissant « à tout comportement d'élève susceptible de nuire au climat scolaire » (2009/2012b, p. 5). Les conseils y sont aussi mandatés de « décrire dans leurs politiques les procédures qui sont en place pour appuyer les élèves – et leurs parents – en cas de problème d'intimidation, notamment d'intimidation basée sur le sexe et l'orientation sexuelle » (Ibid., p. 6). Parmi les stratégies de formation des administratrices et des administrateurs, du personnel enseignant et des personnels non enseignants (y compris les travailleuses sociales), on y propose en toutes lettres d'inclure « des modes de réaction aux incidents liés à l'intimidation

sexiste et homophobe, qui tiennent compte de la formation en matière d'équité (sensibilité aux réalités culturelles, respect de la diversité et besoins particuliers de certains élèves) » (Ibid., p. 8). La nécessité d'outiller les personnels d'écoles pour qu'ils répondent adéquatement à de tels incidents y est donc admise et encouragée.

Effervescente d'initiatives pour éradiquer la violence dans les écoles ontariennes, l'année 2009 voyait subséquemment naître la *Loi de 2009 modifiant la Loi sur l'éducation (sécurité de nos enfants à l'école)*, laquelle décrète que l'intimidation est un des comportements passibles d'une suspension (Grace et Wells, 2016, p. 159). En plus de cette *Loi*, la **note Politique/Programmes n° 145 : Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves** fournit aux conseils scolaires une liste d'obligations à respecter pour réduire l'incidence de la violence sexiste et de l'homophobie dans leurs écoles (MEO, 2009/2012a). De telles modalités laissent croire que le gouvernement provincial est depuis un peu plus de dix ans conscientisé aux implications de cette violence, dont il semble s'inquiéter davantage.

Enfin, en novembre 2011, le gouvernement ontarien déposait le projet de loi 13 « pour aider à créer des écoles plus sécuritaires et plus tolérantes » (MEO, 2011, p. 1). On y prévoyait notamment les résolutions suivantes :

[Introduire] des conséquences plus sévères pour l'intimidation et les actions motivées par la haine, allant jusqu'au renvoi;

[exiger] que tous les conseils scolaires soutiennent les élèves qui souhaitent mener des activités qui font la promotion de l'équité entre les sexes, l'antiracisme, la compréhension et le respect des personnes [vivant en situation de handicap] et des personnes de toutes les orientations et identités sexuelles, y compris des groupes portant le nom d'alliance gai-hétéro ou un autre nom [...] (Ibid.)

Le projet de loi demandait également des conseils scolaires qu'ils « élaborent des politiques et lignes directrices sur la discipline progressive, la prévention de l'intimidation et l'intervention qui comprennent soutiens et ressources pour les élèves », qu'ils « élaborent et mettent en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive » et qu'ils « fassent rapport sur les progrès vis-à-vis des objectifs quant à établir un climat scolaire positif pour tous les élèves » (Ibid.). Dans la note Politique/Programmes n° 145 intitulée *Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves*, on explique qu'une approche axée sur la **discipline progressive** « vise à corriger des comportements inappropriés [et irrespectueux] chez les élèves [dès qu'ils se produisent] et à tirer parti des stratégies qui encouragent et favorisent des comportements positifs » (MEO, 2009/2012a, p. 3). Le continuum des mesures de discipline

progressive « prévoit le passage d’une intervention seulement axée sur la punition à une intervention comportant des mesures correctives [incluant la suspension ou le renvoi dans le cas d’un incident grave] et un soutien » (Ibid.). Les programmes, les interventions, les mesures de soutiens et les conséquences auxquelles ont recours les écoles devraient au surplus être « adaptées sur les plans développemental et socio-émotionnel et comport[er] des possibilités d’apprentissage qui renforcent un comportement positif tout en aidant les élèves à faire de meilleurs choix » (Ibid.). Depuis la dernière décennie, la notion de discipline progressive est fréquemment évoquée dans les textes du gouvernement provincial en matière de harcèlement entre élèves.

La *Loi pour des écoles tolérantes*, qui modifie la *Loi sur l’éducation* « en ce qui a trait à l’intimidation et à d’autres questions », a finalement été édictée en 2012 (Assemblée législative de l’Ontario, 2012, p. 1). L’assainissement du milieu scolaire, la sécurité, l’équité et l’inclusion y sont reconnus comme des conditions à la réussite scolaire, une attention spéciale y étant accordée à « la prévention de comportements inappropriés tels l’intimidation, [...] la violence sexiste et les incidents fondés sur l’homophobie, la transphobie ou la biphobie » ainsi qu’au mieux-être des écolières, des élèves AEC et des personnes ainsi présumées en milieu scolaire (Ibid., p. 1). Par-delà les dispositions susmentionnées, cette *Loi* contient une définition à jour de l’intimidation, proclame la 3^e semaine de novembre la **Semaine de la sensibilisation à l’intimidation et de la prévention** et prescrit l’administration d’un sondage anonyme aux deux ans sur le climat scolaire, le MEO y étant chargé d’encadrer les conseils scolaires, lesquels y sont appelés à guider les écoles. Le MEO s’est donc empressé, au cours de l’année suivante, à actualiser les notes Politique/Programmes n° 144 et n° 119.

Initialement mise en circulation en 2009, la version révisée de la **note Politique/Programmes n° 144 : Prévention de l’intimidation et intervention** revient à la charge en convenant que « la possibilité d’étudier et de s’épanouir dans un climat scolaire sécuritaire, inclusif et tolérant » (autrement désigné de « climat scolaire positif ») – où « tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, inclus et acceptés » – est « propice à la réussite scolaire de tous les élèves et à la réalisation de leur plein potentiel » (MEO, 2009/2012b, p. 1-2). On y commande par ailleurs que soit adoptée « une approche globale à l’échelle de l’école » fondée sur « les principes de l’équité et de l’éducation inclusive » afin de « provoquer le changement systémique nécessaire » pour réduire l’incidence de l’intimidation dans les écoles

ontariennes (Ibid., p. 2). Y sont par la suite définis les motifs de suspension ou de renvoi d'un élève pour cause d'intimidation, les préjugés et la haine basés sur le sexe, l'identité sexuelle, l'expression de genre ou l'orientation en faisant partie (Ibid., p. 3). Quelques pages plus loin, on y clarifie la procédure à suivre pour créer et réviser les politiques, les lignes directrices et les plans de prévention, de sensibilisation ou d'intervention des conseils scolaires en matière d'intimidation, le contenu des documents à produire et les obligations des conseils (Ibid., p. 6). Y sont aussi énoncées les directives à respecter lorsqu'un incident d'intimidation ou une problématique de harcèlement se déclare, les personnels d'écoles ayant la responsabilité d'intervenir, de produire un rapport et de le remettre à la direction, qui doit ensuite soumettre un accusé de réception écrit, effectuer une enquête, documenter les mesures prises, puis communiquer un bilan de la situation à l'auteure ou l'auteur du rapport initial ainsi qu'aux parents ou aux tuteurs et tuteuses des élèves impliqués. Le MEO y déclare également qu'il s'attend à ce qu'une équipe responsable de la sécurité et de la tolérance soit mise sur pied dans chaque école. Autrement dit, cette note comporte des indications à l'adresse des conseils et des personnels scolaires pour qu'ils soient plus habiles à empêcher et à gérer les abus entre élèves.

Héritière de la note Politique/Programmes n° 119 : *Élaboration et mise en œuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires* (1990/2009), la **note Politique/Programmes n° 119 : *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*** expose d'entrée de jeu les valeurs démocratiques auxquelles adhère le système scolaire ontarien : la justice, l'équité et le respect pour tous (MEO, 2013). D'une manière comparable et conséquente à la note examinée dans le paragraphe précédent, le MEO y procure des directives à l'attention des conseils scolaires pour la création, l'application, le suivi et la révision de leur politique respective d'équité et d'éducation inclusive²²⁸. Dans la liste des thèmes accentués, on y retrouve la qualité du climat scolaire, les partenariats communautaires adaptés, la protection des élèves et des personnels d'écoles, la représentation de leurs identités et de leurs réalités (curriculum, programmes, culture, etc.), l'intercommunication (élèves, familles et personnels), la collecte de renseignements (sondages) ainsi que l'acquisition de connaissances et de compétences sur l'équité et l'éducation

²²⁸ La politique d'équité et d'éducation inclusive d'un conseil doit tenir compte de huit domaines d'intervention : 1) Les politiques, programmes, lignes directrices et pratiques des conseils scolaires; 2) Le leadership collectif et engagé; 3) Les relations communautaires dans le milieu scolaire; 4) Le caractère inclusif du curriculum et des pratiques d'évaluation; 5) Les adaptations pour diverses religions; 6) Le climat scolaire et la prévention de la discrimination et du harcèlement; 7) L'apprentissage professionnel; 8) La responsabilité et la transparence (MEO, 2013).

inclusive. Au contraire de la note originelle, on y souligne que les identités sexuelles et de genre, tout comme leur expression, « sont des dimensions de la diversité au titre du *Code des droits de la personne* de l'Ontario » (Ibid., p. 3). Les principes d'équité et d'éducation inclusive que doivent intégrer les conseils à leurs politiques, leurs programmes, leurs lignes directrices et leurs pratiques y dépassent alors péremptoirement le cadre de la diversité ethnoculturelle, les dirigeantes et les dirigeants scolaires devant se montrer « sensibles à la diversité des communautés de l'Ontario » afin de fournir « un leadership capable [de déterminer] et d'éliminer les préjugés discriminatoires et les obstacles systémiques » (Ibid., p. 6). Avec cette note, laquelle propose « une nouvelle approche de l'équité sociale en milieu scolaire, susceptible de modifier les discriminations résultant des rapports inégaux de pouvoir et de privilège », le gouvernement ontarien démontre qu'il s'engage non seulement à agir sur les interactions entre individus, mais aussi et surtout à « combattre les iniquités systémiques dans les écoles » (Martinez et Phillips, 2009, p. 62), notamment en réformant la culture du système scolaire dans son ensemble.

Faisant écho à la *Loi de 2012 pour des écoles tolérantes*, de même qu'à la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (MEO, 2009a), le MEO diffusait, au cours des prochaines années, les documents intitulés *Vers une discipline progressive et sans préjugés à l'école. Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système* (MEO et CODP, 2013) et *Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario* (MEO, 2014a). La première ressource réitère l'engagement du MEO et du CODP à « promouvoir un environnement d'apprentissage attentionné, sécuritaire, inclusif et ouvert dans les écoles ontariennes » de sorte que tous les membres des communautés scolaires de la province se sentent bienvenus, respectés, valorisés, soutenus et inspirés (trad. libre, MEO et CODP, 2013, p. 7). Elle se démarque principalement par cette consigne : quand les personnels d'écoles envisagent la suspension ou le renvoi d'une ou d'un élève dont la conduite serait jugée inappropriée, il importe de considérer si elle ou il réagissait, en tant que victime en détresse, à un problème de harcèlement ou de discrimination en vertu d'une variété de facteurs, y compris son genre ou son orientation sexuelle (Ibid., p. 11 et p. 17). On y définit également l'approche dépourvue de biais – c'est-à-dire dénuée de croyances et d'attitudes pouvant « limiter l'habilité d'un individu ou d'un groupe à émettre un jugement juste, objectif ou exact » (Ibid., p. 37; voir aussi p. 12) – comme étant respectueuse de tout le monde et comme reflétant les principes des droits humains

(p. ex. respect de la dignité et de la différence, traitement juste et équitable, puis élimination des barrières systémiques à l'équité).

En ce qui regarde la deuxième ressource susnommée, après avoir revisité ses priorités de longue date – c'est-à-dire améliorer le rendement des élèves, combler les écarts de rendement chez les élèves et accroître la confiance du public dans l'éducation publique –, le MEO y liste de nouveaux objectifs : atteindre l'excellence; assurer l'équité; promouvoir le bien-être; rehausser la confiance du public (2014a, p. 3). Le discours qu'il y emprunte à propos de la diversité dépasse largement la notion de tolérance :

Un des meilleurs atouts de l'Ontario est sa diversité. Tirer parti de cette diversité, aller au-delà de la tolérance et miser sur l'acceptation et le respect nous permettront d'atteindre notre objectif de faire du système d'éducation de l'Ontario le plus équitable au monde. Quiconque fréquente notre système d'éducation public, quels que soient ses antécédents et ses circonstances personnelles, doit se sentir engagé et inclus. Les écoles de l'Ontario doivent être des endroits où [...] l'ensemble des éducateurs et des élèves valorisent la diversité, font montre de respect mutuel et s'identifient dans leur apprentissage. [...] chaque élève a la possibilité de réussir, peu importe les facteurs tels que [...] le sexe, l'identité fondée sur le genre, [...] l'orientation sexuelle [...] L'équité et l'excellence vont de pair. (Ibid., p. 8-9)

Se greffant aux valeurs de la diversité, de l'équité et de la réussite scolaire, celles de l'empathie, de la compassion, de la résilience ainsi que de la justice et de l'égalité sociales y sont louées. Idem pour les notions de citoyenneté, d'appartenance, du bien-être cognitif, affectif, social et physique des élèves, de la responsabilisation partagée ainsi que de la considération des besoins de chacune et de chacun. Par cette publication, le MEO caresse le projet de voir les écoles ontariennes se transformer en sites d'apprentissage sûrs, invitants, sains, sécuritaires, bienveillants et positifs où tous les élèves se sentent accueillis et acceptés, qu'ils puissent y forger des relations solides et une image positive d'eux-mêmes et qu'ils soient en mesure de comprendre et de tenir les rênes de leur santé et de leurs émotions, le tout pour qu'ils arrivent à s'épanouir et à réaliser leur plein potentiel.

Toujours en 2014, le MEO faisait paraître une nouvelle mouture du document titré *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Comme la plupart des mesures énumérées préalablement, ce guide modifié « permet d'aider les conseils scolaires et les écoles dans leur travail pour favoriser un système d'éducation équitable et inclusif » (MEO, 2014b, p. 5). On y explique d'ailleurs, de manière claire et concise, en quoi consiste l'objectif de l'équité et de l'éducation inclusive :

L'objectif de l'équité et de l'éducation inclusive est de comprendre, [de déterminer], d'examiner et d'éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société. Les obstacles peuvent être fondés sur le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, [etc.] (Ibid., p. 6)

Trois conditions ont été formulées par le MEO pour atteindre l'équité et l'éducation inclusive dans ses écoles : 1) le leadership collectif et engagé (pour déceler et éliminer les préjugés, les obstacles et la discrimination); 2) les politiques et les pratiques d'équité et d'éducation inclusive (pour soutenir la création de milieux d'apprentissage positifs, bienveillants, sécuritaires, inclusifs et tolérants); ainsi que 3) la responsabilité et la transparence (pour accroître la confiance du public à l'égard du système d'éducation) (Ibid., p. 7). Les lignes directrices dont il est question y sont précédées d'un survol du contexte législatif et politique entourant la *Stratégie d'équité et d'éducation inclusive*, permettant au MEO de réitérer les rôles et les devoirs des conseils scolaires et des écoles au regard du développement, de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la révision de leurs politiques d'équité et d'éducation inclusive (Ibid., p. 9-14). Si les mesures entreprises depuis la constitution de l'EASE en 2004 relativement au climat scolaire étaient dépeintes sous la forme d'une composition musicale dansante, l'équité et l'éducation inclusive en seraient assurément les ritournelles, l'identité du système scolaire provincial telle que façonnée sous l'influence du Parti libéral de l'Ontario ayant dès lors suivi méthodiquement la cadence d'un orchestre de valeurs humaines et démocratiques, le tout dans l'intérêt des élèves de la province.

Il n'existe pas, à ce que je sache, de compte rendu critique concernant l'apport des procédés susnommés sur le climat scolaire et l'expérience éducative des élèves dans les écoles de la province. Toutefois, et d'après les 200 administratrices et administrateurs scolaires ayant répondu à un sondage en 2014 dans le contexte d'une étude pancanadienne de grande envergure (*Réduire la stigmatisation, promouvoir la résilience : interventions en santé des populations de jeunes LGBTQ*), les minorités sexuelles ou de genre d'âge scolaire en seraient avantagées (Taylor *et al.*, 2016). Dans le rapport intitulé *Inventaire national des interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ* (un des cinq domaines du projet), on relate que la grande majorité des 48 répondantes et répondants à la tête d'une commission scolaire possédant « une politique visant spécifiquement l'éducation inclusive des questions LGBTQ²²⁹ » l'ont

²²⁹ Ces politiques comportaient une ou plusieurs des composantes suivantes : le harcèlement, l'inclusion au programme scolaire, la formation professionnelle et les associations d'élèves gai-hétéro. En Ontario, cinq des 29

associée aux bienfaits suivants : réduction du harcèlement, du langage homonégatif et de la cyberintimidation; augmentation du soutien de la part des personnels et des pairs; amélioration du lien d'attachement et de confiance des jeunes AEC à leur école (p. ex. signalement accru du harcèlement et inclusion accrue de ces élèves) et; mieux-être des minorités sexuelles ou de genre d'âge scolaire (p. ex. santé mentale, estime de soi, performance/assiduité bonifiées + diminution des comportements à risque) (Ibid., p. 20). Les cadres des 59 commissions scolaires ayant une politique d'éducation inclusive générique sans attention particulière à la diversité sexuelle ni à la pluralité des genres étaient, de leur côté, moins enclins à faire de telles associations (écart de 12 à 24 points), surtout en ce qui a trait aux résultats les plus difficiles à observer ou à évaluer (p. ex. degré d'attachement des apprenantes et apprenants AEC à leur école, taux de cyberintimidation, santé mentale, estime de soi et performance/assiduité) (Ibid., p. 25). À en croire les perceptions documentées, à partir desquelles l'équipe de recherche prévoit poursuivre ses investigations « au moyen d'analyse de données de santé de la population et d'évaluations de programmes sur le terrain » (Ibid., p. 9), les minorités sexuelles ou de genre bénéficieraient davantage d'une politique spécialisée que d'une politique générale : c'est du moins l'impression ou l'espoir des dirigeantes et des dirigeants scolaires sondés. Bien que cela soit insuffisant pour confirmer l'effet salubre des politiques d'équité et d'éducation inclusive implantées en Ontario, on en retient que le personnel d'encadrement des commissions scolaires canadiennes équipées de telles politiques sont optimistes à ce propos.

Voulant depuis 2014 élargir l'étendue de son champ d'intervention pour agir résolument et positivement sur la disposition d'esprit des élèves qui en dépendent, le MEO amorçait, en 2016, une démarche de consultation auprès des communautés scolaires ontariennes et de leurs partenaires afin « d'établir une vision commune du concept de promotion de bien-être dans les écoles » (2016b, p. 7). Les thèmes retenus pour structurer la discussion étaient les suivants : comprendre le bien-être (signification et facteurs contributifs); promouvoir et favoriser le bien-être des élèves (conditions nécessaires); connaître les effets de nos actions (observations pour déterminer l'atteinte de l'objectif en question) (MEO, 2016a, p. 5). Les documents ***Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société : document d'engagement collectif*** (MEO, 2016a) et ***Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire : document de discussion*** (MEO,

conseils scolaires participants ont affirmé que leur politique couvrait ces quatre composantes, l'étude ayant été conduite durant les premiers mois du projet de loi 13 (*Loi pour des écoles tolérantes*) (Taylor et al., 2016, p. 22).

2016b) ont justement été conçus pour délimiter et soutenir les échanges à ce sujet. Dans le premier des deux documents, on y déclare que le bien-être des élèves « est la clé de leur succès » (MEO, 2016a, p. 2). Dans le second document, le MEO postule que le bien-être en milieu scolaire repose sur la promotion d'une bonne santé mentale ainsi que d'écoles sécuritaires, accueillantes et saines centrées sur l'équité et l'éducation inclusive (2016b, p. 5). Les terrains d'action priorités par le passé y sont ici mis en relation avec l'état d'âme des apprenantes et des apprenants, le MEO désirant non seulement éliminer ou neutraliser la toxicité de l'atmosphère scolaire (ou de l'environnement social extérieur à la personne), mais souhaitant également peser favorablement sur la psyché (ou l'univers intérieur) des élèves. Même si les politiques susmentionnées ont eu le temps d'influer sur les pratiques dans les écoles et demeurent – pour le moment – intactes, le discours du MEO a changé drastiquement depuis les dernières élections provinciales en 2018. Aujourd'hui, ce seraient plutôt des considérations économiques qui motivent ses prises de décision. J'y reviendrai plus loin.

Introduite sous la gouvernance du Parti libéral de l'Ontario, la notion du bien-être des élèves ne laissait aucun doute sur la centralité qu'ils occupaient en tant qu'êtres humains dans la conscience des gestionnaires du système scolaire ontarien, puis témoignait d'une validation institutionnelle de l'interdépendance entre l'assouvissement de leurs besoins et la maximisation de leur capacité à tirer profit de leur scolarité. Bien sûr, la qualité de l'expérience éducative des écolières et des écoliers figurait parmi les préoccupations des actrices et des acteurs politiques de la province bien avant l'élection de Kathleen Wynne. Ainsi peut-on espérer qu'elle redeviendra une priorité à l'avenir. Ce qui est sûr, c'est que le **traitement de la violence et des différences à l'école** aura évolué de manière importante depuis la fin du XX^e siècle :

- Insouciance avant 1990;
- Sous l'autorité du premier ministre Bob Rae entre 1990 et 1995 (Nouveau Parti démocratique de l'Ontario) et du premier ministre Mike Harris entre 1995 et 2003 (Parti progressiste-conservateur de l'Ontario) : volonté d'accroître la sécurité dans les écoles (gestion et réduction des manifestations de la violence ainsi que tolérance à l'égard des différences);
- Sous l'autorité du premier ministre Dalton McGuinty entre 2003 et 2013 (Parti libéral de l'Ontario) : élan ferme pour instaurer un climat positif dans les écoles (prévention de la violence et mesures d'intervention) et plaidoyer étayé en faveur des principes d'équité et d'éducation inclusive (respect et acceptation des différences ainsi que reconnaissance et remise en cause des rapports de pouvoir systémiques incitateurs à la violence);

- Sous l'autorité de la première ministre Kathleen Wynne entre 2013 et 2018 (Parti libéral de l'Ontario) : promotion continue des principes d'équité et d'éducation inclusive (continuité des efforts déployés par son prédécesseur) et engagement envers le bien-être des élèves (primauté de la personne ciblée par la violence, dont celle découlant d'un rapport réfractaire aux différences).

Dans un article analysant les politiques canadiennes en matière de violence à l'école, les auteures ont similairement décelé trois catégories de politiques : les politiques sur la sécurité (p. ex. description des formes de harcèlement et formulation de recommandations pour y réagir); les politiques sur l'équité et la diversité (p. ex. prévention de la violence par l'instauration d'un climat scolaire positif et développement de mesures antidiscriminatoires axées sur les causes et les conséquences du harcèlement); les politiques et les lois conçues spécifiquement pour contrer le harcèlement (p. ex. clarification des rôles et des obligations légales, établissement de procédures standardisées et énonciation des conséquences juridiques en cas d'inaction : écoles, conseils et MEO) (Paré et Collins, 2016, p. 55). Par-delà les tueries se multipliant dans les écoles états-uniennes et semant la terreur partout en Amérique du Nord, il semble que la matrice morale, les priorités et l'orientation globale des **Partis politiques élus en Ontario** ont eu une incidence remarquable sur la modification et la prolifération des politiques et des pratiques en éducation, lesquelles pourraient à nouveau changer, voire régresser. Il s'ensuit que la protection absolue des élèves, de même que celle de toutes les Ontariennes et de tous les Ontariens n'est pas une donnée stable. La victoire électorale en 2018 du **Parti progressiste-conservateur sous la représentation du premier ministre Doug Ford** en atteste, son entrée en fonction ayant impulsé de nombreux revirements controversés. En voici quelques-uns :

- dissolution du Commissariat aux services en français à la suite d'une modification de la *Loi sur les services en français*, cet organe indépendant ayant été remplacé par la création d'un poste de Commissaire aux services en français au sein même du bureau de l'ombudsman, et ce, par l'action de la collectivité franco-ontarienne, qui a vivement protesté l'abolition annoncée de ce rôle (Bourgault-Côté, 2018, 16 novembre; Simard, 2018, 15 novembre);
- suspension (temporaire) du projet de création de l'Université de l'Ontario français, qui devait – à l'époque – ouvrir ses portes en 2020 (Bourgault-Côté, 2018, 16 novembre; Bréniel, 2018, 23 novembre; Simard, 2018, 15 novembre);
- compression du budget des ministères des Affaires francophones, de l'Environnement, des Services à l'enfance, des Services sociaux et des Affaires autochtones (« Budget », 2019, 11 avril);

- amputation de 25 millions de dollars du budget des programmes d'éducation classés dans la catégorie « autres programmes d'enseignement » (p. ex. bien-être et santé mentale à l'école) (« Le gouvernement Ford impose », 2018, 15 décembre);
- redéfinition des priorités en éducation : réformation du curriculum, entre autres, pour accroître le rendement des élèves dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie, des mathématiques (« retour aux éléments fondamentaux ») et de la littérature financière; préparation des élèves en vue de métiers spécialisés; amélioration des tests standardisés; concentration des ressources sur les élèves en salle de classe par le moyen d'une stratégie de modernisation; « obligation de rendre des comptes au conseil scolaire en ce qui a trait aux pratiques d'embauche du personnel enseignant »; etc. (MEO, 2019a);
- Restructuration du programme-cadre d'éducation physique et santé – en vigueur dès septembre 2019 – à la suite d'une consultation publique de grande envergure :
 - les relations interpersonnelles (saines ou malsaines) et le respect des différences seront seulement étudiés à partir de la 3^e année (MEO, 2019, 5 avril);
 - l'orientation sexuelle, l'identité de genre et son expression y seront respectivement abordées au plus tôt en 5^e et en 8^e années (Ibid.), à savoir deux et cinq ans plus tard en comparaison au programme-cadre précédent;
 - la portée identitaire des idées préconçues et des stéréotypes (incluant l'homophobie) sera soulevée à compter de la 6^e année (Ibid.);
 - les décisions à prendre en lien avec les activités sexuelles seront soulignées en 7^e année, le mot d'ordre y étant l'abstinence (ou le report des rapports sexuels à un âge mûr) (Ibid.);
 - bien que l'on projette de fournir des stratégies de gestion du stress et d'amélioration du bien-être émotionnel et psychique en 5^e année, la santé mentale, les « maladies mentales » et les comportements de dépendance y seront uniquement définis et approfondis en 11^e année (Ibid.);
 - les parents, les tuteurs et les tuteuses – pour lesquels le MEO prévoit élaborer une charte des droits distincte (2018, 31 décembre) – pourront désormais recourir à une politique de non-participation afin de retirer leurs enfants des leçons et des cours (p. ex. santé sexuelle) qui vont à l'encontre de leurs valeurs (MEO, 2019a, 2019b).

Hormis le constat selon lequel le respect des droits parentaux surclasse désormais la garantie du droit des enfants à une scolarisation impartiale et intégrale, le gouvernement épousant ainsi une perspective résiduelle quant à son rôle vis-à-vis des enfants (« participation accrue des parents et souvent un retrait graduel de l'État » : Wilensky et Lebeau, 1958, dans van de Sande et Renault, 2001, p. 78-79), il en ressort que le **redressement de l'économie** a dorénavant **préséance sur les besoins et la qualité de vie des Ontariennes et des Ontariens les plus vulnérables**. Pour tout dire, si l'on examine de près 1) ses objectifs prédominants (réduction des

taxes et équilibre budgétaire), 2) sa réduction draconienne des dépenses (pragmatisme économique), 3) sa démarche de réorganisation administrative (focalisée sur la centralisation du pouvoir et l'efficacité), 4) les services, les bureaux et les ministères qui en sont fragilisés, 5) sa déresponsabilisation flagrante vis-à-vis de personnes et de populations préalablement marginalisées (incluant les francophones, les jeunes d'âge scolaire et quiconque éprouve des difficultés psychosociales), 6) la primauté qu'il accorde aux familles ainsi que 7) le mépris qu'il démontre envers les accomplissements réalisés sous les étendards de ses prédécesseurs en matière d'équité et de justice sociales, il appert que le gouvernement en poste **prend exemple sur la Révolution du bon sens inaugurée par le Parti progressiste-conservateur provincial de Mike Harris** (voir Bradburn, 2018, 6 juin; Dufour, 1997; Pinto, 2012; Progressive Conservative Party of Ontario, 1994). Caractérisée par des **idéaux néolibéraux** – incluant la technocratie, la prépondérance des forces du marché, le libéralisme radical, la privatisation, les plus petits gouvernements, etc. – et **néoconservateurs** – c'est-à-dire la restauration des traditions (famille nucléaire, culture commune, etc.), la subordination (ou le contrôle) du peuple et des problèmes sociaux, la standardisation, l'imputabilité, l'entrepreneuriat, le déni des inégalités sociales, la remise en cause de l'idéal démocratique critique, etc. –, cette *Révolution* aura contribué au **renforcement du statut privilégié de l'homme hétérosexuel viril de peau blanche**, à **l'invisibilité des iniquités sociales et de leurs causes**, à une **recrudescence du racisme** et à la **condamnation publique** (pour ne pas dire médiatique) **de groupes hétérodoxes** par le recours à une rhétorique et à une imagerie diffamatoires (Pinto, 2012). Puisque le gouvernement actuel paraît s'en inspirer, il est à se demander quel en sera l'héritage, notamment pour les élèves ayant – pendant quelques années seulement – pu profiter du protocole d'équité et d'éducation inclusive institué grâce aux gouvernements antérieurs.

Heureusement, les pouvoirs politiques ne sont pas les seuls à se mêler du système scolaire de la province. Depuis les années 1990 et à l'instar des instances dirigeantes élues avant 2018, certains regroupements professionnels ontariens en travail social et en éducation se sont pourvus de politiques et de codes déontologiques visant la protection de leurs membres et des clientèles qu'ils desservent. La prochaine sous-section y sera consacrée, de même qu'aux groupes d'intérêt se dévouant à la défense des droits, des libertés et du bien-être des personnes AEC et des enfants d'âge scolaire de langue française en Ontario.

4.4 Regroupements professionnels et groupes d'intérêt (travail social et éducation)

En ce qui concerne le travail social, deux regroupements provinciaux méritent qu'on y porte attention : l'**Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario (ATTSO)** – qui agit à titre de porte-parole des travailleuses sociales ontariennes (<https://www.oasw.org/PublicFR/>) – et l'**Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario (OTSTTSO)**, soit l'organe de réglementation des intervenantes sociales de la province (<http://www.ocswssw.org/fr/>). En d'autres mots, l'Association représente ses membres, tandis que l'Ordre les encadre. Fidèle aux balises morales de la profession, cet Ordre stipule que « chaque personne a le droit d'être traitée avec dignité et respect » (Ibid., L'Ordre en bref → Mission, Vision, Valeurs). Son code de déontologie précise également que « 2. [La travailleuse sociale ou la technicienne] en travail social doit respecter la valeur intrinsèque des personnes à qui [elle] fournit des services dans le cadre de ses rapports professionnels avec elles » (2008). Bien que l'éventail des individus et des groupes recourant à de tels services n'y soit pas étalé, il reste que les adhérentes de cet Ordre sont clairement mandatées d'exercer leur emploi sans discrimination.

Du côté des regroupements professionnels en éducation, on compte notamment trois fédérations provinciales, lesquelles dénoncent rigoureusement les problèmes de la discrimination et du harcèlement en milieux d'apprentissage et d'enseignement. Fondée en 1944 (Grace et Wells, 2016, p. 162), la **Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO)** a, par exemple, élaboré une ligne de conduite sur l'éducation pour une perspective mondiale qui exige que soit incorporé au programme d'études et aux activités connexes l'examen critique de notions, de questions et de tendances générales telles les droits de la personne, la justice sociale, la responsabilité sociale, l'équité et le « respect de la diversité au sein de la communauté humaine » (FEO, 2018, p. 26-27). Prêtant serment d'allégeance au principe de l'égalité des chances d'accès (Ibid., p. 31), au « droit [du personnel enseignant et des élèves] à un traitement équitable » et à leur « droit d'être à l'abri de toute forme de harcèlement » (Ibid., p. 32), la FEO s'est aussi munie de principes directeurs contre la discrimination et le harcèlement, les obligations des enseignantes y étant passées en revue :

[...] s'opposer vigoureusement à toute discrimination [...] [et] agir pour éliminer toutes les formes de discrimination dans [son] milieu de travail [parce que] toute personne a droit à un traitement équitable libre de toute discrimination fondée sur [différents critères, dont] l'identité et l'expression sexuelles [...] le sexe [...] [et] l'orientation sexuelle [...]

[...] s'employer à éliminer le harcèlement dans les écoles, les salles de classe et les pratiques quotidiennes de l'école.

(Ibid., p. 32)

L'engagement de la FEO à l'égard des minorités sexuelles ou de genre s'étend d'ailleurs jusqu'à son régime de retraite, qui prévoit des prestations pour les conjointes et les conjoints de même sexe (Ibid., p. 28). Cette loyauté est d'autant plus louable étant donné les lacunes à ce sujet dans la *Loi sur la profession enseignante* :

[...] les articles 13 à 18 de la *Loi sur la profession enseignante*, qui constituent pour l'essentiel un code de conduite éthique que les membres des quatre organisations affiliées²³⁰ sont tenus de respecter, ne protègent pas explicitement le personnel enseignant ou les élèves contre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre. (italiques dans l'original, Grace et Wells, 2016, p. 151-152)

La FEO est donc en avance sur le pouvoir législatif de la province. Par cela même que la marginalisation et la persécution d'autrui perdurent à l'école, il est judicieux qu'elle s'en inquiète et qu'elle réclame de ses personnels qu'ils participent à les anéantir.

Pour sa part, la **Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario**²³¹ (FEEO), créée en 1998 (Grace et Wells, 2016, p. 163), fait tout autant montre de vigilance lorsqu'il s'agit de reconnaître et de considérer les besoins uniques de groupes sociaux infériorisés. En plus 1) d'avoir formé des comités permanents spécialisés en l'honneur de quelques-uns de ces groupes (incluant les personnes AEC et les femmes), 2) d'offrir des ressources, des ateliers et des encouragements formels à dessein d'inciter ses membres à se préoccuper de telles populations dans l'exercice de leur profession, 3) d'avoir mis au point une stratégie pour contrer la violence dans les écoles, 4) d'avoir avalisé des politiques et des déclarations en faveur de l'équité, de la justice sociale et des droits de la personne et 5) d'avoir consacré plusieurs numéros de sa revue saisonnière à ces thèmes, la FEEO 6) milite pour que chaque convention collective assure la protection de ses membres contre la discrimination liée au sexe, à l'identité sexuelle, à l'expression de genre ou à l'orientation sexuelle et pour que les programmes de perfectionnement professionnel incorporent des enjeux spécifiques à ces marqueurs identitaires (<http://www.etfo.ca/Pages/Home.aspx>). Sa prise de position s'aligne donc avec celle de la FEO.

²³⁰ L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (FEEO), l'*Ontario English Catholic Teachers' Association* (OECTA) et la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO).

²³¹ À noter que le site Web de la FEEO est accessible uniquement en anglais. Pour le trouver, le plus simple est d'employer sa dénomination anglophone : *Elementary Teachers' Federation of Ontario*.

Pareil pour la **Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO)**, qui s'est équipée de statuts, de règlements, de politiques, de déclarations et de procédures ayant pour ambitions 1) de démontrer son appui envers l'équité, l'égalité, la diversité et la justice sociale, 2) de protéger les droits de ses membres et des élèves, 3) d'en favoriser et d'en promouvoir la dignité, l'inclusion et le respect mutuel, et 4) d'éliminer toute forme de discrimination et de comportement hostile basés, entre autres motifs, sur le sexe, l'identité et l'expression sexuelles ou l'orientation sexuelle (FEESO, 2019a, 2019b). La FEESO a aussi développé une série d'ateliers de perfectionnement professionnel (<https://www.osstf.on.ca/fr-CA>, PP/Formation) et quelques ressources (Ibid., Ressources) sur un assortiment de thèmes, incluant l'intimidation, l'équité, l'homophobie et la transphobie, la santé mentale, la violence au travail, la misogynie et le harcèlement sexuel. Les trois fédérations partagent ainsi une vision consensuelle sur ces sujets.

D'une manière semblable à son équivalent en travail social, l'**Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (OEO)** désigne l'organe d'autoréglementation de la profession enseignante dans cette province (https://www.oct.ca/?sc_lang=fr-ca). Déjà en 2011, il annonçait sur son site Web qu'il faisait « bon accueil à la *Loi pour des écoles tolérantes* » avant même qu'elle ne soit sanctionnée (Ibid.). En effet, les valeurs et les engagements que prônent cette *Loi* et les politiques qu'elle a inspirées sont conciliables avec les normes de déontologie établies par cet Ordre : l'empathie (compassion, acceptation, intérêt et discernement pour l'épanouissement des élèves, engagement envers le bien-être et l'apprentissage des élèves, souci de l'autre, etc.); le respect (honorer la dignité humaine et le bien-être affectif, respecter la diversité, la justice sociale, la liberté et la démocratie, etc.); la confiance (objectivité, ouverture d'esprit et honnêteté); et l'intégrité (honnêteté, fiabilité et conduite morale) (OEO, 2017). L'Ordre fait alors front commun avec les trois fédérations listées ci-dessus. Cela vaut aussi pour l'**Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (AEFO)**, qui endosse les valeurs de l'équité, de la transparence, de la solidarité et de l'intégrité en vue de mieux répondre aux besoins de ses membres (<https://aefo.on.ca/fr/>), ainsi que pour l'**Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA)**, qui « aspire autant que possible à faire de [ses] communautés et de [ses] écoles des lieux sécuritaires et accueillants pour les élèves, les enseignantes et le personnel qui s'identifient comme des minorités sexuelles ou de genre » (trad. libre, <http://www.catholicteachers.ca/>, *Where We Stand* → *Social and Economic Justice* → *Equity*,

Inclusivity, and Human Rights). Le corps enseignant de la province est donc épaulé par un réseau de regroupements pouvant l'aider à s'acquitter de ses rôles et de ses responsabilités vis-à-vis de toutes les écolières et de tous écoliers sous son aile.

Pour ce qui est des conseils scolaires de la province, l'**Association des conseillères et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario (ACEPO)** – laquelle « représente les quatre conseils scolaires publics francophones créés en Ontario en 1998, lorsque la province a confié aux francophones la gestion des écoles de langue française » – se définit comme « une association démocratique qui vise la réussite, qui croit à la diversité et qui s'inspire des valeurs universelles. Dans l'exercice de sa mission, elle [...] fait preuve de respect, de justice, d'intégrité et de transparence » (OPSBA, 2006, p. 113). Elle veille également à protéger le droit à l'éducation publique en Ontario et « surveille de près les initiatives du gouvernement provincial et du gouvernement fédéral afin [de cibler] les questions qui peuvent toucher ses membres » (Ibid., p. 115). Ayant une portée plus vaste, l'**Ontario Public School Boards' Association (OPSBA)** « représente les conseils scolaires de district et les administrations scolaires publics de tout l'Ontario » (Ibid., p. 127). Tout comme son homologue francophone, l'OPSBA croit que « l'excellence en éducation peut être atteinte [entre autres] en reconnaissant la valeur de la diversité des apprenantes et apprenants et des membres de la collectivité » (Ibid., p. 127). Si l'on s'en remet à ces deux associations, les conseils scolaires publics reposent incontestablement « sur le principe de l'égalité en matière d'éducation : tous les élèves méritent une chance de réussir dans toute la mesure de leurs aptitudes » (Ibid, p. 10). En résulte une synergie philosophique rattachant ces conseils et leurs associations aux fédérations survolées plus haut ainsi qu'aux décisions politiques décrites dans la sous-section précédente.

Pour leur part, les associations réunissant les conseils scolaires catholiques – c'est-à-dire l'**Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques (AFOCSC)** et l'**Ontario Catholic School Trustees' Association (OCSTA)** – adhèrent avant tout aux valeurs de l'Église. Il en va de même pour les conseils et les écoles qu'elles représentent :

L'école catholique en Ontario fait partie intégrante de la mission de l'Église qui est d'évangéliser les jeunes. [...] Les écoles catholiques dispensent l'intégralité de leurs programmes scolaires dans un milieu qui incorpore l'instruction religieuse, les valeurs de l'Évangile et la formation spirituelle dans tous les aspects de leur programme d'études. [...] Toutes les matières qui traitent de questions à caractère social, de valeurs morales, de prise de décisions sur le plan éthique et de l'incidence des progrès technologiques sont abordées et enseignées selon la vision du monde que

reflètent les croyances, les traditions et les pratiques de la foi catholique. (OPSBA, 2006, p. 123)

Animée par l'Esprit de Jésus, enracinée dans la communauté chrétienne et enrichie par sa culture francophone, l'école catholique de langue française centrée sur l'élève est communauté de vie évangélique, milieu d'apprentissage libérant et agent de transformation sociale en faveur du Royaume de Dieu [...] [Elle] puise sa raison d'être dans la foi chrétienne transmise par l'Église catholique. (ÉCO, 2005, p. 6 et p. 12)

Les **conseils catholiques**, lesquels sont financés par l'État en vertu d'une protection garantie par l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* (Ministère de la Justice du Canada, 2013), ont, malgré tout, « les mêmes obligations, devoirs, droits et privilèges en vertu de la *Loi sur l'éducation* que les conseils scolaires de district publics » (italiques dans l'original, OPSBA, 2006, p. 10). Ils sont donc enjoins à procurer un environnement de travail et d'apprentissage libre de tout harcèlement :

La communauté scolaire catholique, comme toutes les communautés scolaires, a le devoir d'assurer à tous les élèves un environnement sécuritaire, en s'efforçant avec vigilance et avec constance d'éradiquer toutes les formes d'intimidation et d'accorder une attention pastorale personnelle à tout individu dont la dignité d'enfant de Dieu aurait été attaquée par des gestes d'intimidation. L'école catholique doit continuer d'être une communauté sécuritaire et inclusive pour tous les jeunes qui lui sont confiés. (OCSA, 2012, p. 2; voir aussi OPÉCO, 2016)

[...] on y cultive le respect, l'accueil, le pardon et les services à la lumière de la foi, de l'espérance et de la charité chrétienne. [...] Une telle communauté de vie permet aux personnes de se sentir reconnues et accueillies plutôt que délaissées, critiquées ou marginalisées. (ÉCO, 2005, p. 13; voir aussi OPÉCO, 2016)

Les paroles et les gestes motivés par le sexisme, l'homophobie ou la transphobie se trouvent conséquemment parmi les comportements à proscrire en milieu scolaire catholique, et ce, de la même façon que ceux animés par le racisme ou « l'hétérophobie²³² » (OPÉCO, 2016, p. 90). Pourtant, l'Église refuse toujours d'accommoder les croyances, les décisions et la conduite de quiconque approuve la théorie du genre ou la conception de l'homosexualité comme

²³² J'ai placé ce terme entre guillemets parce que je refuse de participer à la légitimation d'une telle expression. L'hétérosexualité ayant toujours été protégée par l'Église, le système législatif et, plus récemment dans l'histoire, la médecine et la psychiatrie, la collectivité hétérosexuelle n'a jamais été sujette à des iniquités systémiques en vertu de son orientation sexuelle. Même s'il est possible pour les minorités sexuelles d'entretenir des préjugés envers la majorité hétérosexuelle, elles n'ont pas, comme c'est le cas de cette dernière, le pouvoir structural (ou l'autorité) de soutenir ces préjugés par des pratiques discriminatoires systématiques pouvant compromettre la légitimité, l'intégrité, l'ascension et la survie des individus visés : par conséquent, la dynamique en cause n'est pas équivalente (Diangelo, 1997, p. 8). Prétendre l'inverse en regroupant des préjugés situationnels sous la bannière de l'« hétérophobie » (calque d'homophobie, qui désigne une problématique généralisée) témoigne d'une ignorance institutionnelle flagrante quant aux rapports d'oppression à l'œuvre ainsi que d'un mépris indéniable envers celles et ceux qui en sont quotidiennement désavantagés.

composante identitaire normale, naturelle, morale ou inoffensive (CBO, 2004; Ratzinger, 1986, 1^{er} octobre). De ce fait, et en ce qui touche l'éducation affective, relationnelle et sexuelle auprès des jeunes, le **Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC)** mise sur l'inculcation d'interdits anachroniques :

L'expression de la sexualité est régulée dans toutes les sociétés par des interdits. [...] L'interdit est structurant pour toute personne confrontée à l'expression de ses désirs et de sa sexualité. L'éducation affective, relationnelle et sexuelle est un lieu privilégié pour réfléchir aux interdits nécessaires pour qu'une vie sociale soit possible. Aider à l'intériorisation d'interdits est indispensable pour réfléchir à l'exercice de la liberté individuelle. (2010, p. 9)

En toute logique, il demeure difficile pour les conseils scolaires catholiques de réconcilier les enseignements pastoraux sur l'identité sexuelle et l'homosexualité (ou sur la sexualité en général) avec leurs obligations légales :

Les conflits possibles entre le respect de la tradition catholique et la prise en compte équitable des [minorités sexuelles ou de genre] dans le corps étudiant et enseignant des écoles catholiques constituent un défi éthique particulier pour les éducateurs et éducatrices catholiques. (Grace et Wells, 2016, p. 169; voir aussi Martino *et al.*, 2019)

Sur ce point, lorsque **Marc Hall** – un jeune homosexuel de 17 ans – a demandé à sa direction d'école en 2002 s'il pouvait être accompagné de son petit ami au bal des finissantes et des finissants de son école catholique, celle-ci le lui a refusé, son conseil scolaire ayant également contrecarré sa requête (Grace et Wells, 2016, p. 152, p. 154 et p. 190). Il a donc soumis une demande d'injonction interlocutoire à l'encontre de son conseil, laquelle lui a non seulement été accordée, mais a aussi été appuyée par l'OECTA, qui démontrait ainsi son aval aux droits des personnes AEC (Ibid., p. 152). Cette contradiction entre le point de vue du conseil et celui de ce regroupement professionnel rend compte d'une ambivalence idéologique à ce propos au sein du système scolaire catholique de la province.

N'empêche que le projet de loi 13 pour des écoles tolérantes « s'est heurté à l'opposition de plusieurs conseils scolaires catholiques de l'Ontario » (Ibid., p. 188), lesquels refusent de chaperonner des alliances gais-hétéros sous prétexte qu'elles « ne sont pas acceptables dans les écoles catholiques » (OCSTA, 2012, p. 1). À leur place, ils autorisent la formation de **groupes** et l'organisation d'**activités** de type « **Respecter la différence** », dont le mandat est de « promouvoir le respect des droits humains », de « soutenir la diversité », de « combattre la discrimination » et de « respecter les convictions religieuses et l'accommodement religieux »

(Ibid.). Un simple coup d'œil suffit pour s'apercevoir que la surveillance et le contrôle sous-tendent les formalités à observer en vue de fonder un tel comité (p. ex. approbation par la direction, supervision par une enseignante investie envers les enseignements catholiques et participation de l'aumônier attitré de l'école). Qui plus est, « les questions d'identité de genre, telle l'attirance sexuelle » apparaissent dans la liste des « sujets qui ne conviennent pas à une discussion ouverte » entre élèves, leur nature complexe, délicate et personnelle étant évoquée pour justifier qu'on les soulève uniquement « en privé et sous le sceau de la confiance avec des personnes préparées à offrir du counselling ou un accompagnement pastoral » (Ibid., p. 12). D'autre part, la militance, la protestation et la promotion de valeurs dérogeant de la foi catholique y sont expressément proscrites (Ibid., p. 13). En plus de dépolitiser les iniquités systémiques auxquelles s'achoppent les minorités sexuelles ou de genre d'âge scolaire et de voler au secours de ces dernières en leur proposant un accompagnement pastoral orienté vers la chasteté, l'approche privilégiée par ces conseils fait abstraction du rôle de l'Église dans la perpétuation de préjugés à l'endroit de cette population, qu'elle dépeint tantôt implicitement, tantôt explicitement comme moralement désordonnée et pathologique (Callaghan, 2014; Martino *et al.*, 2019). Encore me faut-il préciser que toutes les baptisées et tous les baptisés seraient exhortés à « mener une vie chaste, selon leur état de vie » (virginité ou célibat consacré, chasteté conjugale ou chasteté dans la continence avant le mariage) (Saint-Siège, 2005, 491). Selon le catéchisme catholique, la chasteté représente « l'intégration réussie de la sexualité dans la personne » (Ibid., 488), l'acte sexuel devant posséder une signification « unitive (la donation réciproque des époux), et procréatrice (l'ouverture à la transmission de la vie) » (Ibid., 496). Les « actes homosexuels » seraient conséquemment désignés comme des « péchés gravement contraires à la chasteté » (Ibid., 492), tout « acte sexuel [...] en dehors du mariage [entre un homme et une femme] » faisant partie des « offenses à la dignité du mariage » (Ibid., 502). Les « personnes qui éprouvent de l'attraction pour d'autres du même sexe » seraient tout autant appelées à la chasteté (CÉD, 2011, p. 3), leur salut reposant principalement dans la prière (symbole de sa soumission à Dieu), les amitiés vertueuses et chastes (voire le célibat), l'évitement de la tentation ainsi que le sacrement de la Réconciliation (confession de ses « péchés » et promesse de ne plus récidiver en échange pour le pardon de Dieu) (CBO, 2004; CÉD, 2011; ECD, 2011). Il serait alors attendu de ces personnes qu'elles vivent une vie de don ou de sacrifice de soi marquée par la souffrance, la difficulté et le deuil (du couple, du mariage, des relations sexuelles et de la procréation), leur

attirance homosexuelle étant conceptualisée comme une épreuve à surmonter ou une croix à porter pour rendre honneur à leur dignité d'enfant de Dieu (CBO, 2004; ECD, 2011; ÉCO, 2006, avril; Ratzinger, 1986, 1^{er} octobre). Le respect que vouent l'Église et les conseils scolaires catholiques envers la différence comporte ainsi des limites flagrantes...

Procédant à l'analyse critique de quelques-uns des documents fournis à l'usage des leaders scolaires catholiques de la province quant au respect des différences et à l'accompagnement pastoral des jeunes minorités sexuelles ou de genre, la philosophe de l'éducation à la justice sociale Lauren Bialystok (2014) argumente qu'il y manque un ingrédient essentiel au respect des élèves AEC : la reconnaissance. Puisant dans les écrits d'une brochette de philosophes connus (Emmanuel Kant, Martin Buber, Emmanuel Levinas, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Stephen Darwall, Alex Honneth, Charles Taylor et John Rawls), l'auteure avance que le respect d'autrui se base sur « le respect de l'altérité ou de la différence en tant que telle » (trad. libre, Bialystok, 2014, p. 11) ainsi que sur « la volonté de voir l'autre comme une autorité sur sa propre identité, une personne qui n'est pas réductible [aux] catégories et jugements [de celle qui la respecte], qui n'est pas simplement un objet de [son] expérience » (trad. libre, Ibid., p. 12). Pourtant, explique-t-elle, les instances ayant produit les ressources à la disposition des personnels d'écoles catholiques y exigent uniquement le respect des minorités sexuelles ou de genre en raison de leur condition essentielle comme enfants de Dieu, « déliant ainsi [les leurs] de toute responsabilité quant au respect des autres tels qu'ils se perçoivent eux-mêmes » (trad. libre, Ibid., p. 13). Les jeunes AEC y sont d'ailleurs représentés comme « ayant mécompris leur statut de personne », comme « s'étant fourvoyés sur leur identité » et comme ayant nécessairement besoin d'un accompagnement pastoral « pour les aider à éviter le "péché" » et à vivre chastement (trad. libre, Ibid., p. 13-14; voir aussi Callaghan, 2014). Ce faisant, on envoie le message « qu'il y a quelque chose de mal avec eux, même s'ils n'ont rien fait de mal et qu'ils ne sont pas en souffrance », laissant supposer que l'on désapprouve davantage leur différence, envisagée comme la véritable « source du problème », que de la violence dont ils font l'objet (trad. libre, Bialystok, 2014, p. 14). Je partage le point de vue de l'auteure à l'effet que cette prise de position serait foncièrement incohérente avec la notion de respect.

De son côté, Tonya D. Callaghan, experte en éducation, affirme que la documentation sur l'appui des élèves AEC dans les écoles catholiques « encourage davantage la discrimination homophobe portée contre [eux] », les empêchant ainsi de profiter d'un environnement scolaire

sécuritaire et attentionné (trad. libre, 2014, p. 30). S’inspirant de l’image du panoptique telle que définie par le philosophe Jeremy Bentham et reprise par Michel Foucault (dispositif institutionnel disciplinaire d’influence architecturale conçu afin de pouvoir observer, de l’extérieur, quiconque est à l’intérieur, et ce, sans être vu par le sujet observé), l’auteure se penche sur la doctrine catholique vis-à-vis de l’homosexualité :

[Cette doctrine] est en soi un panoptique en ce sens que ceux qui croient pleinement à son message peuvent s’en servir comme guide lorsqu’ils scrutent les comportements des autres, ou les leurs, pour déterminer [s’ils] se conforment aux attentes de [ladite] doctrine. S’il est décidé que la conduite d’un individu est lacunaire, [...] la doctrine agit alors comme une sorte de « loi » [...] De cette manière, la doctrine catholique [à ce sujet] tient lieu de panoptique qui autorise les leaders éducationnels catholiques à observer et à corriger les comportements [homoérotiques et transgenres] qu’ils estiment contraires aux valeurs du Vatican. (trad. libre, Callaghan, 2014, p. 32)

Par exemple, et en matière de **santé sexuelle**, le personnel enseignant parrainé par les conseils catholiques est chargé de réitérer les « spécificités de chaque sexe » (homme et femme) et de rappeler « les différentes normes de comportement sexuel [incluant le célibat, l’abstinence, la virginité consacrée et l’acte conjugal unitif et procréateur entre un homme et une femme] et les risques associés aux activités [hétéro]sexuelles non protégées » (OPÉCO, 2016, p. 92). Par ailleurs, toute administration scolaire catholique exprimant son consentement tacite envers un comportement homosexuel (qu’il soit amoureux, érotique ou génital) serait jugée coupable de scandale (CBO, 2004, p. 44), qui consiste, selon le cinquième commandement, à « porter autrui à faire le mal » (Saint-Siège, 2005, 473). Dans la circonstance, il n’est pas étonnant que des groupes conservateurs religieux aient résisté à l’implantation en 2015 d’une mouture actualisée du programme-cadre d’éducation physique et de santé.

Par exemple, l’organisation *Campaign Life Coalition* a publié sur son site Web un article alarmiste intitulé *Ontario’s radical sex ed curriculum* (2018) d’après lequel le volet sur la santé sexuelle était soi-disant « radical », « inapproprié », « méprisé », sexuellement « explicite », « anti-scientifique », « permissif », « totalement incompatible avec le système scolaire catholique » et « fondamentalement incompatible avec le catholicisme » (trad. libre). On s’y opposait nommément aux objectifs d’apprentissage suivants :

- initier les élèves de la 1^{re} année à la terminologie propre à l’anatomie sexuelle (p. ex. pénis, testicules, vagin et vulve = leçons considérées graphiques);
- exposer les élèves de la 3^e année à la théorie des genres (désignée de « philosophie socio-politique dangereuse » pouvant occasionner de la confusion sexuelle et

inciter les élèves à recourir à des mesures de réassignation sexuelle non voulues) et leur parler d'homosexualité (à des fins de normalisation = atteinte aux familles souscrivant à des principes traditionnels);

- présenter la notion des relations de couple aux élèves de la 4^e année (contre la volonté de plusieurs parents);
- aborder le thème de la masturbation (interprété comme un effort de promotion d'une pratique « immorale ») et survoler les réponses sexuelles normales (p. ex. lubrification vaginale) avec les élèves de la 6^e année;
- sensibiliser les élèves de la 7^e année aux risques associés aux relations sexuelles vaginales, anales et orales (introduites simultanément), à la notion de plaisir sexuel et aux mesures contraceptives leur étant accessibles (compris comme le déploiement de pressions pour que les élèves s'adonnent à des pratiques sexuelles précoces et débauchées);
- inviter les élèves de la 8^e année à prendre conscience de leurs limites afin de prévoir un plan concernant leurs pratiques sexuelles éventuelles (lié au risque que les enfants s'imaginent que l'on s'attend à ce qu'ils soient sexuellement actifs).

Par-delà les généralisations grossières et les statistiques fournies sans sources à l'appui (p. ex. la pénétration anale entre hommes conduirait souvent à la mort), on y confond l'ouverture à la discussion, l'énonciation de faits et la transmission de renseignements à de l'endoctrinement en faveur d'une promiscuité sexuelle, voire à la promotion de pratiques sexuelles récréatives et hasardeuses axées sur le plaisir. Bien que le contenu des publications ecclésiales référencées plus haut soit beaucoup plus éloquent et courtois, la doctrine qu'elles étayaient s'accorde tout à fait avec celle qu'avance cet article incendiaire.

Pour sa part, la revue chrétienne conservatrice *Everyday For Life Canada* a publié un article intitulé *Gender indoctrination in Canadian schools* (2016) dans lequel on prétend que le curriculum dont il est question « corrompt l'âme des élèves », l'éducation équitable et inclusive y étant mise en contraste avec l'éducation catholique :

Définir la personne humaine en des termes sexuels non-binaires tels que « l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et l'expression de genre » contredit complètement la vision biblique et la croyance catholique. Affirmer qu'il y a plusieurs orientations sexuelles rejette l'enseignement catholique voulant que les êtres humains sont créés homme ou femme et à l'image de Dieu. (guillemets dans l'original, trad. libre)

Il en ressort que les valeurs évangéliques sont « souvent en désaccord avec les valeurs actuelles de la société » (OPÉCO, 2016, p. 12) et que « dans bien des régions du Canada, des groupes religieux et des gens du milieu politique conservateurs sont toujours à l'œuvre pour marquer leur opposition » à la diversité sexuelle, à la pluralité des genres et aux personnes qui y

correspondent (Grace et Wells, 2016, p. 33). En ce qui regarde les conseils catholiques ontariens, puisqu'ils transmettent une doctrine faisant obstacle à cette diversité, il s'ensuit qu'ils promeuvent une culture scolaire et un curriculum imprégnés d'hétérosexisme (voir Whitlock, 2006). Pour plusieurs minorités sexuelles ou de genre, cela revient à se porter garant d'une violence symbolique à leur endroit. De là la nécessité des groupes d'intérêt laïques se mobilisant à l'avantage de leur mieux-être.

Parmi eux, le **Centre ontarien de prévention des agressions (COPA)** se démarque. Érigé en 1995, cet organisme de bienfaisance provincial francophone se donne pour mandat « de prévenir les agressions faites aux enfants et de promouvoir un changement positif » dans les écoles et les communautés de langue française en Ontario (<https://infocopa.com/>, À propos). Par ces nombreux programmes éducatifs (p. ex. cours, séminaires, formations, conférences, rencontres et ateliers) et ses ressources multimédias se basant sur des données probantes, le COPA « s'efforce de faire reconnaître les droits de la personne – plus particulièrement ceux des enfants et des groupes sociaux vulnérables à la discrimination et à la violence » (Ibid.). Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive orientent ses actions, lesquelles visent l'établissement de milieux scolaires et communautaires où règnent « la sécurité, la force et la liberté » (Ibid.). Aspirant à « accroître l'empathie envers les personnes qui ont subi des agressions et renforcer l'engagement public par rapport à la prévention des agressions commises envers les enfants et les jeunes », le COPA s'évertue, entre autres, à « effectuer des recherches et recueillir des renseignements » dans le but d'en diffuser les résultats en français, d'informer la collectivité franco-ontarienne, puis « [d'établir] et soutenir un réseau francophone provincial qui lutte pour la prévention des agressions [infligées à la jeunesse] » (Ibid.). Ses valeurs et ses convictions sont exprimées dans l'affirmation suivante :

Le COPA croit que les milieux discriminatoires provoquent et perpétuent l'abus du pouvoir qui crée et renforce les inégalités sociales. Ces inégalités, qui subsistent dans les croyances et les pratiques discriminatoires systémiques et répandues, s'enracinent à leur tour. Les groupes qui ont moins de pouvoir dans notre société deviennent ainsi plus vulnérables aux agressions, ce qui nuit à l'épanouissement de chaque individu. (Ibid., À propos → Valeurs et convictions)

Il en découle que l'analyse du pouvoir, des facteurs de vulnérabilité et du cycle de la violence (selon une perspective féministe), l'autonomisation des enfants et des groupes sociaux marginalisés, la mobilisation communautaire ainsi que la reconnaissance et la célébration de la

francophonie ontarienne et de la diversité (incluant celle fondée sur le genre ou la sexualité) figurent parmi ses priorités, le tout afin de soutenir les droits humains et d'empêcher la violence.

Ayant collaboré avec la FEO, le COPA a participé à l'élaboration du **projet Bien-être@l'école**, qui a été lancé en 2007 et qui est offert à l'échelle de la province (Ibid., Ressources → BIEN-ÊTRE@À L'ÉCOLE → À propos du projet Bien-être@l'école). Son objectif est d'encourager l'innovation et la coopération et « de faire connaître les pratiques exemplaires à la base de l'approche unique et constructive du COPA » (Ibid.). Outre les ateliers, les programmes et les vidéos de sensibilisation sur l'intimidation et sur la discrimination fondées sur l'homophobie, le racisme et le sexisme (mis à la disposition du personnel enseignant et scolaire ainsi que des parents, des familles et des élèves), le projet inclut deux sites Web. Le premier (bienetrealecole.ca) comporte des ressources et trois modules interactifs d'apprentissage professionnel : prévention de l'intimidation; équité et éducation inclusive (focalisé sur l'homophobie, le racisme et le sexisme); parents, tutrices et tuteurs : partenaires pour la prévention. Le second (ensembleoui.ca) « a été conçu pour favoriser le dialogue et écouter les histoires, les réflexions et les suggestions des jeunes ainsi que des personnes qui déploient des efforts pour créer des milieux d'apprentissage sains et inclusifs » (<https://infocopa.com/>, Ressources → BIEN-ÊTRE@À L'ÉCOLE → À propos du projet Bien-être@l'école). Il propose aussi un cours en ligne pour les élèves sur l'équité et l'inclusion, leur permettant d'accumuler des heures de service communautaire pour l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Usant de moyens divers, le COPA fait donc irréfutablement sa part pour bonifier l'expérience scolaire des Ontariennes et des Ontariens, qu'elles ou ils soient ou non des personnes AEC.

Mis en place en 2008 par le *Shelbourne Health Centre* et le *Rainbow Health Network* (Grace et Wells, 2016, p. 194), le programme provincial **Santé arc-en-ciel Ontario (SAO)** garantit, de son côté, l'administration de soins et de services dans une ambiance sécuritaire (<https://www.rainbowhealthontario.ca/fr/>). Il vise plus exactement à « promouvoir la santé et le bien-être des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles et trans [...] de l'Ontario à travers de formations, recherche, sensibilisation et défense d'intérêts en matière de politique publique » (Ibid., Qui sommes nous?) et à « améliorer l'accès aux services » qui leur sont destinés (trad. libre, Ibid., *About RHO*²³³). Ses valeurs et ses principes directeurs se résument comme suit :

²³³ Veuillez noter que certaines parties du site Web de ce programme sont disponibles uniquement en anglais.

Nous croyons à la valeur de la diversité et au respect de l'individu. Nous croyons à l'équité et à une philosophie anti-oppression, qui sous-tend tout ce que nous faisons. Nous agissons avec intégrité dans tous les choix et toutes les décisions que nous prenons. Nous considérons la personne entière et croyons que nous ne pouvons pas agir seuls; nous devons collaborer avec nos partenaires pour renforcer la santé de nos clients et de nos communautés. [...] Nous reconnaissons l'orientation sexuelle et l'identité sexuelle ou de genre comme déterminants ayant un impact sur la santé et le bien-être. [...] Cela signifie que nous nous préoccupons d'éradiquer l'injustice sociale perpétuée par le croisement et l'effet aggravant des inégalités structurelles [liées à un ensemble de caractéristiques] et des identités qui en procèdent sur l'état de santé et le bien-être des individus et des communautés. (trad. libre, Ibid., *About RHO*)

À l'exception des interventions pilotées par des regroupements ou des organismes catholiques, qui s'élèvent pour la plupart contre les manifestations directes et indirectes de la discrimination, de l'intimidation et du harcèlement dans les écoles tout en perpétuant une violence symbolique envers les minorités sexuelles ou de genre d'âge scolaire, les collectivités et les réalisations présentées dans cette sous-section s'accordent avec les valeurs humaines et les principes démocratiques de l'éducation, du travail social et des pouvoirs politiques provinciaux préalables à l'élection du premier ministre Doug Ford.

Pour conclure ce chapitre...

Quand il s'agit des droits de la personne, il est inadmissible que l'on choisisse de demeurer inconscient de l'existence possible de la discrimination ou du harcèlement, que l'on ferme les yeux sur les problèmes ou que l'on n'agisse pas pour les régler, même s'il n'y a pas eu de requête.

(CODP, 2000/2006, p. 23)

Qu'elles soient d'ordre juridique, déontologique ou militant, instaurées à l'international, au Canada ou en Ontario, presque toutes les dispositions mises en valeur dans ce chapitre défendent le droit à l'égalité, à la sécurité (et à la dignité) et à l'éducation (voire à l'éducation inclusive en français) des personnes AEC et des enfants (francophones) d'âge scolaire, sans classification hiérarchique ni mise à l'écart. La reconnaissance et la promesse d'une attribution équitable des droits et des libertés au sein de la société canadienne, en milieu scolaire ontarien et dans les écoles franco-ontariennes y sont pour ainsi dire certifiées. Se souciant davantage du bien-être, de la santé mentale et de la construction identitaire des élèves et des personnels scolaires depuis le début des années 2000, la majorité des instances à l'origine des prises de position et des mesures étudiées se rallient depuis de nombreuses décennies au bénéfice de la justice sociale et de la

sécurité dans les écoles et à l'encontre de la violence y étant infligée, y compris la discrimination, l'intimidation et le harcèlement en vertu du sexe, de l'identité sexuelle, de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle. Sur ce point, les lois ontariennes relativement au harcèlement par les pairs à l'école sont parmi les plus holistiques de toutes les lois provinciales et territoriales à ce sujet, notamment puisqu'elles relient les problèmes de la persécution entre élèves aux iniquités de pouvoir caractéristiques de l'ordre social dominant plutôt que de les réduire à une dynamique relationnelle malsaine entre individus (Paré et Collins, 2016). Si ce n'était de l'ombre y étant projetée par la violence symbolique et structurelle à laquelle s'adonnent les conseils scolaires catholiques et le gouvernement provincial en poste, ce système protecteur me paraîtrait beaucoup plus sécurisant. Bien qu'il soit solide, il n'est pas infallible, les pouvoirs politiques possédant les moyens de compromettre nos droits, nos libertés, nos circonstances et les services publics auxquels nous avons accès. De là toute l'importance des regroupements professionnels et des groupes d'intérêts laïques représentés, lesquels se font les champions des causes que j'y ai défendues.

L'écosystème juridique, déontologique et militant en interaction avec lequel se développent et sont scolarisés les minorités sexuelles ou de genre et les jeunes d'âge scolaire au Canada et en Ontario – et, par ricochet, au sein duquel travaillent les personnels qui les côtoient – souscrivait jusqu'en 2018 à un discours unique et cohérent : la discrimination, l'intimidation et le harcèlement sur la base du sexe, de l'identité sexuelle, de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle enfreignent les droits et les libertés des individus et des collectivités ciblées, ce pourquoi ils sont proscrits dans les établissements d'apprentissage et d'enseignement de la province. Ce discours se fragmentait cependant – et se fragmente d'ailleurs toujours – lorsqu'il se cognait – ou qu'il se cogne aujourd'hui – à la possibilité que soient banalisées, normalisées et légitimées la diversité sexuelle, la pluralité des genres et les identités qui s'en dégagent, les conseils scolaires catholiques y voyant une menace à leur mission évangélique ainsi qu'à l'intégrité morale et sociale du peuple (francophone), du système scolaire (de langue française) et des jeunes gens de l'Ontario (français). D'autre part, et depuis les élections provinciales en 2018, les principes de l'équité et de l'éducation inclusive, de la justice sociale, du bien-être et de la santé mentale des élèves, de même que les programmes ministériels qui en soutenaient l'incorporation dans les écoles ontariennes se font graduellement délaissés au profit d'objectifs économiques et d'idéaux traditionnels. Les priorités des autorités gouvernementales ontariennes

ont donc changé drastiquement depuis ma première inscription au doctorat en 2009, ses valeurs détonnant considérablement de celles des gouvernements précédents, mais aussi de celles inhérentes aux domaines de l'éducation et du travail social. Pour reprendre l'analogie de l'humanité en tant que « bibliothèque » au sein de laquelle sont rassemblés et classifiés les « livres » représentatifs des personnes, il appert que les « ampoules » juridiques, déontologiques et militantes servant à « éclairer les étagères » que l'on réserve à l'instruction publique en Ontario français sont à la fois désynchronisées et vacillantes.

Au fait, lorsque j'ai déposé ma proposition de projet de thèse en 2013, elle s'inscrivait dans la continuité d'un défilé de « phares » métaphoriques « illuminant » le chemin vers le mieux-être psychosocial de toutes les écolières et de tous les écoliers de la province. Au moment où j'écris ces lignes, l'« horizon » politique s'est « obscurci », l'« intensité lumineuse » à laquelle je fais allusion ayant été « assombrie » par l'élection du Parti progressiste-conservateur de l'Ontario. Si l'on se fie aux « rayons resplendissants » que symbolisent les contestations et la solidarité ayant émané des manifestations provoquées par l'opacité idéologique et les « coupures d'éclairage » figuratives du gouvernement provincial en poste, on peut souhaiter que la « pénombre » actuelle soit passagère. Les Ontariennes et les Ontariens, les regroupements professionnels et les groupes d'intérêt misant sur la « clarté éblouissante » de valeurs humanistes et démocratiques pour « ensoleiller » l'expérience citoyenne et scolaire des personnes et des collectivités les plus vulnérables aux « ténèbres » de l'injustice devront, entre temps, se munir de « bougies », de « lanternes », de « veilleuses », de « lampes », de « projecteurs » et de « lampadaires » symboliques dans la poursuite de leurs revendications. Ce faisant, elles pourront 1) continuer d'accroître la visibilité des individus et des communautés marginalisés, 2) « éclairer » les problématiques qui les « engouffrent dans la noirceur », 3) transpercer le « brouillard » axiologique néolibéral et néoconservateur d'une « lueur » d'espoir inépuisable et – ne sait-on jamais – 4) éveiller la conscience de celles et ceux qui « dorment » confortablement dans les « bureaux de gestionnaires » situés dans l'aile ontarienne de la « bibliothèque » humaine, et ce, sur des « fauteuils douillets » d'ignorance, de privilèges, d'indifférence et de convictions préjudiciables. Advenant que vous me cherchiez parmi cette « foule éclatante d'éclaireurs allumés », vous me trouverez arborant une « enseigne au néon » exhibant ce proverbe :

Quand le soleil se lève, il se lève pour tous!

CHAPITRE 5

Valeurs, préjugices et discours dominants sur le genre, l'identité sexuelle et la diversité sexuelle en Ontario français (macrosystème)²³⁴

Introduction

Cet article a pour objectif de retracer les valeurs, les préjugices et les discours ambiants sur le genre, l'identité sexuelle et la diversité sexuelle en Ontario français. Ce climat idéologique y est dépeint d'un point de vue endogène, c'est-à-dire suivant le témoignage de six adultes assignées filles à la naissance en fonction de leurs organes génitaux externes (voir Rouyer *et al.*, 2014, p. 111), puis socialisées en tant que telles au sein de communautés franco-ontariennes à proximité d'Ottawa. Prenant exemple sur la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), l'étude doctorale narrative à laquelle ces informatrices ont participé se penche principalement sur les répercussions identitaires du harcèlement par les pairs qu'elles auraient éprouvé en vertu de leur expression de genre ou de leur orientation sexuelle dans une ou plusieurs écoles catholiques de langue française en Ontario. Hormis qu'ils accentuent la pertinence des données attestant du macrosystème à l'intérieur duquel les participantes ont évolué (p. ex. contexte ethnolinguistique et culturel), ces thèmes ne seront pas ici approfondis.

Toute situation sociale s'opère sous l'influence d'une (ou de plusieurs) matrice(s) toujours présente(s), mais souvent invisible(s), de valeurs délimitant ce qui est bien, juste, vrai, acceptable ou non (Bouquet, 2004; Guillot, 2000). Possédant une fonction morale irréfutable, ces matrices patronnent chacune un assortiment cohérent d'idées, de croyances, de discours, de codes et de coutumes (Dewey, 1916/2005). Elles prolifèrent là où de nombreuses collectivités coexistent, des injustices pouvant surgir dès qu'un groupe souscrit à la conviction « que *nous* sommes civilisés et qu'*ils* ne le sont pas, que *nous* méritons notre fortune plus qu'*eux* ou que *nous* sommes [...] bénis ou les seuls dignes de libertés et droits alors qu'*ils* ne le sont pas » (trad. libre, italiques dans l'original, Blackburn, 2001, p. 7-8). De telles confrontations abondent, entre autres, lorsqu'il est question de sexualité humaine.

²³⁴ En guise de rappel, ce chapitre a été rédigé sous la forme d'un article en vue d'être soumis pour publication dans une revue scientifique, ce pourquoi il contient quelques redondances eu égard aux chapitres précédents.

En Occident, le **sexe** est conventionnellement borné à une bipartition biologique entre les corps selon qu'ils soient typés femelle ou mâle (d'après des critères anatomiques, hormonaux et chromosomiques), le **genre** étant plutôt associé à un clivage culturel entre le féminin et le masculin (sous l'effet de préjugés et de stéréotypes sociosexuels) (Mathieu, 1991; Paechter, 2006). L'intérêt scientifique d'une telle distinction entre le sexe et le genre était, à l'origine, de « permettre [d'établir] et de discuter de deux registres différents de déterminismes, biologique et social » (Rouyer *et al.*, 2014, p. 104). Cette démarcation a toutefois été problématisée (voir Butler, 1993/2011, 1999/2002), notamment puisqu'elle « continue de faire clairement prévaloir l'antériorité de la bipartition sexuée de l'espèce humaine sur celle du genre » (Rouyer *et al.*, 2014, p. 104). L'**identité sexuelle**, quant à elle, se résume couramment au sentiment d'être une femme ou un homme (en concordance ou non avec son sexe), tandis que l'**identité sexuée ou de genre** réfère habituellement à une conception de soi en relation aux genres féminin et masculin (Chamberland, 2011b; Mathieu, 1991; Paechter, 2006). L'**expression de genre**, qui renvoie sensiblement à l'identité sexuée ou de genre, reflète ordinairement « la manière dont une personne perçoit son identité de genre et l'exprime socialement, à travers notamment les codes vestimentaires, les codes langagiers et autres attributs liés au genre » (Chamberland, 2011b, p. 3). Enfin, l'**orientation sexuelle** dénote généralement une inclination uni- ou pluridirectionnelle en matière d'attraction, d'affinité et d'érotisme selon le sexe ou les identités sexuelle et de genre des partenaires considérés (hétérosexualité, homosexualité, bisexualité, etc.) (Burdge, 2007; Demczuk et GRIS-Montréal, 2003). Définis en relation les uns aux autres, ces termes et ces concepts sont aujourd'hui considérés interdépendants.

Comprises sous l'éventail de la **diversité sexuelle et de genre**, les **minorités sexuelles ou de genre** sont des personnes « dont les attirances ou les comportements sexuels, l'identité ou l'expression de genre s'écartent des modèles hétéronormatifs dominants dans la plupart des contextes sociaux au Canada » (Chamberland et Saewyc, 2011, p. 7). Par-delà leur nombre, la minorisation des membres de ce groupe résulte avant tout de leur stigmatisation socioculturelle (Ibid.). On peut donc parler d'identités et d'orientations minorisées. Voulant rompre avec cette tradition réprobatrice sans en nier les impacts, j'alternerai entre les formulations ci-dessus et la **dénomination arc-en-ciel**, sous l'**abréviation AEC** (p. ex. participantes AEC = participantes faisant partie de la communauté des minorités sexuelles ou de genre). Procédant ainsi, j'honorerai le drapeau AEC – créé à San Francisco en 1978 par l'artiste Gilbert Baker pour symboliser la

fierté de ces minorités (FCE, 2005, p. 20) – tout en faisant valoir la légitimité des identités et des orientations qu’il représente et célèbre.

Parmi les procédés contribuant à la minorisation des personnes AEC d’âge scolaire, plusieurs auteurs et auteurs se sont intéressés au **harcèlement par les pairs en vertu de l’expression de genre ou de l’orientation sexuelle à l’école (HPGOSÉ)**, qui inclut toute forme de harcèlement verbal (injures, moqueries, étiquetage, menaces, etc.), physique (bousculades, coups, vandalisme, etc.), relationnel (exclusion, rejet, rumeurs, etc.), psychologique (humiliation, contrôle, manque de respect, etc.), sexuel (blagues à connotations sexuelles, agressions à caractère sexuel, viol, etc.) et en ligne (cyberintimidation) commis de façon répétitive, intentionnelle et continue entre élèves et entraînant la régulation ou l’affermisssement socioculturel des matrices d’idées et de croyances suivantes :

- la **binarité (ou le binarisme) de genre** : classification dichotomique des genres entre le masculin (valorisé chez l’homme de sexe mâle) et le féminin (valorisé chez la femme de sexe femelle);
- le **sexisme** : communément associé à la survalorisation de l’homme et du masculin au détriment de la femme et du féminin;
- l’**homophobie** : attitudes négatives et comportements violents envers les personnes AEC ou celles ainsi désignées sous prétexte qu’elles contreviennent aux normes socioculturelles se rapportant au genre (femme masculine, homme féminin, personne androgyne, etc.);
- l’**hétérosexisme** : prétendue supériorité de l’hétérosexualité et présomption selon laquelle il s’agit de l’unique orientation sexuelle souhaitable, voire viable;
- l’**hétéronormativité** : normalisation institutionnelle de l’hétérosexualité sous une forme idéalisée (union monogame entre un homme masculin de sexe mâle et une femme féminine de sexe femelle ayant pour finalité le mariage et la procréation).

(Bastien Charlebois, 2011; Meyer, 2008a, 2008b, 2009; Welzer-Lang, 1994)

Lorsqu’elles sont objectivées, ces matrices s’incrudent dans l’inconscient collectif à tel point que les pratiques et les procédures interpersonnelles qui en procèdent s’activent spontanément en contexte interactionnel, régissant la dynamique entre interlocutrices ou interlocuteurs conformément à un ordre social hiérarchique prédéfini (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Foucault, 1978/1990; Goffman, 1963/1986). Ne pouvant « se développer harmonieusement dans un environnement comportant de très grands risques [ou menaces directes à son développement] » (Drapeau, 2008, p. 15-16), l’enfant serait vulnérable à de telles interactions. En effet, son identité globale – laquelle serait forgée à l’intersection des systèmes de

pouvoir relatifs aux identités sociales qu'il réclame ou qui lui sont attribuées, celles-ci agissant mutuellement les unes sur les autres (Shields, 2008; Yuval-Davis, 2006b) – serait « grandement influencée par l'image que les autres lui renvoient de lui-même » (Morissette et Voynaud, 2002, p. 196). Pour comprendre la portée de cette dynamique interactionnelle sur le modelage identitaire des jeunes dans un milieu ethnolinguistique et culturel donné, il importe : 1) d'examiner les valeurs (jugements positifs : conceptions du désirable), les préjudices (jugements négatifs : conceptions de l'indésirable) ainsi que les discours (jonction entre le langage et les relations de pouvoir) favorables à la perpétuation du HPGOSÉ et à la pérennisation des matrices d'idées et de croyances qui le sous-tendent, 2) de considérer la manière dont ils sont véhiculés et 3) de déterminer les contextes au sein desquels ils sont entretenus.

Dans cette optique, **six adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ en milieux scolaires franco-ontariens** ont – dans le cadre d'une étude doctorale narrative et multidisciplinaire (éducation et travail social) – été appelées à se prononcer individuellement et conjointement sur les **facteurs culturels ayant, à leur avis, contribué à leurs expériences scolaires et à leur construction identitaire**. Le tableau qu'elles en ont brossé clarifie le rôle des **médias nord-américains**, de la **religion catholique** et de la **langue française** dans la formulation des *habitus* que tend à reproduire et à renforcer la socialisation sexuelle et de genre des filles, des adolescentes et des femmes en Ontario francophone. C'est ce tableau qui sera présenté et analysé dans cet article.

1. Méthodologie²³⁵

Au terme d'une stratégie de **recrutement** par affiches à Ottawa, sur Facebook et par courriel en 2014 (organismes, associations et groupes desservant les femmes, les personnes AEC ou les francophones), huit répondantes ont manifesté leur intérêt à participer au projet. Après avoir réalisé un **entretien téléphonique de sélection**, un échantillon de volontaires constitué de **six participantes** a été formé en accord avec les critères de sélection établis. Des pseudonymes leur ont été attribués pour protéger leur anonymat. Ceux-ci ont été écrits en lettres majuscules et mis en caractères gras afin de souligner la centralité de leurs contributions au travail d'analyse : **MAX** (pansexuel/le²³⁶), **SAM** (lesbienne), **KIM** (hétérosexuelle), **ZOË** (hétérosexuelle), **BÉA**

²³⁵ Qu'elles figurent dans une note en bas de page, dans le corps du texte ou en retrait, les **données citées** sont **encadrées** pour accentuer la distinction entre les témoignages et mon travail d'analyse ou de théorisation ainsi que pour faire ressortir la nature coconstruite et intersubjective du récit collectif relaté.

²³⁶ [Comme elle/il me l'a expliqué lors de son 2^e entretien individuel, cela signifie pour elle/lui qu'elle/il s'intéresse aux « hommes, femmes *and everything in between* [et tout ce qu'il y a entre les deux] »].

(lesbienne) et ÈVE (bisexuelle). Au moment du recrutement, elles étaient âgées entre 22 et 31 ans, leur scolarité élémentaire, intermédiaire et secondaire au sein d'écoles franco-ontariennes s'étendant entre 1986 et 2010. Les six participantes ont la peau blanche (ceci réfère à leur héritage ethnique, mais aussi à la manière dont elles sont reconnues socialement), sont issues de milieux catholiques et ont le français ou une combinaison du français et de l'anglais comme langue maternelle. Cinq d'entre elles sont originaires de l'Ontario, BÉA étant native d'une autre province canadienne. Seul/e MAX a grandi en région rurale, les autres ayant plutôt habité dans une ou plusieurs des banlieues francophones ou bilingues d'Ottawa. Cinq des six participantes affirment avoir été des *tomboys* à un moment ou un autre (BÉA et ÈVE = élémentaire | KIM = intermédiaire) ou pendant la durée (MAX et SAM) de leurs études précollégiales ou préuniversitaires. Tandis que les autres participantes s'identifient comme des femmes, MAX s'identifie plutôt comme « *gender queer* », « *gender bender* » ou un « 3^e genre », l'accord des pronoms, des noms, des adjectifs et des adverbes au féminin et au masculin avec l'aide d'une barre oblique ayant été épousé pour la/le désigner. À des fins de cohérence et de continuité, le mot « participante » et les phrases concernant plus d'une informatrice (incluant ou excluant MAX) ont été accordés au féminin.

Après avoir obtenu le **consentement libre et éclairé** des participantes, j'ai procédé à la **collecte des données** par divers moyens : 1) deux entretiens semi-dirigés thématiques individuels (E1 ou E2) d'une durée moyenne d'une heure trente avec chacune des participantes (août 2014 à janvier 2015 à Ottawa et, dans le cas d'une participante, dans une autre ville); 2) un groupe de discussion (GD) d'une durée de deux heures (novembre 2014 à Ottawa); 3) matériaux biographiques secondaires commentés (MAX, KIM, BÉA et ÈVE); 4) journal de bord (étudiante-chercheure); et 5) seize rapports réflexifs (R1 = produit à la suite de l'E1 | RG = produit à la suite du GD | R2 = produit à la suite de l'E2 | RF = rapport final) (participantes) (automne 2014 à février 2016). En raison d'imprévis, seules les quatre participantes AEC ont assisté au groupe de discussion. Les entretiens et le groupe de discussion ont été enregistrés et transcrits textuellement, mais sans les scories en raison de contraintes temporelles. Un **arbre de codes** incluant deux métacatégories et treize catégories a été préparé et révisé entre le printemps et l'automne 2015 en vue du codage des données. Il a été soumis à un exercice de validation inter-juges en deux parties à l'automne 2015 (trois juges : accord à 96% après discussion). Le codage s'est réalisé à l'aide du logiciel QDA-Miner, les données codées ayant ensuite été

soumises à une **analyse inductive générale** (voir Blais et Martineau, 2007), **de discours critique** (voir Fairclough, 1995), **comparative** (voir Bertaux, 1997/2003) et **narrative** (voir McCormack, 2004; Polkinghorne, 1988, 1995). Cette analyse est ancrée dans la **théorie bioécologique du développement humain** conçue par le psychologue Urie Bronfenbrenner²³⁷ (1977, 1994) – d’après laquelle la personne évolue en interaction avec les systèmes composant son univers social tout en exerçant réciproquement son influence sur eux (macro, exo, méso, micro, onto et chronosystèmes) –, les données ayant été traitées suivant une logique systémique.

Dans le cadre de **cet article**, je tâcherai plus précisément de reconstituer, sous la forme d’un « chœur » narratif prosaïque, le **récit des participantes** concernant les **valeurs**, les **préjudices** et les **discours** dominants sur le **genre**, l’**identité sexuelle** et la **diversité sexuelle** en **Ontario français** et, par extension, en **Amérique du Nord**. Ce récit relève, bien sûr, d’une **construction intersubjective** entre leurs témoignages et mon travail d’analyse (voir Clandinin et Connelly, 2000). Les **fautes** de grammaire, d’orthographe et de syntaxe empêchant la compréhension des propos exposés ont été **corrigées** à la demande ou avec l’accord des participantes. Les **phrases** complètes **en anglais** ont été traduites, les citations originales se trouvant en note en bas de page.

Étant donné le nombre restreint de participantes, la saturation des données n’a pas été atteinte au regard de la problématique, ce qui correspond à l’une des **limites** de la recherche. D’autre part, des biais personnels et conceptuels ont certainement orienté la collecte, le traitement et l’analyse des données, sans oublier qu’il est envisageable que les participantes et moi ayons (in)consciemment procédé au lissage narratif des trajectoires (re)présentées (voir Donald P. Spence, 1986). L’inclusion de méthodes réflexives, la prise en compte des données contradictoires et le recours aux écrits recensés ont permis de vérifier et de contrôler ces limites.

2. Résultats : présentation et analyse des données

Les valeurs, les préjudices et les discours sociaux rapportés par les participantes ont été répartis en deux catégories thématiques : les possibilités et les limites s’appliquant aux femmes et à la féminité en Ontario français; les préjugés et les stéréotypes relativement à la diversité sexuelle en Ontario français.

²³⁷ Pour une synthèse en français de cette théorie, vous pouvez consulter le chapitre de Sylvie Drapeau, professeure et chercheure en psychologie : « L’approche bioécologique du développement humain » (2008).

2.1 Femmes²³⁸ et féminité en Ontario français : possibilités et limites

Élucidant les possibilités et les limites associées aux femmes et à la féminité en Ontario français, cette sous-section se décline en six parties : les implications de la non-conformité de genre; le pouvoir d'influence des médias et de la culture populaires; l'ascendance de la doctrine catholique et de la langue française; les habitus dominants; l'inversion de genre et la présomption d'hétérosexualité; les cruautés normatives entre filles à l'école.

2.1.1 Implications de la non-conformité de genre

Se prononçant sur l'identité sexuelle, **KIM** a soulevé l'enracinement socioculturel du **binarisme sexuel et de genre** ainsi que des identités qu'on y rattache : « [...] la perception de la société c'est encore "Une femme c'est une femme! Un homme c'est un homme." Y'a pas de *transsexual* [transsexuel] » (E2). Ce postulat suggère, comme les participantes l'ont fait à maintes reprises, que les **transgressions** sexuelles et de genre seraient **hasardeuses** :

ÈVE : [...] si tu veux vraiment mettre des vêtements féminins pis t'es un garçon, si t'es une fille pis qu'tu veux pas répondre aux exigences de la féminité hégémonique, vas-y fort, mais c'est à toi à *dealer* avec [gérer] les répercussions. (E2)

Autrement dit, la performance de genre comporterait des préceptes et des démarcations qu'il serait avantageux de respecter pour s'épargner des reproches, des sous-entendus, des interrogatoires et des jugements. S'appuyant sur le livre intitulé *Modernity and Ambivalence* du sociologue Zygmunt Bauman, **BÉA** a déclaré plus généralement que l'ambivalence sous toutes ses coutures n'aurait pas « beaucoup de place » dans notre société :

[...] l'ambivalence est une source d'anxiété et d'insécurité. Le monde moderne cherche toujours à réduire la part d'ambivalence dans le social, d'en éliminer la complexité et la contingence. Les systèmes de classification relèvent d'une volonté d'ordonner le monde, de se le rendre lisible, transparent, prévisible... On peut penser que la non-conformité de genre est une manifestation de cette ambivalence qu'il faut éliminer... (RF)

²³⁸ Mon but n'est pas de prétendre à l'universalité ou à la légitimité de ce groupe social, ni de promouvoir une conception essentialiste du genre ou de l'identité sexuelle. Il s'ensuit que tous les **termes relevant du sexe, du genre, de l'identité sexuelle et de l'orientation sexuelle** – qu'ils soient accordés au singulier, au pluriel, au féminin ou au masculin – sont **employés à des fins conceptuelles**, et ce, **même s'ils ne sont pas placés entre guillemets**, les plus connus parmi eux étant insuffisants pour couvrir la diversité au sein des catégories et des groupes qu'ils désignent. En d'autres mots, les guillemets sont implicites. Cela vaut pour ce chapitre ainsi que tous les chapitres à venir.

À l'avenant de cette analyse, la **conformité de genre** faciliterait la classification des membres de la société selon les règles d'un système d'agencement lisible, transparent, prévisible et rassurant (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Eribon, 1999; Foucault, 1978/1990). En limitant le sexe, le genre, l'identité sexuelle et leurs combinaisons à deux possibilités prétendument distinctes et complémentaires (homme masculin de sexe mâle ou femme féminine de sexe femelle), ce processus répartitif serait simplifié et propice au contrôle de la population (prescriptions et interdictions, récompenses et punitions, etc.). L'ambiguïté, la multiplicité, l'imprévisibilité et l'incohérence typiques de l'ère postmoderne seraient inversement inconfortables pour les adeptes du statu quo parce qu'elles provoqueraient des remises en question et des prises de conscience pouvant occasionner des changements jusqu'alors inimaginables, dont la décentralisation de l'hétéromasculinité blanche (voir Bordo, 1993/2003; Welzer-Lang, 1994). La divergence identitaire – qu'elle soit ou non volontairement dissidente – serait alors tenue responsable de déstabiliser la structure sociale connue ainsi que tout ce qu'elle comporterait de familiarité et de confort pour celles et ceux qui en jouissent, notamment en milieu minoritaire :

MAX : N'importe quoi qu'y'est pas dans la norme [...] ça r'sort beaucoup quand tout l'monde est dans la même masse pis qu'tout l'monde agit ou prétend être pareil. (E1) // Pour s'assurer de la survie d'une culture [minoritaire], il est impératif, dans la conviction populaire, que tout le monde soit pareil. Différences = possibilités de changement et, par association, menace de perdre une culture pour laquelle on s'est longtemps battu. [...] le rejet des différences prend peut-être naissance dans la peur de l'assimilation. (R1)

Si de nouvelles possibilités étaient admises, les options normatives risqueraient de perdre leur statut préférentiel. Il en va de même pour les personnes qui s'y alignent, lesquelles se verraient dans l'obligation de partager leurs privilèges avec celles et ceux qui en auraient jadis été privés : « [Ceux qui font la promotion de la normalité], ce sont des gens qui sont au pouvoir en c'moment, qu'y'ont peur de perdre ça. [...] Si y'acceptent la différence, ça va faire dégringoler la pyramide hiérarchique [...] (MAX, E2).

2.1.2 Pouvoir d'influence des médias et de la culture populaires

De l'avis des participantes – qui auraient été démunies de tels privilèges sous prétexte qu'elles dérogeaient de l'archétype hétérofémnin (micro et mésosystèmes : école, foyer familial et communauté) –, **la valeur première d'une femme** en Occident se réduirait, eu égard aux

valeurs, aux préjugés et aux discours signalés (macrosystème), à 1) un **corps svelte, ferme et contenu** (« [...] la première caractéristique chez une femme, c'est qu'elle est mince » : **MAX**, [E1]), 2) une **poitrine et des hanches voluptueuses** rappelant son potentiel reproducteur (« [...] elle a les *features* [traits] d'une femme comme les seins pis les fesses pis cette partie-là [entre les jambes] » : **KIM**, E2) et 3) une **allure soignée** – séduisante (culture populaire) ou discrète (catéchisme catholique) – agrémentée de vêtements (jupe ou robe, bas collants, fleurs roses et dentelles), d'une coiffure (cheveux longs) et d'accessoires (maquillage et bijoux) soi-disant féminins :

SAM : *The blonde bombshell* [La bombe blonde]. [...] blonde pis les yeux bleus. Les ch'veux longs, *for sure* [c'est sûr]. (GD)

BÉA : [...] maquillage, mode, souci du corps/beauté [...] (R1)

La « féminité normative » serait donc corrélée à un standard de beauté spécifique basé sur l'artifice, une femme pouvant en déroger légèrement dans la mesure où elle manifesterait un nombre suffisant de qualités et de caractéristiques prisées. Depuis la popularisation de technologies vestimentaires novatrices parmi la bourgeoisie victorienne, le gabarit référentiel en matière de féminité serait, en effet, concilié avec l'ornementation et la transfiguration du corps par le retrait des poils, le port de bijoux et de vêtements aminçissants ainsi que l'usage de produits cosmétiques (Driscoll, 2008; King, 2004), le tout pour **plaire aux hommes**, tous présumés hétérosexuels. À partir des années 1960, les **médias populaires nord-américains** feraient la propagande de messages et d'une iconographie les exhortant à se plier à un « idéal » corporel dont l'ennemi le plus redoutable serait la graisse, symbole de paresse, de dérapage et d'excès, voire de défaite, de nullité, de dissidence et de pathologie (Bordo, 1993/2003). La chaire superflue serait d'autant plus méprisée et opprimée à compter des années 1980, la discipline et le contrôle (de soi et des autres) étant acclamés publiquement comme moyens sûrs de l'éradiquer pour mieux s'assortir au canon de beauté standardisé et, ce faisant, s'épargner l'anxiété individuelle et collective visant les bourrelets (Ibid.). Ainsi tyrannisées, plusieurs filles, adolescentes et femmes seraient, d'une génération à l'autre, devenues obsédées par la gestion de leur corps aux débordements inacceptables (qu'ils soient réels, imaginés ou anticipés), se montrant implicitement de connivence avec les dictats de la mode en aspirant à une silhouette sinueuse, svelte, ferme et contenue indicatrice d'une bonne maîtrise de soi (régulation de la faim = suppression de désirs irrationnels) et garante de privilèges divers (Ibid.). C'est donc par

l'intermédiaire d'un processus de conceptualisation institutionnelle et d'allégeance collective que le surplus de poids chez ces populations serait devenu une déviance passible de stigmatisation :

SAM : Qui te dit qu'est-ce qu'y'est désirable [...] ? Ce sont des choses que tu regardes à la télévision, les choses que t'entends, les choses que tu vois dans les magazines pis tes amis [...] qui vont te donner des idées de [...] qu'est-ce qu'une fille devrait représenter ou [ce dont elle devrait] avoir d'l'air [...] (E1)

La culture populaire exercerait alors son pouvoir par la stimulation contrôlée (invention d'archétypes à émuler, de besoins à combler et de moyens pour y parvenir), l'érotisation du corps mûr de sexe femelle dans les médias relevant d'une logique commerciale (Bordo, 1993/2003; Foucault, 1972/1980; Welzer-Lang, 1994). Étant donné la quantité, la variété et la perméabilité géographique des médias à l'heure de la mondialisation, les francophones de la province ont présentement accès à un véritable « supermarché médiatique » (Bernier, Laflamme et Lafrenière, 2014b). En tant que « médiateurs des normes de la masculinité et de la féminité », « les médias socioculturels constitue[raie]nt de puissants supports de socialisation de genre » (Rouyer *et al.*, 2014, p. 116). Selon les données issues d'une étude comparative concernant les comportements médiatiques de 4315 Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens et de 6969 Anglo-Québécoises et Anglo-Québécois (Bernier *et al.*, 2014a, 2014b), les francophones de l'Ontario consommeraient plus de médias en anglais (dominés, en Amérique du Nord, par les États-Unis) qu'en français (dominés, en Amérique du Nord, par le Québec et la France). D'après une analyse de contenu de 135 scènes tirées de films (pour enfants ou adultes) et d'émissions télévisées (pour adultes) provenant des États-Unis, la stigmatisation de l'embonpoint et des personnages obèses y serait le plus souvent exprimée verbalement (88% des cas), de manière explicite ou directe (64% des cas), par des adultes (70% des cas) et par des garçons ou des hommes (74% des cas) ciblant tantôt leurs semblables (49% des cas), tantôt des filles et des femmes (45% des cas) (Himes et Thompson, 2007). Une autre analyse de contenu, cette fois de 25 films (dont plusieurs sont des classiques de la compagnie Disney) et de 20 livres états-uniens populaires pour enfants, a révélé que 72% des vidéos sélectionnées insistaient sur la beauté et le charme, les histoires d'amour y ayant souvent été axées sur l'apparence physique du personnage convoité (Herbozo, Tantleff-Dunn, Gokee-Larose et Thompson, 2004). Du côté des femmes représentées, la minceur s'y arrimait avec une ribambelle de caractéristiques désirables, y compris la sociabilité, la gentillesse, le bonheur et le succès. Dans 60% des films étudiés, l'obésité se conjugait, au contraire, avec le mal, la laideur, l'hostilité, la cruauté et, dans une moindre mesure (52% des

vidéos), la nourriture, la faim ou la gourmandise. En plus de promouvoir l'idéal de la minceur, ces messages renforceraient de nombreux stéréotypes corporels (Ibid.). À la différence des films, les livres choisis étaient considérablement moins alourdis de tels messages.

Cela suggère que la jeunesse franco-ontarienne serait, par le truchement des médias de langue anglaise produits aux États-Unis, exposée au canon de la femme-*Barbie* :

Barbie est une jeune adulte, blonde, qui possède une taille de guêpe, des seins de silicone, de longues jambes, qui s'habille en *Barbie*, qui adore le rose *Barbie*, qui conduit sa jeep rose *Barbie* et qui possède sa maison de rêve rose *Barbie*. Séduisante, svelte, sexuellement appétissante, aux allures de princesse, la « vraie jeune fille » mène une vie idéalisée centrée sur l'image qu'elle projette. (Hardy, 2016, p. 37)

Ayant elles-mêmes reconstitué cette image médiatisée et idolâtrée de la femme, les participantes de cette thèse en ont critiqué la **fonction sociale** :

MAX : C'est comme si cet idéal [...] n'existe pas. Y'a personne qu'y'est comme ça [...] C't'affaire-là c'est [en haut] pis toi tu t'sens toujours [en bas]. Fait qu't'es comme « Si j'étais plus ci, plus ça, plus ça, peut-être que j'pourrais me rendre là. » C'est comme un concept abstrait. Ça donne l'idée à la femme que t'es jamais à la hauteur. T'as jamais atteint ton idéal de féminité fait qu't'es insuffisante. (GD)

De ce point de vue, l'« idéal » en question serait une illusion ou une fantaisie à laquelle on s'identifierait (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Walkerdine, 1989), un bon nombre de filles, d'adolescentes et de femmes occidentales étant conditionnées à y aspirer et déterminées à se réinventer pour y ressembler en faisant appel à une panoplie de pratiques disciplinaires, une majorité d'entre elles passant leur vie à se sous-estimer parce qu'incapables de l'atteindre (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Driscoll, 2008; Paechter, 2006). **ZOË** s'est également prononcée sur l'étendue de ce conditionnement, expliquant que « c'est tellement dans notre vie de tous les jours, qu'on l'veille ou pas, qu'on s'en rende compte ou pas. [...] J'trouve ça *overwhelming* [envahissant] [...] » (E2). Qu'elles soient ou non décidées à en tenir compte, les filles, les adolescentes et les femmes, y compris celles en Ontario français, seraient susceptibles d'intérioriser un archétype inventé aux conséquences réelles, car dès qu'il serait intériorisé (ontosystème), il s'élèverait au rang des objectifs à atteindre et des standards en fonction desquels on se jugerait soi-même et on jugerait autrui (Bordo, 1993/2003; Butler, 1993/2011, 1999/2002). Héritières des corsets corporels, ces populations seraient aujourd'hui à risque d'être saucissonnées de « gaines » idéologiques et figuratives.

2.1.3 Ascendance de la doctrine catholique et de la langue française

À l'exception des médias, les participantes ont aussi cité l'apport de la **doctrine catholique** sur le façonnage des attentes formulées à l'intention des femmes :

SAM : La religion catholique est très sexiste [...] En apprenant la Bible, c'était pas mal clair que les hommes avaient certains rôles et les femmes, d'autres. (R1) // [...] pour être une bonne femme, faut que tu prennes soin d'ton mari. Faut que tu fasses à souper, faut que tu laves leur linge, faut que tu laves la maison, que tu restes à la maison avec les enfants. (GD) // La Bible [a été] écrite par des hommes qui vivaient dans une société patriarcale. La Bible est manifestement axée sur la supériorité masculine et la soumission féminine. (trad. libre²³⁹, R1)

Assimilée à ses fonctions conjugales, reproductives et ménagères, la femme y serait tout autant réduite à ses « particularités physiques et physiologiques » (ou sa corporéité), lesquelles seraient « "naturellement" – c'est-à-dire de façon inéluctable et irréversible mais aussi universelle – porteuses et des spécificités de son caractère, et de la définition des rôles qui sont les siens [épouse, mère, vierge consacrée, professions civiles, etc.] » (guillemets dans l'original, Voyé, 1996, p. 17). Suivant une logique sexualiste, les **identités sexuelles** (homme ou femme) seraient ici posées comme interdépendantes (**complémentarité**) en raison des différences dites « naturelles » entre les corps de sexe mâle et ceux de sexe femelle (**spécificité**), la « correspondance homologique [et déterministe] entre sexe et genre : le genre traduit le sexe [ou s'y adapte] » y étant tenue pour acquise (Mathieu, 1991, p. 231). Ainsi nous explique-t-on dans le *Compendium du Catéchisme de l'Église* (promulgué par le Pape émérite Benoît XVI le 28 juin 2005) que « Dieu a créé l'homme, homme et femme, avec la même dignité personnelle » et qu'il « revient à chacun d'accepter sa propre identité sexuelle, en reconnaissant l'importance pour toute la personne, la spécificité et la complémentarité » (Saint-Siège, 2005, 487). Cette bipartition serait centrale à la thèse de l'Église, le programme assigné au couple homme/femme (le « plan de Dieu ») étant le suivant : connaître l'amour conjugal (mariage) et ses biens (« l'unité, la fidélité, l'indissolubilité et l'ouverture à la fécondité ») afin de former une famille et ainsi contribuer au maintien de l'ordre social (ou symbolique : voir Butler, 1999/2002) voulu par Dieu en peuplant son « Royaume » (Saint-Siège, 2005, 495). La femme serait alors conceptualisée conformément à un **projet de société hétérosexiste, voire hétéronormatif**, qui se caractériserait, pour emprunter les mots de **SAM**, par le « rêve » (*dream*) ou la promesse

²³⁹ « *The Bible is written by men who lived in a [male] dominated society. The Bible is evidently focused on [male] superiority and female submissiveness.* »

d'une « histoire d'amour parfaite » (*perfect love story*) entre un homme et une femme guidés par un impératif matrimonial et reproductif : « [...] rencontrer le gars au secondaire, tomber amoureux de lui, le marier et avoir des enfants » (trad. libre²⁴⁰, RF). D'après ce « rêve », la vie d'une femme sans « prince charmant » (*prince charming*) ni enfants serait incomplète (RF). Le dualisme homme/femme serait donc fondamental au mode d'organisation sociale – ou au « modèle d'humanité » (Daban, 2005, p. 113) – préconisé par l'Église.

En **français**, le couple homme/femme se traduirait par les **genres grammaticaux masculin/féminin**, des liens idéologiques pouvant être tracés entre la religion catholique et cette langue. La francophonie étant centrale à l'identité franco-ontarienne (Bock et Gervais, 2004; Paré, 1995; Roberts, 2009), la catégorisation binaire « des signifiés de genre pour les référents humains » (mâle/femelle, masculin/féminin, homme/femme) ainsi que les « formes linguistiques de l'idéologie sexiste » en français ne seraient pas anodines (Michard, 1999, p. 54-55). Suivant une conception matérialiste, la démonstration la plus flagrante des rapports de force inscrits dans la langue française entre les sexes se révélerait à travers l'utilisation des termes « homme » et « femme » eux-mêmes : tandis que le premier signifie simultanément un individu de sexe mâle et l'humanité dans son ensemble – l'« homme » (ou l'humain absolu) englobant (ou engloutissant) par son antériorité présumée et sa supériorité supposée tous les êtres humains (FPS, 2017, p. 12; Michard, 1999; Théry, 2010, p. 105) –, le second représente un individu de sexe femelle ou une épouse, la « femme » étant d'abord nommée en relation à son mari (humain dépendant et d'une autre sorte = humain relatif ou femelle de l'humain absolu) (FPS, 2017, p. 10 et p. 12; Michard, 1999). Lorsqu'il est question d'êtres humains, le genre masculin serait alors « non marqué », « neutre », « générique » ou « général » (sens premier = humain) (FPS, 2017, p. 6; Michard, 1999, p. 57), à l'inverse du genre féminin, qui tiendrait lieu de « genre marqué » ou « particulier » (sens premier = femelle) (FPS, 2017, p. 6; Michard, 1999, p. 78-81). La langue française regorge de telles **dissymétries sémantiques** :

- outre son statut de conjointe, le champ lexical relié à la femme renvoie souvent à son corps, son sexe et sa sexualité (prostituée, putain ou salope, amante, maîtresse ou concubine, mère, etc.), voire à un vocabulaire irrespectueux de son humanité et de son pouvoir d'agir (chienne, poule ou poulette, pie, chatte, poupée, appât, pitoune, etc.) (FPS, 2017, p. 10 et p. 12; Michard, 1999, p. 56-57 et p. 66-67);

²⁴⁰ « [...] *meet the boy in high school, fall in love, get married, have kids.* »

- tandis que l'on emploie généralement des structures actives pour décrire le lieu d'activité des hommes (agents = prise en charge), on tend à privilégier des structures passives ou pronominales pour qualifier celui des femmes (non-agents = absence de prise en charge) (Michard, 1999, p. 58-59);
- dans le cas d'une énumération concernant « des paires de termes référant à des animés humains », la convention veut que l'homme (ou le sujet masculin) soit mentionné avant la femme (ou le sujet féminin) = ordre décroissant du degré d'humanité et « relation de propriété masquée » (Ibid., p. 60-63).

Bien que cinq des six participantes aient dénoncé le sexisme inhérent au catholicisme (sauf KIM), SAM est la seule à avoir relevé le sexisme que facilite la langue française : « [...] s'il y a un nom masculin et un nom féminin, le masculin l'emporte. Il peut y avoir 50 000 femmes et deux cochons fatigués, mais parce qu'il y a un nom masculin dans la phrase, elle est accordée au masculin » (R1). À ce propos, et d'après le traité produit par le mouvement féministe français des Femmes Prévoyantes Socialistes sur le **sexisme dans la langue française** (FPS, 2017), c'est au XVII^e siècle que seraient apparues la règle grammaticale dictant que « le masculin l'emporte sur le féminin » (p. 5) et l'idée que « le féminin serait *dérivé* du masculin » (p. ex. « les terminaisons féminines se forment à partir de la forme masculine ») (italiques dans l'original, p. 7), les grammairiens de l'époque ayant « subitement décrété que le genre masculin était plus noble que le féminin » (p. 5). Soit dit au passage, c'est également à cette époque que le christianisme aurait été institutionnalisé en Occident (Foucault, 1972/1980, 1978/1990) et qu'aurait été fondée l'Académie française – soit l'organe de normalisation et de perfectionnement de la langue française – sous la protection et l'autorité du Cardinal de Richelieu (en 1634) (<http://www.academie-francaise.fr/>, L'institution → L'histoire → Aperçu historique), ses membres fondateurs et actifs ayant – trois siècles durant – été des hommes. Ces « réformes de la langue [...] à visée sexiste » (FPS, 2017, p. 5) seraient, de même que le dédoublement des genres grammaticaux, évocatrices du **discours biblique sur la dynamique des rapports entre l'homme et la femme**, le Livre de la Genèse en faisant foi.

D'après celui-ci, Dieu aurait d'abord créé les cieux et la terre, la lumière (le jour) et les ténèbres (la nuit), les eaux et le ciel, la flore, la faune et l'homme (Adam) (Genèse 1). Ce n'est qu'en dernier lieu qu'Il aurait extrait la femme (Ève) du corps de l'homme (Genèse 2 : 22-23) pour en faire une « créature de désir qui réponde à son manque » de compagne assortie (Daban, 2003, p. 16). Cette femme Lui aurait ensuite désobéi en savourant un fruit défendu (indisciplinée), puis en convainquant Adam d'y goûter (corruptrice), condamnant de ce fait ses

descendantes au supplice de l'enfantement et à la soumission, par l'intermédiaire desquels elles accompliraient leur destin : « [Dieu] dit à la femme : "J'augmenterai la souffrance de tes grossesses, tu enfanteras avec douleur, et tes désirs se porteront vers ton mari, mais il dominera sur toi" » (Genèse 3:16). C'est ainsi qu'un « fait biologique [serait devenu] l'expression d'une punition divine » (Daban, 2005, p. 115), le corps de la femme portant depuis la responsabilité des désirs qu'elle éveillerait chez l'homme et de l'impureté que l'on associerait à ses pertes de sang (menstruations et accouchement).

À la fois **occultées de la mythologie chrétienne et de la langue française**, les **filles** et les **femmes** y seraient corollairement **dévalorisées** (ou valorisées en fonction de conditions restrictives), les franco-ontariennes en ayant très certainement été désavantagées. Ayant fondé une première paroisse canadienne française en 1767, l'Église catholique et ses missionnaires français auraient, les siècles suivants, milité pour les droits des francophones de tout le pays, incluant le droit à l'éducation en français en Ontario (menacé entre 1885 et 1927), se consacrant – en collaboration avec la famille et l'école – à la reproduction langagière (francophonie) et ethnoculturelle (peau blanche, foi catholique et patriarcat) des communautés de langue française de cette province, notamment pour résister aux pressions assimilatoires de la majorité anglophone (à majorité protestante) (Bock et Gervais, 2004). J'avancerais, par voie de conséquence, que les **règles de français** auraient été **réformées**, puis **renforcées au service de l'idéologie catholique**, notamment en Ontario, où l'Église aurait d'abord instauré sa loi par le truchement de la langue française, qu'elle aurait ensuite protégée afin de répandre sa doctrine et, ce faisant, maintenir sa mainmise sur la collectivité franco-ontarienne.

2.1.4 Habitus dominants

À titre de représentations mentales incorporées (dispositions durables), objectivées (biens culturels) et institutionnalisées (croyances collectives) en Amérique du Nord et en Ontario français, la **femme-mince-affriolante-à-regarder-et-à-posséder-sexuellement-par-un-homme** (médias populaires occidentaux : Bordo, 1993/2003; Driscoll, 2008; King, 2004; Welzer-Lang, 1994) et la **femme-pieuse-docile-et-modeste-à-marier-et-mère-au-foyer** (tradition catholique : Saint-Siège, 2005; Voyé, 1996 || langue française : FPS, 2017; Michard, 1999) seraient, à en croire les participantes, **investies de capital culturel** (voir Bourdieu, 1979), ce pourquoi on y verrait des stéréotypes à imiter. Selon le portrait qu'elles ont peint des mentalités et des comportements manifestés dans leur entourage (micro et mésosystèmes : famille, école et

communauté), leurs pairs auraient valorisé la première, les écolières ayant dû l'imiter avec pudeur pour protéger leur réputation et se démarquer des filles soi-disant dévergondées (voir Currie, Kelly et Pomerantz, 2007; Read, 2011; Ringrose et Renold, 2010). L'église paroissiale, ses fidèles, ses écoles affiliées et certaines familles (**MAX**, **SAM** et **ÈVE**) auraient plutôt célébré la seconde. Tels seraient, à leur avis, les **habitus** leur ayant été inculqués en matière de féminité, c'est-à-dire les matrices d'idées, de règles et de pratiques (ou les « schèmes informationnels » et les dispositions) ayant délimité (ou formalisé) les principes de division, de classement et de hiérarchisation relativement au genre, puis ayant mené, par le truchement d'un processus complexe et continu de socialisation et d'intériorisation, à la régularisation systématique des conduites (autant les leurs que celles d'autrui) « sans intention de sens et sans obéissance consciente » (Bourdieu, 1986, p. 40-41). Dans un cas comme dans l'autre, ces discours seraient chargés de **prescriptions** : voici ce que tu dois faire pour être captivante, pertinente et satisfaite en tant que femme au regard de la culture populaire et voici ce que tu dois faire pour être vertueuse, respectable et accomplie en tant que femme au regard de la tradition catholique. Le degré d'incorporation d'un habitus sexospécifique déterminerait alors l'appartenance d'un individu à une catégorie de sexe au vu de son entourage et de sa culture ainsi que l'étendue du pouvoir symbolique lui étant conféré par le régime de genre en fonction duquel les conduites et les relations sociosexuelles seraient établies (Mennesson, 2012). Le capital de genre (ou le rapport de conformité aux habitus de genre) serait ainsi relatif au capital culturel.

En sous-texte de tels impératifs se dissimulerait la prohibition, la loi du discours ayant fixé les **interdictions** à respecter par le fait même d'avoir circonscrit les consignes à suivre : si tu dois faire « ceci » pour être une femme, c'est que tu ne dois pas faire « cela », car « cela » est plutôt le devoir de l'homme (et vice versa) (Butler, 1993/2011, 1999/2002). Toute personne assignée fille à la naissance qui « ferait le cela » de l'homme, un mélange de « ceci » et de « cela » ou un tout autre « faire » serait automatiquement situé à l'extérieur du cadre culturel d'intelligibilité identitaire. Elle serait, pour ainsi dire, déshumanisée, à savoir jugée abjecte en opposition à un individu comparable dont la performance du « ceci » lui vaudrait le titre de femme et, par extension, de personne (Ibid.). De ce point de vue, les identités sexuelle et de genre se concrétiseraient constamment dans et par l'agir (faits et gestes) plutôt que dans l'être (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Paechter, 2006), lesdits « ceci » et « cela » étant formés d'actes itératifs à imiter et à répéter, les pratiques langagières, stylistiques et comportementales à reproduire étant

fondées, justifiées, incorporées, négociées ou rejetées à partir de normes instituées par les discours dominants sur le genre et la sexualité. Hélas, et tel que l'a souligné **ZOË**, ces discours tendraient à inférioriser le « faire » féminin :

[...] toutes les choses qui sont négatives pour un gars, ce sont essentiellement des « qualités féminines ». C'est qui veut dire que les qualités féminines sont intrinsèquement mauvaises. [...] si t'es pas ces choses-là en tant qu'femme, t'es pas une vraie femme [...] on veut qu'tu sois comme ça pour être attirante, mais ces qualités-là sont *intrinsically* [intrinsèquement] d'la marde. Un homme ne peut pas être comme ça. (guillemets mimés lors de l'entretien, E2)

Se référant à une analyse féministe des médias, le sociologue français Daniel Welzer-Lang (1994) avance semblablement que l'on y réaffirmerait la différence contre laquelle et par la conquête de laquelle les hommes se mériteraient le sceau de la virilité, à savoir l'hyper féminité (ou l'hétéroféminité) telle que personnifiée par « les femmes considérées comme les plus désirables », c'est-à-dire « qui ressemblent le moins aux hommes » ou « qui montrent le plus les critères de féminisation honnis et bannis chez les hommes » (femmes-objets à séduire et à posséder) (p. 50). La cohérence, l'unité et la stabilité internes des couplages « homme masculin » et « femme féminine », de même que leur mise en opposition asymétrique seraient alors simultanément les effets et les catalyseurs d'une **matrice culturelle et institutionnelle hétérosexuelle** (Butler, 1993/2011, 1999/2002). Si l'on se fie à la logique interne de cette matrice, les désirs (obligatoirement hétérosexuels) suivraient le genre (masculin ou féminin), qui talonnerait le sexe (mâle ou femelle), éclipsant de ce fait les identités réclamées par les gens dont le sexe (intersexualité), l'identité sexuelle (transsexualité), l'identité ou l'expression de genre (transgendérisme) et l'érotisme (pratiques intimes et sexuelles) s'aligneraient autrement (Butler, 1993/2011, 1999/2002). Par conséquent, les catégories identitaires imaginées en fonction du sexe et du genre seraient indéniablement politiques, l'identité (ou l'expression) de genre étant avant tout une « pratique signifiante » (trad. libre, Butler, 1999/2002, p. 184) ou une « modalité des relations sociales. Ce qui a un genre [...], ce ne sont pas les personnes elles-mêmes, mais les actions et les relations que ces personnes mettent en œuvre » (Théry, 2010, p. 104). Devenu inséparable des modes d'organisation et d'interaction en société, le genre opérerait constamment sur la formation, la définition et la (re)présentation de soi (ou de son identité sexuelle), non pas du fait de sa nature essentielle, mais, au contraire, en raison des significations socioculturelles et politiques que l'on projetterait sur les corps sexués. Selon la philosophe en étude des genres et de

la sexualité Judith Butler²⁴¹, le sexe en tant qu'objet étudié, binarisé et matérialisé en catégories conceptuelles contrastées et corrélées serait tout autant le fruit d'interprétations et d'intérêts idéologiques biaisés, la « nature sexuée » de l'homme et de la femme et leur « sexe naturel » ayant à tort été posés comme préalables aux moyens discursifs et culturels en ayant constitué les frontières, lesquelles seraient décidément centrales au programme hétérosexuel crédibilisé et légitimé par ces mêmes moyens (Butler, 1993/2011, 1999/2002). Prenant appui sur des « généralisations erronées », l'identité sexuelle s'apparenterait alors à un bouquet de stéréotypes (ou une séquence ordonnée d'attributs et de dispositions) fondés sur le sexe et le genre, la réalité sociale dite « objective » ayant ultimement été élaborée par l'action humaine (Berger et Luckman, 1966/1967). Ne pouvant exister en dehors des codes sociaux les ayant caractérisés, **l'identité sexuelle et le genre** seraient ainsi **performatifs**, c'est-à-dire saisissables uniquement par des moyens autorisés, consolidés et naturalisés préalablement par les mêmes discours régulateurs ayant été formulés pour les définir, lesquels seraient tout autant dépendants de ces moyens pour assurer leur dominance (stylisation du corps, comportements, etc. = confusion entre l'apparence et l'être) (Ibid.). Sous cet angle, les procédés discursifs (les dits et les non-dits), interactionnels (jeux de pouvoir) et disciplinaires d'une société (récompenses et punitions) seraient déterminants dans la production, l'intériorisation, la reproduction ou la perturbation des mécanismes du pouvoir régissant le genre, la sexualité et les identités qui en ressortent (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Foucault, 1972/1980; Goffman, 1963/1986, 1973/1992).

2.1.5 Inversion de genre et présomption d'hétérosexualité

D'après les participantes ayant assisté au groupe de discussion, le binarisme sexuel et de genre serait gravé dans l'inconscient collectif occidental à telle enseigne que le **duo homme/femme** (ou masculin/féminin) serait **transposé sur les couples lesbiens** :

Échange tiré du groupe de discussion

ÈVE : [...] j'me fais toujours demander, surtout par des hommes, c'est qui qu'y'est l'gars dans [ma relation avec] ma blonde, c'est qui qui porte les pantalons dans la relation pis [...] c'est qui qui l'donne [sexuellement parlant].

[...]

²⁴¹ En guise d'introduction en français aux théories de cette auteure, vous pouvez consulter cet article d'Audrey Baril, diplômée en philosophie : « De la construction du genre à la construction du "sexe" : les thèses féministes postmodernes dans l'œuvre de Judith Butler » (2007).

MAX : On peut quand même pas sortir de ce cadre prédéfini-là, homme et femme, même si c'est deux femmes. [...] Être un homme, par défaut, t'as le pouvoir sur la femme fait qu'même dans un couple non-hétéro, on cherche encore à définir qui a le pouvoir.

Partant, on projetterait sur les couples homosexuels la mythologie d'une dynamique de pouvoir sexiste censément incontournable (voir FCE et FEEO, 2002, p. 20). Dans le cas d'un ménage lesbien, la personne affichant le plus de qualités soi-disant masculines ou rejetant plus obstinément les qualités soi-disant féminines (femme *butch*) serait perçue comme possédant un pouvoir supérieur à sa partenaire par une identification à l'hétéromasculinité (Paechter, 2006). Comble d'ironie, en appliquant le paradigme hétéronormatif aux couples homosexuels, on en trahirait les fondements tendancieux, la féminité et la masculinité pouvant d'évidence être réclamées et performées sans égard au sexe, à l'identité sexuelle et à l'orientation sexuelle (Butler, 1999/2002). De la même manière, lorsqu'une fille, une adolescente ou une femme s'identifierait à la masculinité, il serait hâtif d'y voir une réplique hétéromasculine étant donné qu'il y aurait, eu égard aux normes sociales, une « juxtaposition dissonante » entre sa performance de genre et son corps sexué, sa présentation de soi étant forcément subversive (trad. libre, Ibid., p. 155-158). Il reste que le cadre hétéronormatif aurait créé l'**illusion d'une connexité entre la conformité de genre et l'hétérosexualité** :

KIM : J'ai vu des filles qui sont vraiment féminines *that you would have never have thought* [que tu n'aurais jamais pu penser], comme *model look-like* [qui avaient l'apparence de mannequins] [...] Pis *that girl is gay* [cette fille est gaie]? C'est comme « Oh, mon Dieu! Je ne pensais pas que tu étais gaie. » (trad. libre²⁴², E2)

Échange tiré du groupe de discussion

SAM : Ma femme s'est fait dire « Tu es trop jolie pour être une lesbienne. »

[...]

MAX : Y'a des gens qui sont gais, mais qu'y'ont pas l'air gais. Moi, tu me r'gardes pis y'a pas trop trop d'questions à s'poser. [...] Encore une fois, on met un « C'que t'es s'posé d'avoir d'l'air si t'es lesbienne. » [Les lesbiennes féminines] doivent faire leur *coming out* [sortie du placard] tout l'temps. Même dans la communauté, elles ne sont pas reconnues comme étant assez lesbiennes.

Les anecdotes partagées – suivant lesquelles certaines participantes auraient elles-mêmes intériorisé des stéréotypes de genre (ontosystème) – reflètent une perception plus large voulant

²⁴² « Oh, my God! I didn't think you were gay. »

que les signes extérieurs de la beauté féminine archétypale soient exclusifs aux femmes hétérosexuelles : par extension, les femmes dont l'apparence serait composée d'autres signes seraient plutôt identifiées comme des minorités sexuelles, qu'elles le soient ou non (Carr, 2005). Depuis le XIX^e siècle, l'homosexualité et l'inversion de genre seraient confondues, si bien que l'on s'imaginerait d'un homme gai qu'il a renoncé à sa masculinité et d'une femme lesbienne, à sa féminité (Eribon, 1999; Foucault, 1978/1990; Sullivan, 2003). Les préjugés et les stéréotypes à l'origine et à l'appui de cet embrouillement assureraient presque toujours un statut de faveur aux femmes dont le sens de l'esthétique emboîteraient les conventions, quelle que soit leur orientation sexuelle. Cela dit, les femmes AEC considérées masculines seraient, pour leur part, davantage « reconnues comme étant assez lesbiennes », bénéficiant dans ce contexte d'une légitimité supérieure aux femmes plus typiquement féminines (Carr, 2005; Paechter, 2006). L'utilité et la portée des étiquettes sociales et de leur attribution sur l'organisation sociale seraient donc indéniables : recelant de nombreux préjugés et stéréotypes, ces étiquettes faciliteraient la distribution des individus d'un côté ou de l'autre de la clôture symbolique séparant la norme (au centre) de la différence (dans la marge) et dicteraient la conduite appropriée à adopter avec eux compte tenu de leur positionnement (Goffman, 1963/1986). Du coup, elles permettraient d'établir à qui reconnaître une légitimité identitaire et à qui attribuer le plus de pouvoir et de privilèges.

2.1.6 Cruautés normatives entre filles à l'école

Il s'ensuit que le **contrôle culturel du corps de sexe femelle** serait central au cheminement identitaire des filles, des adolescentes et des femmes (Bordo, 1993/2003; King, 2004), la corporéité et l'esthétique faisant partie des critères évalués pour mesurer la qualité du genre qu'elles extériorisent. Dans ces conditions, la **régularisation corporelle, esthétique et sexuelle** (ou morale) **entre filles et adolescentes d'âge scolaire** comporterait des enjeux de pouvoir notables (Currie *et al.*, 2007; Read, Francis et Skelton, 2011; Ringrose, 2008). Une étude québécoise, ayant eu recours à un devis mixte, menée auprès de 2747 élèves de 3^e et 5^e secondaire a, par exemple, déterminé que la beauté (apparence, taille, forme du corps et poids), l'expression d'un genre ambivalent (écarts des normes de féminité) et une orientation sexuelle minorisée (réelle ou perçue) seraient les motifs prédominants du harcèlement par les pairs à l'école (Chamberland, 2011a). Constituant un canal de compétitivité, de colère, de méchanceté et d'anxiété, cette violence ferait partie des **cruautés normatives** sous-jacentes à l'agir ou au

devenir féminin et à l'organisation d'une hiérarchie sexuelle entre élèves (Ringrose et Renold, 2010, p. 585), laquelle serait biaisée en faveur des filles hétérofémminines de peau blanche et de classe moyenne, leurs contreparties hétérodoxes et impopulaires étant privées de la liberté (ou du contrôle) de se définir elles-mêmes (Currie *et al.*, 2007). Les paramètres culturels prescrits pour circonscrire et classer le corps et les identités des filles et des adolescentes seraient ainsi réaffirmés à l'école, délimitant le positionnement respectif de chacune en relation à celui des autres.

2.2 Diversité sexuelle en Ontario français : préjugés et stéréotypes

Le récit des participantes quant aux préjugés et aux stéréotypes répandus sur la diversité sexuelle en Ontario français se ramifie en trois thèmes : la contemporanéité des discours homophobes et hétérosexistes; la violence symbolique que perpétue la morale sexuelle catholique; et les représentations médiatiques des femmes lesbiennes ou bisexuelles.

2.2.1 Contemporanéité des discours homophobes et hétérosexistes

Par-delà l'enjeu de l'hétéronormativité, les participantes ont aussi soulevé la constance d'un **discours homophobe persistant** :

MAX : [...] y'a une grosse partie d'la population qu'y'est encore homophobe en 2014. [...] y'a encore beaucoup d'homophobie. (GD).

ZOË : [...] *t'es complètement deluded [berné] si tu penses que l'homophobie n'est plus un thing [un phénomène d'actualité]*. (E2)

BÉA : [...] la lutte contre l'homophobie est loin d'être terminée. Malgré la reconnaissance juridique des couples de même sexe, l'acceptation et la normalisation de l'homosexualité n'est pas tout à fait entrée dans les mœurs, du moins **pas dans tous les milieux**. (RG)

S'opposant au mythe voulant que l'homophobie soit tombée en désuétude, les propos des participantes rendent compte d'une prise de position solidaire quant à la contemporanéité de cette problématique. **BÉA** l'a d'ailleurs souligné : il y aurait un clivage entre l'égalité juridique et sociale des personnes AEC – lesquelles ne seraient toujours pas à l'abri de préjugés sexuels (voir Herek, 2004) –, « [le] sujet minoritaire [étant] *légalisé*, en substance, par l'acte constitutionnel, mais [n'étant] jamais *légitimé* » (italiques dans l'original, Paré, 1995, p. 170; voir aussi Ryan, 2003). Il n'y aurait donc pas un lien de causalité absolu entre l'implantation de politiques ou de lois nationales visant à protéger les minorités sexuelles et les attitudes individuelles à leur égard (Adamczyk et Pitt, 2009), « la reconnaissance de l'égalité des droits ne [garantissant] pas

l'égalité dans les faits » (Croizet et Martinot, 2003, p. 26). Il n'en demeure pas moins que le système juridique aurait, depuis le XVIII^e siècle, contribué (et contribuerait encore) – au même titre que la religion avant lui (j'y reviendrai) et la médecine après lui (incluant la psychiatrie²⁴³) – à délimiter la frontière entre le licite et l'illicite en matière de sexualité humaine (Foucault, 1972/1980, 1978/1990). À ce propos, les participantes ont uniquement ressorti la portée institutionnelle des prises de position adoptées publiquement par les politiciennes et les politiciens élus ou leur parti politique : « [...] dépendamment de qui qu'y'est au pouvoir, ça peut influencer [...] les règlements. Les conservateurs ne sont pas nécessairement des *gay advocates* [défenseurs de l'homosexualité]. [...] [la] politique, [...] ça influence toute » (SAM, GD). Elles ont aussi fait valoir la relativité des discours sur la diversité sexuelle d'un groupe et d'un contexte à l'autre : « [...] dépendamment de quelle région tu parles, de quel groupe tu parles, ça va vraiment varier [...] c'est une affaire qu'y'est définitivement débattue ou vue différemment [selon le contexte] » (SAM, E2). Parmi les discours au goût du jour, trois participantes ont dénoncé vivement celui selon lequel **l'homosexualité serait un choix** :

ÈVE (résumant ce discours) : « Les homosexuels, peut-être qu'y devraient faire le choix de ne pas l'être. Peut-être qu'y devraient faire le choix de ne pas l'montrer. Peut-être qu'y devraient faire le choix de ne pas s'comporter de cette manière. » (E2)

Il est à noter que cette croyance apparaît parmi les mythes répandus sur les minorités sexuelles (FCE et FEEO, 2002, p. 5). Puisque le choix relève, en principe, d'une volonté consciente et qu'il sous-entend l'existence de possibilités concurrentielles, le message sous-jacent à ce discours est que ces minorités ont la capacité de changer leur orientation sexuelle si elles le désirent. Corollairement, si elles « décident » d'incorporer leur orientation sexuelle minorisée à leur conscience d'elles-mêmes, elles peuvent être jugées coupables d'avoir « mal » choisi, considérées responsables des injustices et de la souffrance qu'elles éprouvent, puis incitées à choisir autrement. Suivant ce raisonnement, l'orientation sexuelle serait vidée de son sens identitaire :

Envisagée [comme un mode de vie choisi], la question [du désir homosexuel] devient affaire d'opinion, car on peut en toute conscience être d'accord ou pas avec des choix, des points de vue ou des idées. Or, les réalités des minorités sexuelles ou de genre ne sont ni des choix, ni des points de vue, ni des idées : il s'agit de

²⁴³ Ce n'est qu'en 1973 que l'homosexualité aurait été retirée du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-III) publié par l'Association Américaine de Psychiatrie (Minton, 1997).

caractéristiques ou d'attributs individuels intrinsèques qui ne peuvent être modifiés sans causer de tort à la personne. (FCE *et al.*, 2007, p. 29)

C'est d'ailleurs ce que proclament des militantes et des militants AEC depuis plusieurs décennies.

2.2.2 Violence symbolique perpétuée par la morale sexuelle catholique

Aux dires des participantes, la **religion** serait à l'origine du discours hétérosexiste régnant et de l'homophobie qui en résulterait en Ontario français :

KIM : [Selon moi, les valeurs chrétiennes sont les suivantes :] les hommes avec les femmes ensemble, pas deux hommes, pas deux femmes. [...] it's a sin [for a man] to be with another man [c'est un péché pour un homme d'être avec un autre homme], même [s'ils] sont heureux [...] y vont quand même aller [en Enfer]. (E2)

ZOË : C'qu'y'a l'plus de poids, c'est le côté qu'est **rural**, le côté qu'est **religieux**, le côté que c'est **moins ouvert d'esprit**. C'est pas parce que c'est franco-ontarien qu'y'aiment pas les gais. C'est plus les autres choses [comme la culture campagnarde, la religion et l'étroitesse d'esprit]. (E2)

BÉA : [...] dans les églises chrétiennes, évangéliques, baptistes, ils n'ont pas une très belle représentation d'homosexualité [...] (E2) // [...] Les Chrétiens vont souvent faire référence à la Bible et à leurs croyances religieuses pour justifier leur homophobie. (RF)

Les participantes imputeraient alors la continuité des discours homophobes et hétérosexistes franco-ontariens à une tradition chrétienne, notamment en région rurale, où la pratique d'une religion et la fermeture d'esprit iraient supposément de pair, ce que plusieurs d'entre elles ont insinué en relatant leurs souvenirs d'enfance. Autrement dit, elles relieraient ces matrices d'idées et de croyances préjudiciables aux **communautés franco-ontariennes traditionnelles** (ou dites « de souche »), qui sont le plus souvent situées en milieu rural (Charron *et al.*, 2018), ou, dans le cas particulier de **BÉA**, aux populations chrétiennes conservatrices d'origine immigrante. Alors que l'on trouverait, au sein des métropoles et des banlieues ontariennes, des communautés francophones fortement minoritaires (ou minorisées), émergentes (p. ex. migration et immigration) et diversifiées sur les plans identitaire, ethnolinguistique et culturel, les communautés franco-ontariennes traditionnelles seraient davantage enracinées (p. ex. ascendance familiale coloniale/européenne), homogènes (p. ex. peau blanche, langue française et religion catholique) et réfractaires à la différence (Ibid.). Encore faut-il reconnaître, au même titre que l'ont fait les participantes, que la condamnation morale de l'homoérotisme ne serait pas exclusive aux francophonies ontariennes éloignées, ni aux adhérentes et aux adhérents du catholicisme.

Selon l'analyse partielle de données quantitatives récoltées auprès de 45 824 adultes provenant de 33 nations différentes, les individus pour qui la religion détiendrait une importance supérieure seraient généralement plus aptes à désapprouver l'homosexualité (toutes confessions confondues), en particulier dans les pays axés sur l'expression de soi et la diversité (pays développés), où la religiosité d'une personne et non la perspective de l'État aurait une incidence prédominante sur ses attitudes à cet effet (Adamczyk et Pitt, 2009). Tel que soulevé plus haut, le **catholicisme** serait particulièrement **indissociable de la collectivité franco-ontarienne** (Bock et Gervais, 2004), ce que les participantes ont elles-mêmes reconnu. Encore aujourd'hui, « la religion catholique conserverait une certaine fonction sociale d'unité, nécessaire à la vie de la francophonie minoritaire au Canada » (Meunier, Wilkins-Laflamme et Grenier, 2013, p. 15). Une analyse secondaire descriptive d'une multitude de bases de données statistiques canadiennes et diocésaines a d'ailleurs montré que les francophones de l'Ontario « présentent un taux d'appartenance au catholicisme élevé, voire très élevé », celui-ci étant qualifié de « relativement stable dans le temps » (Ibid., p. 21). Cela se manifesterait notamment par une pratique religieuse hebdomadaire (p. ex. fréquentation de la messe dominicale), cérémoniale (p. ex. mariage et baptême) assidue et, suivant les résultats d'une étude qualitative conduite à Orléans (Nault, 2015), par le choix de faire scolariser leurs enfants au sein d'écoles catholiques.

Récusant la dimension identitaire de l'orientation sexuelle (tout en insistant paradoxalement sur la centralité identitaire du sexe), puis résumant la sexualité humaine à l'identité sexuelle (homme ou femme) et à la pratique de la chasteté (célibat et abstinence; virginité consacrée; « acte conjugal » unitif entre un époux et une épouse désireux d'engendrer), l'Église catholique réduirait l'homosexualité à des « actes » ou des « comportements » censément « impurs » (qu'ils soient génitaux, érotiques ou romantiques) « à proscrire indéfiniment » parce que prétendument contraires au « plan de Dieu » et à la « nature » même de l'activité sexuelle (« péchés » mortels) (CBO, 2004; ECD, 2011; ÉCO, 2006, avril; Ratzinger, 1986, 1^{er} octobre; Saint-Siège, 2005). C'est, du moins, ce type de langage qu'emploient ses représentants, notamment dans les documents s'adressant aux jeunes ou aux personnels scolaires catholiques, l'homosexualité y étant autrement décrite comme objectivement « mauvaise », « désordonnée », « immorale », « déficiente », « incomplète », « immature », « inauthentique » et « menaçante » (CBO, 2004; CÉD, 2011; ECD, 2011; ÉCO, 2006, 2010; ÉO, 1994, avril; OCSTA, 2012; OPÉCO, 2016). Ce faisant, l'Église et ses institutions insinueraient qu'être

homosexuelle ou homosexuel « est une possibilité [ou réalité] tellement horifiante qu'elle ne doit pas être nommée » ou, sinon, qu'elle est indigne d'adjectifs favorables (trad. libre, Baker, 2002, p. 10; voir aussi Bastien Charlebois, 2011, p. 135), participant de ce fait à la (re)production d'un **déni de reconnaissance**, d'une **dénégation d'appartenance** et d'une **injustice sociale** à l'endroit des minorités sexuelles (voir Pelchat et Thomassin, 2008, p. 29). Recourant à un « tour de passe-passe morale » (Ryan, 2003, p. 24), elle prétendrait « ne jamais condamner les personnes d'attraction homosexuelle » (trad. libre, ECD, 2011, p. 3), prêchant à ses fidèles de détester le péché et non le pécheur (Baker, 2002, p. 12) tout en qualifiant l'homosexualité de « problème », de « condition » ou de « tendance » indicatrice de « difficultés personnelles » involontaires à « vaincre », à « endurer » et à « soigner » telle une « épreuve » à surmonter ou une « croix » à porter pour rendre honneur à sa dignité d'« enfant de Dieu » (ECD, 2011; ÉCO, 2006, avril; OCSTA, 2012; OPÉCO, 2016; Ratzinger, 1986, 1^{er} octobre). La « morale sexuelle » catholique perpétuerait ainsi une « **violence symbolique** » **envers les personnes homosexuelles non-chastes**, leur assignant une essence sociale, soit la « fonction agentive [de] *symboliser, représenter, être mis pour, [...] signifier* » des brebis égarées du troupeau normatif parce qu'elles auraient choisi d'assumer leur identité ressentie sans égard pour l'autorité ecclésiale (italiques dans l'original, Searle, 1998, p. 40). Sachant que « [la] reconnaissance officielle [ou bienveillante] n'est pas qu'une courtoisie que l'on doit aux gens : il s'agit d'un besoin humain vital » (trad. libre, Taylor, 1992/1994, p. 26), priver un groupe social d'une telle reconnaissance serait irréfutablement un acte d'oppression (voir Freire, 1970/2009). Suivant cette logique, le catéchisme catholique serait sans équivoque un instrument d'oppression.

En Ontario français comme ailleurs, l'Église serait du nombre des piliers institutionnels d'un dispositif de régulation et de surveillance de la sexualité (Bozon, 1999; Foucault, 1972/1980, 1978/1990), voire d'une structure socioculturelle hétérosexiste et normative (Butler, 1993/2011, 1999/2002). Assumant une position de « domination "épistémologique" » (guillemets dans l'original, Eribon, 1999, p. 86), elle s'approprierait l'objet « sexualité humaine » et les identités collectives qui en ressortent pour les amputer de leur diversité et les couvrir d'interdits en les réduisant à des « scripts », des « scénarios » ou des « étiquettes » monochromes, utilitaires, disciplinaires, autosuffisants et assujettissants (Appiah, 1994, p. 160, 2005, p. 65-71; Bozon, 1999, p. 7 et p. 16; Foucault, 1978/1990). En délimitant « l'édifice de la normalité sexuelle » (Bozon, 1999, p. 16), l'Église aurait, en essence, déterminé les « perversions » transgressives à

classer (hiérarchie), à craindre (Paradis *versus* Enfer), à censurer (parole) et à réprimer (sentiments et pulsions) (Bozon, 1999; Eribon, 1999; Foucault, 1972/1980, 1978/1990), s'escrimant – telle une dresseuse de chevaux – à acculer et à brider la sexualité humaine comme s'il s'agissait d'une bête sauvage dangereuse à clôturer et à dompter. À la manière du système pénal, elle aurait défini les péchés qu'elle seule aurait l'autorité de pardonner, semant la honte, la culpabilité et la peur dans l'esprit de ses disciples AEC ou en questionnement (Eribon, 1999; Foucault, 1972/1980; Lenoir, 2015/2017). Procédant ainsi, l'Église contribuerait au « **"harcèlement moral" permanent** » (guillemets dans l'original, Eribon, 1999, p. 34 : les caractères gras sont de moi) de tout individu dont le sexe, l'identité sexuelle, le genre, l'orientation sexuelle (dimensions identitaire et relationnelle) ou les pratiques sexuelles dépasseraient son cadre d'interprétation. À l'aune de sa centralité culturelle en Ontario français, il n'est pas étonnant que la problématique du HPGOSÉ y perdure, notamment dans les écoles de confession catholique.

2.2.3 Représentations médiatiques des femmes lesbiennes ou bisexuelles

Bien que les participantes aient insisté sur le rôle de l'Église dans la transmission de convictions binaires, misogynes, homophobes, hétérosexistes et hétéronormatives, ÈVE s'est aussi penchée sur la contribution des **médias** à cet effet depuis l'an 2000. Citant les déboires sexuels d'une vedette de télé réalité qui se serait identifiée comme bisexuelle et qui aurait ouvertement partagé son lit avec des femmes et des hommes – l'émission en question ayant été qualifiée de « porno [...] Elle embrassait tout l'monde, elle fourrait tout l'monde [...] » –, ÈVE a expliqué que pour les personnes de sa génération « c'tait vraiment l'idée de qu'est-ce que c'est l'homosexualité. [...] Si t'étais aux deux [bisexuelle] ou aux femmes [lesbienne], t'étais une *slut* [pute], t'étais *easy* [facile] » (GD). À son avis, on observerait la présence croissante de minorités sexuelles dans les médias, ce qui ne serait « pas toujours négatif, mais ce n'est pas exactement positif non plus », les **femmes affichant une orientation sexuelle minorisée** dans les films et à la télévision durant sa jeunesse (qu'elles soient des personnalités publiques ou des personnages) ayant souvent été **montrées comme des bêtes de sexe ou des objets de fantasme** assoiffés d'attention (ÈVE, E2). Encore faut-il spécifier que le libertinage (ou les mœurs légères), l'ambivalence (ou l'indécision) et le refus de l'engagement ou des valeurs de la famille au profit de relations éphémères sont souvent listés parmi les stéréotypes d'une personne bisexuelle ou

homosexuelle (Callis, 2011; FCE et FEEO, 2002, p. 18-24; Green, 2005; Ryan, 2003, p. 23). Ils sont aussi évocateurs de la manière dont l'Église dépeint le parcours d'une personne ayant refusé la chasteté, le revers du « plan de Dieu » se comparant drôlement à la représentation médiatique d'une sexualité débridée (voir CÉD, 2011; Ratzinger, 1986, 1^{er} octobre). Procédant de la sorte, les médias populaires reproduiraient « la symbolique dominante, c'est-à-dire masculine et hétérosexuelle », les « plaisanteries » et les « attitudes sexistes » véhiculées s'y articulant « autour des critères connus et admis servant à reconnaître l'homosexualité » (préjugés et stéréotypes) (Welzer-Lang, 1994, p. 41). Les lesbiennes étant « symboliquement des vierges à conquérir, des membres d'une réserve disponible pour qui sait y accéder » (Ibid., p. 54), elles seraient typiquement sexualisées. Il en va de même pour les femmes bisexuelles, leurs rapports sexuels avec d'autres femmes y étant souvent montrés comme expérimentaux (ou passagers) et performatifs (pour aguicher les hommes hétérosexuels) (Callis, 2011). Cherchant constamment à présenter « les images les plus sensationnelles des gais, lesbiennes et bisexuel-les », ces médias occulteraient la complexité et la diversité des personnes faisant partie de la diversité sexuelle (Ryan, 2003, p. 22). Qu'ils aient été religieux ou médiatiques, plusieurs des repères culturels relativement à cette diversité auraient alors, du temps où les participantes étaient des écolières, été attentatoires.

2.3 Un vent de changement

En périphérie de tout ce qui précède, les informatrices se sont brièvement prononcées sur la prolifération – depuis quelques décennies – de matériaux, d'événements et de méthodes ayant eu pour buts ou pour effets 1) de déstabiliser – ne serait-ce que partiellement – les préjugés et les stéréotypes associés au genre et à la diversité sexuelle, 2) d'accroître la visibilité de la collectivité AEC, de ses sous-groupes et de ses membres, 3) de multiplier les modèles identitaires à la disposition des jeunes, puis 4) de faciliter le réseautage des personnes marginalisées par l'ordre social binaire. Les participantes ont notamment mentionné l'avènement de **nouvelles technologies de l'information et de la communication** (internet, réseaux sociaux et plateformes de partage), la portée réelle et symbolique d'**incidents ponctuels** (p. ex. sortie du placard public de l'animatrice et l'humoriste états-unienne Ellen Degeneres en 1997) et l'élaboration d'**initiatives concertées de sensibilisation et de conscientisation** (campagnes *He for She* et *It gets better*, annonces *Dove*, journées thématiques dans les écoles, etc.). À l'instar de chercheuses et de chercheurs chevronnés, elles ont attribué ces changements (incluant la juxtaposition et la

succession de représentations conflictuelles) à la culture populaire et aux médias occidentaux (femmes et féminité : Bordo, 1993/2003; Driscoll, 2008 / diversité sexuelle et pluralité des genres : Adamczyk et Pitt, 2009; Hammack, Thompson et Pilecki, 2009; Ryan, 2003). Ce faisant, elles ont intuitivement rendu compte des impacts de la modernisation et de la mondialisation sur l'accessibilité de modèles identitaires jusqu'alors inédits en Ontario français comme ailleurs (voir Charron *et al.*, 2018; Heller et Labrie, 2004; Laflamme et Wilkinson, 2008; Moïse, 2006; Pietrantonio et Bouthillier, 2015). Les vidéoclips (artistes : Lizzo, Christine and the Queens, Billie Eilish, Janelle Monae, Netta Barzilai, Safia Nolin, etc.), les téléséries (*This is us*, *Orange Is The New Black*, *My Mad Fat Diary*, *Under a rock with Tig Notaro*, *Unité 9*, etc.) et les films (*Black Panther*, *Sierra Burgess Is a Loser*, *Dumplin'*, etc.) diffusés sur l'une ou l'autre des plateformes de visionnement gratuites ou payantes en ligne confirment que l'on assiste présentement à une diversification des identités et des réalités médiatisées.

Conclusion

Lorsque sondées à propos des valeurs, des préjugés et des discours véhiculés sur le genre, l'identité sexuelle et la diversité sexuelle en Ontario français et, par extension, en Amérique du Nord, six adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ en milieux scolaires franco-ontariens ont signalé la persistance – à grande échelle – de préjugés et de stéréotypes binaires, misogynes, homophobes, hétérosexistes et hétéronormatifs. Elles ont aussi – dans une moindre mesure – noté l'émergence récente de discours protéiformes et permissifs, qui coexisteraient avec ceux introduits jadis par les colonisateurs français. Se profilant à l'embranchement entre une tradition catholique statique (Ontario français), une langue qui facilite le sexisme (le français) et une culture populaire évolutive (Amérique du Nord), les **possibilités identitaires autorisées à la jeunesse franco-ontarienne** seraient simultanément limitatives et libératrices, nos membres mineurs se développant désormais sous l'effet d'habitus tantôt compatibles, tantôt contradictoires, dont les plus répandus s'opposeraient à la diversité sexuelle et à la pluralité des genres.

Toujours est-il que les perceptions répertoriées reflètent l'hybridité identitaire des participantes et ne peuvent, par conséquent, être généralisées à l'un ou l'autre de leurs groupes d'appartenance. Il serait ainsi judicieux d'examiner dans quelle mesure leur récit collectif est ou non comparable à celui d'autres femmes ou d'autres sous-groupes francophones de la province, la **recherche** pouvant certes nous éclairer à cet effet. Il serait aussi opportun de mesurer

davantage la religiosité et la consommation médiatique de nos communautés pour valider ou contester les liens tissés entre ces pages.

Toute culture misant sur une éthique préservatrice – c'est-à-dire sur la conservation incontestée d'un projet social ancestral par la naissance et l'endoctrinement de nouveaux membres – serait à risque de stagner (Appiah, 2005; Taylor, 1992/1994), la nôtre n'y faisant pas exception. Si les **identités sociales** sont construites, intériorisées et performées plutôt que déterminées, nous pourrions les imaginer autrement, non pas obligatoirement dans l'optique d'abolir la matrice hétérosexuelle dominante, mais pour la subvertir (voir Butler, 1993/2011, 1999/2002) de sorte que nos diversités puissent sortir de l'ombre et reconstruire leur image collective « pour offrir des modèles différents » aux adultes de demain (Eribon, 1999, p. 111). À ces fins, des **ateliers communautaires** de conscientisation, de sensibilisation et de création pourraient être animés par des intervenantes sociales afin d'amorcer un dialogue ainsi qu'une analyse critique et (auto)réflexive sur l'origine, la reproduction et les répercussions des matrices morales inhérentes aux préjugés et aux stéréotypes constitutifs de nos représentations respectives ou partagées en matière de diversité sexuelle et de pluralité des genres. À l'avenant de sociolinguistes averties, nous aurions aussi intérêt à nous « questionner sur la légitimité de cette binarité des genres ancrée dans **notre langue** » (FPS, 2017, p. 18) et d'exiger de nouvelles **réformes** en vue de la féminiser (par le dédoublement des formes : doublets intégraux ou abrégés) ou de la neutraliser (par la prolifération de formes indifférenciées) pour que nous puissions toutes et tous nous identifier sans reproduire le sexisme ambiant (Elmiger, 2017). Pensons-y : les **appellations renvoyant à la collectivité franco-ontarienne** dénotent notre langue maternelle ou d'usage, notre territoire géographique de naissance ou d'adoption et, par ricochet, notre statut minoritaire en comparaison à la majorité anglophone. Par-delà ces éléments, il nous incombe – en tant que groupe ethnolinguistique – de redéfinir nos critères d'inclusion conformément à un projet identitaire et culturel unificateur et d'actualité. Procédant de la sorte, nous ferions valoir la seule norme incontestable au sein de nos communautés, soit celle de notre hétérogénéité intragroupe.

CHAPITRE 6

Interactions préscolaires, parascolaires et scolaires des participantes (micro et mésosystèmes)

Négliger le contexte à partir duquel une vie est narrée invite le risque d'incompréhension [ou de malentendus] et de contresens. Reconnaître la centralité et la complexité du contexte révèle l'étendue des expériences et des attentes avec lesquelles les femmes vivent, puis procure une perspective vitale pour interpréter les manières dont elles naviguent la toile des relations et des structures qui constituent leurs mondes.

(trad. libre, Personal Narratives Group, 1989, p. 19)

Le paysage interactionnel d'une enfant dépasse largement les confins de l'école : il inclut la totalité des milieux de vie qu'elle fréquente. Il serait conséquemment naïf et négligent d'analyser la portée de ses relations scolaires indépendamment du continuum de ses affiliations groupales, le sens qu'elle donne à ses expériences s'articulant au carrefour des voies interpersonnelles jusqu'alors parcourues. C'est donc par souci de rigueur et sous l'influence de la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994) que je m'intéresse ici au réseau des sphères ayant composé l'environnement social des participantes avant et pendant leur scolarité élémentaire, intermédiaire et secondaire, les séquelles dépecées ultérieurement pouvant difficilement être reliées exclusivement à leur vécu scolaire. Succédant au tableau des valeurs, des préjugés et des discours auscultés dans le chapitre antérieur (macrosystème) et précédant celui des répercussions identitaires étudiées dans les chapitres à venir (ontosystème), ce chapitre médian en trois parties a plus exactement pour objectif d'examiner les implications du portrait qu'elles ont peint des interactions datant de leur enfance et de leur adolescence (micro et mésosystèmes).

Se focalisant sur le récit des participantes au sujet de leur **socialisation préscolaire**, la première partie emprunte un parcours détourné, exposant les assises socioémotionnelles et identitaires (ou ontologiques) sur lesquelles se seraient édifiées les expériences décrites dans ce chapitre. Y sont plus spécifiquement examinés leurs dispositions distinctives (tempérament et développement physique, psychologique ou identitaire) ainsi que le type, la qualité et le nombre des liens familiaux et sociaux noués avant la maternelle. Pour sa part, la deuxième partie, laquelle passe au crible le témoignage respectif des participantes à propos de leur **socialisation parascolaire**, s'échelonne sur trois sous-section : 1) les interactions avec des pairs (fratrie,

cousinage, voisinage et communauté); 2) les discussions, les prescriptions et les sous-entendus associés aux célébrations religieuses locales (église catholique paroissiale) ainsi que 3) les leçons familiales retenues sous les rubriques du corps, du genre et de la sexualité. Subdivisée en quatre sous-sections, la dernière et la plus élaborée des parties reconstitue et décortique l'histoire narrée des participantes au regard de leur **socialisation scolaire** (paliers élémentaire, intermédiaire et secondaire). Le thème du harcèlement par les pairs à l'école y est central et recouvre les éléments suivants : les persécutions subies (commencement, motifs, récurrence, durée, manifestations et causes), le profil type des auteures, des auteurs et des témoins de la violence, les interventions menées par des pairs, les parents ou les personnels scolaires (types, fréquence, degré d'efficacité et signalements subséquents) ainsi que les impacts émotionnels des abus infligés. Découpé de la sorte, ce chapitre propose une **vue d'ensemble des conditions préalables, parallèles et propres aux mauvais traitements** qu'auraient essuyés les participantes dans leurs établissements d'apprentissage respectifs. Le « chœur » narratif prosaïque qui s'en dégage nous éclaire notamment sur la multiplicité des pratiques par l'intermédiaire desquelles les matrices d'idées et de croyances relevant du macrosystème auraient été communiquées, renforcées et assimilées d'un cercle social ou institutionnel à un autre. Il nous informe également quant aux facteurs ayant pu contribuer à l'étendue, à la profondeur et à la stabilité des tourments retracés.

1. Socialisation préscolaire ainsi que développement personnel et socioémotionnel des participantes avant l'école

À l'âge préscolaire, toutes les participantes (sauf ZOË) auraient été gênées, timides, calmes, sensibles ou introverties, trois d'entre elles ayant rapporté s'être senties aimées, confiantes ou joyeuses grâce au renforcement positif des adultes de leur famille :

SAM : [Ma mère, ma grand-mère et mon arrière grand-mère] m'ont tellement donné d'attention, tellement d'amour [...] J'pensais que j'connaissais beaucoup [de choses] [...] C'tait vraiment une belle époque dans ma vie. [...] J'avais quatre ans, mais j'avais une bonne estime de [moi], je m'sentais [comme si] j'tais on top of the world [au sommet du monde] [...] tout l'monde m'aimait [...] Y'avait pas rien que j'pouvais faire qu'y'était [...] pas correct. (E1)

KIM : Ma mère me disait souvent que j'avais quelque chose de spécial [...] On était aimées les deux [ma sœur et moi]. [...] Ma mère montrait beaucoup d'affection. [...] [Elle] me disait toujours des choses positives [...] (E1)

ZOË : [...] j'ai toujours été agressivement sociale, dans l'sens que j'allais voir n'importe qui pour leur dire « Aye! Toi t'es quelqu'un! On va être des amis » [...] J'tais un peu un rayon d'soleil [...] [Les adultes de ma famille] y'étaient contents que

j'sois là. [...] [Je me sentais] probablement aimée, beaucoup d'énergie, de bonne humeur. / [Je me souviens aussi de mon] courage [...] (E1)

SAM et **ZOË**, de même que **BÉA** auraient d'ailleurs entamé l'école un an plus tôt que la moyenne, les apprentissages effectués sous la tutelle de leur famille (**SAM** et **ZOË**) ou leur date de naissance (**BÉA**) ayant justifié leur dispense de la maternelle ou du jardin.

Au contraire des autres participantes, **MAX** aurait déjà – à cette époque – été préoccupé/e par son identité sexuelle :

[...] je savais que mon genre n'était pas celui qui était assigné à mon corps. [...] [J'attendais] que [mon] pénis [...] s'mette à pousser. [...] j'me sentais pas comme un garçon parce que je n'avais pas l'équipement d'un garçon, mais j'me sentais pas comme une fille. (E1)

Elle/il aurait néanmoins été assez heureuse/heureux « dans [son] corps qui pouvait encore passer pour celui d'un garçon », se décrivant comme un/e « enfant enjoué/e » jusqu'à ce qu'elle/il sente un « malaise chez les gens, surtout [chez ses] parents » envers ses préférences garçonnières (E1). La socialisation de genre « débute à l'âge préscolaire et est typiquement modelée par les comportements des adultes responsables de l'enfant » (p. ex. lui faire des éloges, utiliser des pronoms spécifiques au genre lui ayant été assigné, choisir des vêtements évocateurs de ce genre, lui créer un environnement stéréotypé et entretenir des attentes différenciées, notamment concernant le jeu : trad. libre, Price *et al.*, 2019, p. 25). Ayant fourni des photographies à l'appui de son témoignage, **MAX** a attiré mon regard sur la variabilité de ses expressions faciales et corporelles selon qu'elle/il ait ou non été initié/e aux normes de genre :

Ça, c'est ma face de bébé heureux avant que j'comprenne que je n'étais pas un garçon [...] avant qu'on m'impose ma féminité [...] avant que j'me rende compte qu'y'avait une différence entre les hommes et les femmes [...] avant d'commencer l'école pis d'me faire traiter de fille. [...] [Dans ces autres photos datant du primaire] [on] voit que j'suis pas full [très] heureuse d'être en vie. J'ai ma face de traumatisée, de j'me sens déguisée [...] ma face de fille. (E2)

Le « bébé heureux » figurant sur les premières photos (l'avant) a l'air souriant (grand sourire qui montre les dents) et détendu (langage corporel ouvert), l'éclat dans son regard laissant entrevoir sa jovialité. En revanche, le sourire de la jeune « fille » apparaissant dans les photos d'ensuite (l'après) est faux (bouche fermée ou sourire forcé), son corps se repliant sur lui-même et son regard pouvant être qualifié d'inquiet ou d'apeuré. Assailli/e de prescriptions et d'interdictions l'enjoignant à réprimer son identité émergente au profit d'une féminité performative (voir Butler, 1993/2011, 1999/2002), **MAX** aurait aussitôt été convaincu/e de sa

marginalité, des sentiments de honte et de non-appartenance l'ayant très tôt pris/e d'assaut :

« [...] [l'idée de commencer l'école] me *freakait out* [faisait paniquer] parce que j'avais un sentiment de "Je ne suis pas comme les autres. *I don't fit in*. [Je n'entre pas dans le moule.]" »

(E1). Ayant – depuis l'âge de trois ans – saisi qu'elle/il échouait à incarner le genre lui ayant été assigné, **MAX** se serait dès lors senti/e relégué/e aux coulisses d'un tableau vivant où se jouait une mise en scène d'interactions prévisibles entre les actrices et les acteurs de sa vie (voir Goffman, 1973/1992), lesquels auraient été catalogués selon leurs organes sexuels externes sans que cela ne semble les contrarier. Soit dit au passage, c'est habituellement à cet âge que les enfants s'éveillent aux stéréotypes de genre et commencent à les intégrer, qu'ils s'y accordent ou non (Brannon, 1996/2008, p. 159; Dafflon Novelle, 2006, p. 13; Rouyer *et al.*, 2014). Le récit de **MAX** en témoigne, son éducation à cet effet ayant nettement précédé sa socialisation scolaire.

KIM se serait aussi remise aux réactions qu'elle suscitait chez les autres pour mesurer son amabilité et sa valeur : « [...] tout c'que je savais [à cet âge-là] c'est comment l'monde réagissait à moi. *That's how I would know* [C'est comme ça que je savais] si [on] m'aimait ou si j'étais bien » (E1). Ayant souligné qu'elle avait une sœur jumelle, que sa mère les habillait de manière appariée, qu'on y référerait en tant que paire (« Ah, regarde les jumelles. » : E1) et qu'elles étaient toujours ensemble avant de débiter l'école, **KIM** aurait – toute petite – compris que l'on situait sa gémellité au cœur de son identité (« [...] j'pensais que mon identité était partagée avec ma sœur [...] » : E1), ce contre quoi elle aurait protesté dès un bas âge : « J'veux pas être une jumelle. J'veux être différente. J'veux que l'monde me voit pour moi [...] » (E1). Malgré leurs ressemblances, **KIM** aurait remarqué que sa sœur était « plus fille [...] [Elle] était la p'tite *cutie* [mignonne] », ce qu'elle a mis sur le compte d'une préférence marquée pour le rose – couleur lui ayant été conférée par leur mère – et d'une propension à vouloir « organiser ses choses » (E1). En comparaison à sa sœur, **KIM** – qui aurait tardé à marcher – aurait été « la fille qu'y'était un peu grosse avec les gros ch'veux, qu'y'était un peu maladroite » (E1). Nées prématurément, elles auraient toutes les deux éprouvé des retards développementaux, **KIM** ayant fréquemment relié ses troubles moteurs, d'apprentissage et relationnels ainsi que sa puberté tardive à sa mise au monde hâtive.

Pour sa part, **BÉA** ne conserve que quelques impressions vagues de cette période, une vidéo souvenir d'un spectacle auquel elle aurait participé lui ayant néanmoins révélé – tel un

mauvais présage de ses interactions à venir – que sa prestation détonnait à côté de celle d'autrui :

« [...] on voit que je ne suis pas coordonnée avec les autres. J'fais mon truc dans mon coin, mais complètement en décalage avec c'que les autres font, qu'y'est beaucoup plus harmonieux » (E1).

Se référant également à une vidéo souvenir, ÈVE s'est plutôt prononcée sur son trouble du langage : « Je ne parlais pas souvent. J'avais d'la difficulté à parler. J'bégayais beaucoup beaucoup. [...] j'avais d'la misère à communiquer » (E1). Elle s'est aussi remémorée les réactions tranchantes de sa mère en réponse à ses comportements masturbatoires précoces – qui auraient débuté lorsqu'elle avait un an et demi – ainsi que les sentiments de confusion, de culpabilité et de honte qui en auraient résulté : « La seule chose qui m'était dit c'était que c'était mal [...] pis j'étais jugée pour le faire » (E1). ÈVE aurait alors été coupée de sa sexualité longtemps avant sa puberté.

En somme, l'**identité** des participantes aurait été **négociée sous l'influence de la rétroaction (ou de l'intervention) d'autrui** à compter de leurs premières années d'existence : « Le regard des parents [...] puis, très vite, les regards de notre entourage seront le miroir qui nous permettra de nous construire : c'est à travers le regard des autres qu'on commence à se considérer soi-même » (Lenoir, 2015/2017, p. 138-139). Le développement de l'estime de soi, de l'identité, des habiletés communicationnelles ainsi que des compétences socioémotionnelles (ou socioaffectives : p. ex. évaluation et conscience de soi et des autres ainsi que régulation des émotions et des comportements afin de former et d'entretenir des relations satisfaisantes) débiterait alors pendant les premières années de vie au sein du système familial (Simone Hammes, Crepaldi et Bigras, 2012). En ce qui a trait à **MAX**, **KIM** et **ÈVE**, les semences d'une souffrance ou d'une fragilité identitaire auraient depuis lors été plantées.

Dans un autre ordre d'idées, les **occasions offertes pour socialiser avec des camarades** à cette étape de leur vie auraient, dans les cas de **SAM** et de **ZOË**, été **rares et espacées**, les adultes figurant à l'avant-plan du récit de leurs interactions préscolaires :

SAM : Je n'ai pas vraiment eu d'amis préscolaires. [...] C'tait vraiment juste des interactions avec les adultes [...] [Par conséquent,] [j]'tais mature pour mon âge *so* [donc] je ne m'accordais pas vraiment avec [les] jeunes [...] Je n'avais pas vraiment d'interactions avec les enfants avant [de commencer] l'école [...] *so* je ne savais pas comment interagir avec les enfants. (E1)

ZOË : Je n'avais pas d'enfants dans ma vie. [...] j'tais entourée pas mal juste d'adultes [...] (E1)

Expliquant que « ma mère était à la maison donc je ne suis pas allée à la garderie », **BÉA** n'aurait pas non plus côtoyé plusieurs enfants : elle aurait cependant joué dehors « avec les enfants des voisins » (E1). Ayant surtout interagi avec sa fratrie et son cousinage, **MAX** aurait – à son grand soulagement – longtemps évité le « stade *awkward* [inconfortable] de "On peut-tu être des amis?" » (E1). **KIM** aurait, quant à elle, eu pour seuls compagnons sa sœur jumelle et quelques enfants du voisinage, son entourage ayant prétendu que « T'as pas besoin d'amis, t'as ta sœur » (E1). Apeurée de se retrouver sans cette dernière, cela aurait été « *devistating* [dévastateur] » pour elle lorsqu'on les aurait inscrites dans des classes séparées en maternelle (E1). Pour ce qui est d'**ÈVE**, elle aurait premièrement tissé des liens sociaux au sein d'une équipe sportive un an avant d'entreprendre sa scolarité élémentaire. Il n'empêche qu'elle aurait – au même titre que **MAX** et **SAM** – été démesurément dépendante de sa mère, compliquant à plus forte raison la fondation de nouvelles amitiés :

MAX : [...] j'avais un lien très très fort avec ma mère pis quand j'ai commencé l'école, ça a été un gros problème [...] (E1)

SAM : J'tais plutôt attachée [à] mes parents pis [à] mes grands-parents pis [à] mon arrière grand-mère. (E1)

ÈVE : Ma mère était à la maison. J'étais très attachée à ma mère. [...] j'avais des problèmes d'attachement énormes avec ma maman. (E1)

Les participantes (sauf **ZOË** et **BÉA**) auraient ainsi manifesté des **attitudes et des comportements de timidité ou de gêne, d'insécurité, de retrait**, etc., et ce, dès l'âge préscolaire, cela ayant été observé chez d'autres futures victimes de harcèlement par les pairs (Arseneault *et al.*, 2006; Robichaud, 2003). D'après une étude longitudinale réalisée aux États-Unis auprès de 49 tout-petits, leurs parents, leurs enseignantes et leurs pairs scolaires, les enfants montrant un attachement de type anxieux avec leur mère (p. ex. insécurité et dépendance accaparante) connaîtraient un désavantage socioémotionnel au moment de commencer la maternelle (Schmidt, Demulder et Denham, 2002). Cela ayant, semble-t-il, été le cas de la majorité des participantes de mon enquête, il appert qu'elles auraient commencé l'école sans les compétences interactionnelles ni l'estime ou l'assurance (inter)personnelle requises pour initier adéquatement un premier contact avec des enfants étrangers, interpréter et employer leurs codes sociaux, puis demeurer imperméables à leur hostilité, l'acquisition d'habiletés sociales adaptées (non spécifiées) constituant un facteur de protection contre les effets néfastes de la violence exercée par les pairs à l'école (Ttofi, Bowes, Farrington et Lösel, 2014; Vassallo, Edwards,

Renda et Olsson, 2014). Faisant couramment montre de comportements considérés asociaux (Arseneault *et al.*, 2006; Robichaud, 2003), les futures victimes de harcèlement par les pairs à l'école tendraient vraisemblablement à se démarquer de leurs camarades, les élèves engagés sur le plan relationnel étant inversement associés à l'amabilité et à une conduite dite pro-sociale (Rodkin, Ryan, Jamison et Wilson, 2013), tandis que les élèves harceleurs afficheraient des caractéristiques sociales estimées par autrui comme étant désirables et influentes (Farmer *et al.*, 2010). **N'ayant pas tous le même capital social** – c'est-à-dire le même « ensemble [de] ressources actuelles ou potentielles [...] liées à la possession d'un *réseau durable de relations* [...] d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance » (italiques dans l'original, Bourdieu, 1980, p. 2) –, **certaines apprenties écolières** seraient donc **désavantagées en comparaison aux autres**, les participantes pouvant le confirmer. La qualité et le nombre des interactions vécues avec une diversité de pairs à l'âge préscolaire seraient alors, en partie, déterminants des rapports interpersonnels se formant ultérieurement avec les camarades de classe.

2. Socialisation parascolaire des participantes à l'enfance et à l'adolescence

Seront maintenant analysées, en trois parties, les données traçant le portrait des interactions qu'auraient vécues les participantes en marge de l'école quand elles étaient d'âge scolaire. Les sphères sociales revisitées sont celles des pairs (communauté et cercle familial élargi), de l'église catholique paroissiale et de la famille immédiate.

2.1 Interactions avec des pairs au sein de la communauté et du cercle familial élargi

Lorsqu'invitées à s'entretenir de leurs occupations parascolaires, les participantes ont porté à l'attention les **secteurs d'activités** que voici :

- 1) sorties ou jeux extérieurs en famille ou avec des amies ou des amis du quartier (ballon, pêche, vélo, quatre roues, jouer dans la boue, courir, aller au parc ou à l'église, etc.);
- 2) jeux intérieurs en famille ou avec des amies ou des amis du quartier (jeux de rôles, jouets divers, etc.);
- 3) cours d'arts martiaux (jiu-jitsu, karaté, etc.);
- 4) activités sportives structurées (soccer, gymnastique, natation, baseball, quilles, etc.);
- 5) activités artistiques structurées (cours de piano, de chant, de danse, etc.);
- 6) clubs sociaux (Louveteaux);
- 7) camps d'été spécialisés (camp de karaté);

8) activités solitaires (lecture, visionner la télévision, dessin, etc.).

Pour toutes les participantes sauf ÈVE, et à l'égal des 32 adultes ayant participé à une étude qualitative belge sur les stratégies et les réactions des victimes de harcèlement par les pairs à l'école (Tolmatcheff, Hénoumont, Klée et Galand, 2019), quelques-uns de ces champs interactionnels auraient tenu lieu de **refuges** (ou d'« échappatoire[s] émotionnelle[s] » : Ibid., p. 398) au sein desquels elles auraient exceptionnellement connu des **expériences sociales positives et épanouissantes** :

MAX (en parlant de son cousinage maternel) : On avait une super belle complicité. C'est là que I was flourishing [je m'épanouissais]. [...] Y'avait pas cette brisure-là entre les gars pis les filles. On faisait les mêmes jeux [...] y m'taquinaient pas à cause de mon poids [...], ni à cause de mon genre [...] j'pouvais être moi-même [...] Ça c'tait un peu un **haven** [havre], un **safe place** [un lieu sûr]. (E1)

SAM : Mes parents [...] m'ont permis de jouer avec des jouets [de type *Ninja Turtles*]. [...] J'jouais avec des *GI Joe*, [...] des autos [...] J'jouais avec ça pis y'ont jamais dit non. J'ai [pratiqué plusieurs] sports [...] / j'jouais [à un sport d'équipe]. **Ça allait quand même bien**. Tout l'monde est habillé d'la même façon. [...] y'a **pas vraiment d'intimidation là**. Pis j'jouais aussi [à un autre sport d'équipe]. J'avais **pas d'problèmes** [là] non plus. (E1)

KIM : J'tais plus confiante à l'extérieur de l'école [...] *You feel more free* [Tu te sens plus libre] parce que la personne n'est pas à côté [de la chef de bande] qui l'influence [à l'école]. [...] quand je me tenais avec [les auteures du harcèlement] à l'extérieur de l'école, elles n'étaient plus les mêmes personnes²⁴⁴. (trad. libre, E1)

ZOË : J'me suis épanouie ailleurs parce qu'à partir de huit ans j'ai commencé [des cours artistiques] [...] c'tait **mon monde**. J'ai juste eu une **belle expérience** [...] C'tait **comme une deuxième famille** [...] / [...] [dans les cours d'arts-martiaux], on a toutes un uniforme pis c'est pas form fitting [moulant] [...] c'est une **place de respect pis d'discipline**, y'a pas d'bullying [de harcèlement] [...] dans cet établissement, c'est inacceptable. (E1)

BÉA : Dans mon enfance, j'ai eu la **chance** de jouer tant avec des poupées que des *Power Rangers*. Je jouais aussi beaucoup avec mes amis à des « jeux de rôle » où on s'inventait des personnages, qui pouvaient être masculins ou féminins. [...] Je jouais avec ce qui stimulait le plus mon imagination et ma créativité à ce moment-là, et jamais mes parents n'ont essayé de faire entrer le jeu dans des cadres genrés. (guillemets dans l'original, RG)

Dans ces milieux choisis (participation volontaire), puis dépourvus de méchanceté et de rôles sexués, les participantes auraient expérimenté des relations sociales harmonieuses (parfois même avec les enfants qui les auraient harcelées à l'école), éprouvé des sentiments de sécurité,

²⁴⁴ « [...] when I hung out with those people outside of school, they weren't the same people. »

de valorisation, de bien-être, de confiance et d'appartenance, bénéficié des encouragements et de l'encadrement d'adultes engagés et goûté à la liberté d'être soi-même sans craindre l'exclusion. Selon les données recueillies en deux temps (6^e et 7^e années) auprès de 115 jeunes et leurs parents dans le cadre d'une étude longitudinale québécoise (Denault et Poulin, 2008), l'intégration d'une ou d'un enfant au sein d'un groupe de pairs engagés volontairement envers la même activité de loisir parascolaire serait facilitée par le soutien des **adultes responsables** de l'activité, puis favorable à ce qu'elle ou il persiste à y participer. Faisant abstraction de la vigilance et du pouvoir d'influence de tels adultes, trois facteurs pourraient avoir contribué à la nature bienfaisante et non-binaire des activités structurées dont les participantes m'ont parlé :

- 1) le port d'un uniforme (arts martiaux et sports d'équipe);
- 2) la centralité d'un intérêt ou d'un objectif commun (sports d'équipe et cours artistiques);
- 3) l'adhésion collective à des valeurs humaines et disciplinaires inconciliables avec le harcèlement (arts martiaux).

Selon le récit des participantes, l'**homogénéité visuelle, occupationnelle** (ou **intentionnelle**) et **axiologique** aurait – dans le cadre de telles activités – été garante d'une bonne entente et d'inclusion parmi les partenaires ludiques. Pour ce qui est des activités non-structurées, l'**absence de leaders négatifs** ainsi que l'**ouverture d'esprit des compagnes et des compagnons de jeu** à l'égard des différences observées et des identités performées auraient plus que tout pesé favorablement sur la qualité des interactions remémorées. Ainsi pourrait-on penser, à l'instar de **BÉA**, que les sphères scolaire et communautaire auraient représenté « deux mondes complètement différents » (E1). Hélas, une vue panoramique des interactions extrascolaires entre pairs suggère l'inverse.

En vérité, la **majorité des échanges répertoriés** seraient **assimilables au harcèlement enduré à l'école**. Cela serait notamment le cas des situations où les condisciples auraient pris part aux mêmes activités parascolaires que les participantes (**BÉA** et **ÈVE**), mais aussi et surtout quand les expériences vécues, les dynamiques relationnelles constatées et les mentalités manifestées auraient rappelé le climat scolaire (toutes) :

MAX : (en parlant de son cousinage paternel) : [...] *we were playing house* [on jouait à la maison]. Papa, maman. C'est ça qu'on connaît pis c'est ça qu'on va faire. [...] On était en training [formation]. (E1) // [...] on jouait à l'école ou à la maison [...] Drette là, dans nos jeux, y'avait déjà vraiment une distinction entre qu'est-ce

qu'un homme et une femme et voici ce que l'homme doit faire et voici ce que la femme doit faire. (E2)

SAM : Y'avait d'autres personnes alentour de ma maison aussi [avec qui je jouais] qui disaient toujours des commentaires comme « Ah, you're starting a double chin [tu commences à avoir un double-menton] » ou des choses comme ça. [...] Pis quand j'tais plus jeune, mon voisin y disait « Oh, you're a lesbian [t'es une lesbienne]. » Pis de façon négative. J'ai dit « Pourquoi est-ce que je suis une lesbienne? Qu'est-ce qu'une lesbienne? » Je ne le savais pas. [...] « Oh, parce que tu t'habilles comme un gars. [...] Tu portes toujours des vêtements de sport²⁴⁵. » (trad. libre, E1)

KIM : À partir de 14, 15 ans, j'commençais à voir les cliques [dans mes cours artistiques]. Les filles se parlaient de leur week-end entre elles. Elles avaient des inside jokes, inside [...] moves et hand shakes [blagues d'initiées, mouvements d'initiées et poignées de mains secrètes]. C'tait pus inclusif comme avant. Avant, elles me parlaient aussi. Mais plus tard, j'ai senti qu'elles avaient quelque chose contre moi. [...] Après avoir passé une audition, j'ai été choisie dans le top group [meilleur groupe] [...] et ça a créé des ruptures. (RF)

ZOË : [Dans les cours où il fallait porter un habit moulant] c'tait les filles qu'y'étaient minces pis plus cutes [mignonnes] qui avaient l'attention des autres filles pis des gars. [...] c'tait comme ça aux camps d'jour. Y'a tout l'temps ceux qui sont plus cutes pis plus confiants [...] y'avaient plus de respect pis d'attention des autres. (E1) // [...] dans les activités sociales [organisées par mon club d'art-martial], comme dans les camps d'été [...] y'avait des affaires de qui qu'y'est mince qui qu'y'est pas mince. (E2)

Vu leur similitude avec les souvenirs socioscolaires relatés (section à venir), ces anecdotes portent à croire que les espaces interactionnels entre camarades (micro et mésosystèmes) auraient, pour la plupart, été perméables aux valeurs, aux préjugés et aux discours ayant fait l'objet du chapitre précédent (macrosystème), le récit des participantes faisant valoir la correspondance entre les systèmes sociaux concernés (Bronfenbrenner, 1977, 1994). Cela sous-entend que les **jeunes victimes de HPGOSÉ** seraient aussi **à risque de victimation parascolaire aux mains de leurs pairs**.

2.2 Interactions avant, pendant et après les rites et les cérémonies célébrés à l'église catholique paroissiale

En ce qui regarde les participantes issues de communautés plus éloignées (village ou banlieues à 30 minutes ou plus du centre-ville d'Ottawa : **MAX**, **SAM** et **ÈVE**), il ne semble pas y avoir eu de divisions sociales ni de ruptures idéologiques entre l'église paroissiale, la famille et l'école : « On allait à l'église à chaque semaine. La communauté religieuse était très forte d'où

²⁴⁵ « "Why am I a lesbian? What's lesbian?" Je ne le savais pas. [...] "Oh, 'cause you dress like a guy. [...] You always wear sporty stuff." »

j'viens. Les personnes qu'on connaissait de notre quartier, c'tait des personnes qu'y'allaient à l'église ou à notre école élémentaire » (ÈVE, E1). Ayant toutes les deux assisté chaque semaine au service du dimanche, **MAX** et **ÈVE** ont avancé que l'église locale aurait fait office d'endroit propice à la **surveillance** d'autrui, à la **médiance mutuelle** ainsi qu'à la **régulation physique et morale** des autres et de soi :

MAX : Quand on rev'nait chez nous [après la messe ma famille et moi], c'tait comme « Ah, t'as-tu vu [de quoi] telle personne avait l'air? » C'tait pas pantoute à propos d'aller prier pis se recueillir. C'tait à propos d'aller faire du *gossip* [comméragé] à propos du monde dans l'avillage. [...] Nous on dit ça dans l'char en r'venant fait qu'c'est sûr que toutes les 300 autres personnes d'la communauté sont en train d'parler d'nous-autres dans leur char en r'venant chez eux. (E1) // [...] quand tu vas à l'église, c'est le *highlight* [temps fort] de la semaine. Faut vraiment bien que tu paraisses. [...] C'est vraiment un *show* [spectacle] aller à l'église [...] C'est comme une journée où est-ce que la communauté se rencontre pis on se juge l'un l'autre pour voir comment vont nos vies. Au-delà d'aller pratiquer, c'est vraiment un *jugement social* [...] C'est surtout sur les *apparences*. (GD)

ÈVE : C'tait plutôt ceux qu'y v'naient pas à chaque s'maine pis qu'y v'naient seulement à Noël ou à Pâques, c'tait souvent eux qu'y'avaient les enfants avec des *tattoos* [tatouages] pis des *perçages* pis ma mère disait toujours des commentaires. [...] « Y sont juste ici pour le *show*. Sont pas ici pour la religion. » (GD)

Le lien établi entre le rituel d'aller à l'église en famille, d'évaluer l'apparence d'autrui (ou « les apparences ») et de se donner en spectacle pour éviter d'être jugé à son tour (« *show* » pour prouver sa normativité) concorde avec le récit des participantes sur le **code vestimentaire** à y respecter en tant que filles, adolescentes ou femmes :

MAX : [...] c'était **important** que j'm'habille en fille pour aller à l'église parce que là t'es devant Dieu. [...] Lui, y l'sait que t'es pas correct fait qu'**faut** au moins qu'tu prétendes, **faut** au moins qu'tu fasses un effort [...] « On l'sait toute : *you're living in sin* [tu vis dans le péché]. Nous autres on est des humains fait qu'c'est correct. Mais pour Lui, **t'as besoin** d'mettre ta jupe. » (E1)

KIM : [...] **faut** qu'tu sois bien habillée pour aller à l'église. Si t'es une femme, habille-toi avec des *tights* [bas collants] pis des affaires comme ça pis tes *ch'veux* sont bien rangés pis un peu de *curls* [boucles] [...] Pour identifier voici qui tu es, voici comment tu t'habilles, voici comment tu devrais t'habiller, voici l'église²⁴⁶. (trad. libre, E2)

BÉA : J'me rappelle pas de qu'est-ce que l'église nous apprenait sur la féminité. J'me rappelle juste qu'on m'a obligée à faire ma première communion en robe blanche. Ma confirmation, en 6^e année, c'tait pire. J'avais les *ch'veux* courts et

²⁴⁶ « Pour identifier *this is who you are, this is how you dress, this is how you should dress, this is* l'église. »

j'avais l'air d'un gars, mais **ma mère m'a obligée** à mettre une robe pour la confirmation. (GD)

ÈVE : [On jugeait plutôt l'apparence rebelle à l'église] donc les enfants qu'y'avaient des pierçings [perçages] ou des tattoos. Ma mère avait honte [...] Moi, j't'une fille avec des perçages pis des tattoos. [...] quand qu'y viennent pour des réunions à la maison pour le comité religieux ou des choses comme ça, je l'sais que **ma mère s'attend à ce que j'me présente bien** pis que j'sois bien vêtue [...] (GD)

Telles qu'en attestent les rappels aux notions de devoir, d'obligation et d'attente (mots en caractères gras), ces quatre participantes – lesquelles se seraient identifiées ou auraient été identifiées comme *tomboys* (ou garçons manqués) à l'enfance ou à l'adolescence – auraient saisi, d'une part, que la féminité leur était requise dans cet établissement et, d'autre part, qu'elle était contrainte à des prescriptions superficielles conservatrices (jupe, robe, bas collants et apparence soignée). Le sous-texte d'une telle **pression à la conformité** est tout spécialement frappant dans le premier extrait, où **MAX** résume les sous-entendus qu'elle/il aurait captés quant aux jugements entretenus à son égard :

- 1) Dieu Lui-Même la/le dépréciait en raison de son expression de genre amoral;
- 2) aux yeux des membres de sa paroisse, elle/il était nécessairement pécheresse par la faute de sa déviance identitaire et;
- 3) à l'église, elle/il devait jouer le rôle attendu et porter un habillement approprié compte tenu du genre lui ayant été attribué.

L'usage du verbe « savoir » tel qu'accompagné d'affirmations condamnatoires et définitives (« t'es pas correct »; « tu vis dans le péché ») suppose qu'elle/il se serait senti/e accusé/e d'être fautive, sa tare présumée ayant été exposée au grand jour. Elle/il aurait ainsi compris qu'on l'exhortait à faire semblant d'être comme les autres filles en recouvrant ses travers supposés d'une féminité factice. Les possibilités et les limites conférées à la femme par l'Église catholique ayant supposément été inscrites dans son corps par Dieu Lui-même (Voyé, 1996, p. 18), il serait attendu des filles, des adolescentes et des femmes qu'elles pénètrent leur lieu de culte en exhibant une parure digne de leur ferveur religieuse présumée et respectueuse du potentiel conjugal et maternel afférent à la spécificité de leur sexe (Ibid., p. 23). Dit autrement, pour aller à l'église, il faudrait qu'elles endossent un **costume évocateur de la femme-pieuse-docile-et-modeste-à-marier-et-mère-au-foyer** ayant été décrite dans le chapitre précédent. Force est de constater que la doctrine catholique diffusée à grande échelle (macrosystème) influencerait sur les pratiques adoptées à plus petite échelle (micro et mésosystèmes), lesquelles renforceraient ladite doctrine et ainsi de suite (Bronfenbrenner, 1977, 1994). À la différence des

autres participantes, **KIM** ne semble pas avoir subi cet habillage : on dirait plutôt qu'elle en aurait retiré un sentiment de fierté, voire d'identité ou d'appartenance. Malgré qu'elles aient fréquenté des écoles de confession catholique, **SAM** et **ZOË** ont déclaré ne pas être allées à l'église assez souvent pour y avoir essuyé des expériences porteuses d'apprentissages significatifs, leur représentation du catholicisme ayant plutôt été forgée à l'école (les deux) ou à la maison (**SAM**). Ceci étant, les données citées dans cette sous section attestent du **potentiel normalisateur de l'Église catholique** (voir le chapitre précédent), certaines et certains de ses adeptes profitant de la messe, des célébrations ponctuelles et de leurs interactions communautaires pour s'épier les unes, les uns et les autres, veillant à ce que personne ne détonne des modèles de genre légitimés.

2.3 Interactions au sein de la sphère familiale immédiate

Relatant les interactions relevant de la sphère familiale immédiate des participantes du temps de leur enfance et de leur adolescence, cette sous-section est subdivisée en trois parties : les messages reliés au corps, à l'apparence et aux performances de genre des participantes; l'attribution des rôles et des responsabilités domestiques selon l'identité sexuelle assignée; la diversité sexuelle au regard des membres de la maison.

2.3.1 Messages reliés au corps, à l'apparence et aux performances de genre des participantes

Toutes les participantes ont évoqué l'**influence** de leurs parents, dont plus exactement de leur **mère** dans le **choix** de leurs **vêtements** ou de leur **coiffure** à la petite enfance (toutes), à l'enfance (sauf **SAM**) ou à l'adolescence (**ÈVE** seulement). À l'opposé des autres participantes, les parents de **SAM** auraient accepté qu'elle s'habille selon sa volonté depuis l'âge de trois ans (penchant pour les tenues décontractées, sportives ou mises en vente dans les sections affectées aux garçons), sa mère – une *ex-tomboy* – n'ayant exprimé aucune objection à ce que sa fille le soit également : « [...] y m'ont permis de m'habiller comme j'avais. [...] J'ai pensé [que] ma mère était aussi [une] *tomboy* quand [elle] était jeune *so* elle ne voyait rien de *wrong* [mal] avec ça » (E1). Ayant originellement pris plaisir à habiller ses filles jumelles de manière assortie, la mère de **KIM** aurait de même cautionné l'apparence garçonnière de sa fille (cycle intermédiaire) : « Elle disait pas "T'as d'air d'un garçon. Tu ne peux pas porter ça." [...] [elle] avait déjà l'idée que t'as pas besoin de porter une robe pour dire que t'es une fille » (E1). Pour sa part, la mère de **ZOË** aurait opté pour des tenues artisanales, et ce, avec l'assentiment de sa fille : « J'étais une enfant assez craquée pis j'portais du linge artisanal parce que c'est ça qu'a ma mère

[m]’achetait pis j’avais des *outfits* [habits] complètement *yahoo* [farfelus] pis ça m’dérangeait pas » (E1). Les parents des autres participantes les auraient plutôt poussées à porter des **robes** – d’une longueur respectable, de préférence roses ou mauves, ornées de fleurs ou de dentelles – avec des **bas collants**, le tout en arborant une **chevelure longue et soignée**. Selon une étude narrative britannique menée entre 2007 et 2012 auprès de 20 femmes (incluant six paires mère/fille), les mères – et, dans une moindre mesure, les tantes et les sœurs – seraient particulièrement investies dans l’allure et la conduite de leur(s) fille(s), la performance d’une féminité dite appropriée (hyper féminité ou hétéroféminité) agissant tel un bouclier contre la désapprobation familiale et communautaire, mais aussi et surtout comme un moyen de maintenir la paix avec leur mère (Holland et Harpin, 2015). Sous la rubrique du paraître, les possibilités autorisées et les limites fixées auraient été plus restrictives chez **MAX**, **BÉA** et **ÈVE**.

Tandis que **MAX** aurait remis en question son identité sexuelle depuis l’âge préscolaire, **BÉA** se serait uniquement identifiée comme un garçon au cycle élémentaire (1^{re} à la 6^e année) : « [...] j’disais que j’voulais être un gars et que j’voulais m’habiller en gars » (E1). À l’inverse de **MAX**, dont l’identité sexuelle et l’identité de genre demeuraient indéterminées au moment de la collecte des données (voir le chapitre 8), **BÉA** – qui aurait renoncé à cette identification dès la 7^e année – aurait simplement voulu suivre les traces de son amie *tomboy* : « [...] avant d’la connaître, je n’avais jamais eu cette idée-là » (E1). Toujours est-il que sa mère se serait affairée à lui **faire enfiler la façade d’une féminité conventionnelle**, **MAX** ayant connu le même sort :

MAX : [...] j’m souviens du jour où est-ce que y’a eu un sentiment de *shame*, de honte. « Maintenant, faut qu’tu portes un tee-shirt. » / [...] quand t’es très p’tite, c’est correct de porter [des] vêtements [de garçon]. [...] Mais j’m souviens du moment où est-ce que c’est devenu pus correct [...] « T’es une fille maintenant. T’es une fille. Les filles s’habillent comme ça. » [...] Ma mère essayait [...] de m’faire porter des jupes, des robes et des bas collants. (E1) // Mes parents m’influençaient beaucoup. Y voulaient que j’m laisse pousser les ch’veux. Y m’complimentaient sur comment j’avais des beaux ch’veux. J’pense que c’tait juste un truc pour que j’les laisse pousser. (E2)

BÉA : [...] ma mère m’obligeait à porter des [bas] collants l’hiver et moi j’voulais pas [...] [elle] m’avait fait croire que les gars en portaient aussi pour que j’accepte d’en porter. / Ma mère, pendant longtemps, n’a pas voulu m’laisser m’habiller en garçon. [...] Quand j’l’ai finalement fait, j’pense pas [que mes parents] étaient heureux de ça, mais y m’laissaient faire. (E1) // C’est en 5^e année [que ma mère] a enfin accepté que j’m fasse couper les ch’veux. (GD) // Dans mon enfance, je préférais m’habiller de façon plutôt « tomboy » mais parfois ma mère m’obligeait à m’habiller plus en « fille ». (guillemets dans l’original, RG)

Les **interdictions**, les **obligations** et les **ruses en relation à l'habillement et aux cheveux** auraient donc, chez ces participantes, fait partie du régime familial de socialisation à la féminité. Alors que **MAX** se serait – du fait de son jeune âge – identifié/e implicitement au construit social que constitue la masculinité (lorsque la performance de genre d'une enfant assignée fille à la naissance est jugée par autrui comme étant analogue à celle d'un enfant assigné garçon), **BÉA** s'y serait identifiée explicitement (lorsqu'une enfant assignée fille revendique consciemment et volontairement la masculinité telle que définie par sa communauté locale) (Paechter, 2010; Paechter et Clark, 2007). Formulé autrement, **BÉA** aurait réclaté son identité *tomboy*, celle de **MAX** ayant plutôt été projetée sur elle/lui à partir de raisonnements fondés sur des préjugés et des stéréotypes préalables à l'extériorisation de ses préférences émergentes (voir Appiah, 2005; Eribon, 1999). Cela aurait aussi été le cas de **SAM** (identification implicite devenue explicite), de **KIM** et d'**ÈVE** (identification implicite passagère).

Il est à noter que ces cinq participantes ont employé l'étiquette *tomboy* de leur propre initiative pour décrire celles qu'elles auraient été à un moment ou à un autre (**BÉA** et **ÈVE** = élémentaire || **KIM** = intermédiaire) ou pour la durée (**MAX** et **SAM**) de leur scolarité précollégiale ou préuniversitaire. Les facteurs qu'elles ont cités pour corroborer cette identification sont les suivants :

- 1) leur chevelure (cheveux courts ou attachés, coupe Longueuil, teinture à la mode parmi les garçons, etc.);
- 2) leur penchant pour des jeux, des jouets, des sports ou d'autres activités associés aux garçons (*Ninja Turtles*, *Power Rangers*, *GI Joe*, petites voitures, soccer, baseball, quilles, basketball, tondre le gazon, conduire un tracteur, etc.);
- 3) leurs affiliations avec des garçons (amis ou membres de la famille);
- 4) leur préférence pour des vêtements et des accessoires considérés masculins (vêtements de sports, salopettes, *boxers* [caleçons], cotons ouatés, espadrilles, casquettes, jeans, etc.) ou leur refus de porter des vêtements et des accessoires considérés féminins (maquillage, bijoux, jupes, bas collants, robes, etc.).

Rattachée à des « affaires de garçons » (trad. libre, Morgan, 1998, p. 797) ou au rejet des choses de filles (Carr, 2005; Paechter, 2006, 2010; Paechter et Clark, 2007; Reay, 2001; Robinson et Davies, 2010), l'**identité tomboy** serait couramment conceptualisée comme une forme de masculinité féminine, c'est-à-dire comme « une manière d'être, de performer ou de se comprendre en tant que [personne assignée fille à la naissance] qui comporte des éléments significatifs d'une masculinité stéréotypée » (trad. libre, Paechter, 2010, p. 223). L'enjeu du corps

serait donc central à cette identification, laquelle serait essentiellement fondée sur la performance ou la perception d'une inversion de genre eu égard aux organes sexuels externes de l'individu (Francis, 2010; Paechter, 2010; Renold, 2008; Robinson et Davies, 2010). Suivant l'analyse des données fournies par une soixantaine d'élèves entre 10 et 11 ans dans le cadre d'une étude ethnographique britannique, il y aurait une distinction à faire, au cycle élémentaire, entre les écolières qui s'investiraient dans l'être et l'agir *tomboy* (**MAX**, **SAM** et **BÉA** = identification au genre masculin et rejet systématique de tout ce qui relève d'une féminité prévisible) et celles pratiquant une forme modérée de *tomboyisme* (**KIM** et **ÈVE** = identification hybride et fluide aux genres masculin et féminin) (Renold, 2006, p. 502-503). Dans un cas comme dans l'autre, l'identifiant *tomboy* reposerait à la jonction entre l'idée que l'on se fait de la féminité et celle que l'on se fait de la masculinité, la juxtaposition du genre masculin (tel qu'on se l'imagine) sur le corps d'une enfant assignée fille à la naissance (idem) provoquant une rupture dans l'illusion des couplages hétéronormatifs traditionnels (fille féminine de sexe femelle ou garçon masculin de sexe mâle). Cela dit, l'identité *tomboy* pourrait tout autant être envisagée comme un engagement plus ou moins volontaire envers un type de féminité existant indépendamment du paradigme hétéroféminin, une telle représentation ayant comme mérite d'accentuer le potentiel subversif, déstabilisateur et transformateur des modes d'expression de genre observés chez certaines enfants assignées filles à la naissance sans pour autant renforcer le binarisme de genre (Renold, 2008). Quels que soient les mots sélectionnés pour définir leur production identitaire, l'audace des jeunes personnes *tomboy* tendrait à être remarquée, voire à choquer, notamment là où les habitus traditionnels en matière de féminité seraient plus difficilement négociables. Les interactions familiales et scolaires des participantes en rendent compte, ce pourquoi cette parenthèse conceptuelle m'apparaissait nécessaire.

À la différence de **BÉA** – dont les parents n'auraient pas censuré leur fille outre mesure, si bien qu'elle aurait connu « une belle enfance à la maison » en dépit des efforts mis en œuvre pour la faire correspondre à l'image d'une féminité déchiffrable (E1) –, **MAX** aurait terriblement souffert de ses interactions familiales :

J'comprendais pas pourquoi on voulait m'forcer à être que'que chose que j'étais pas. Dans ma tête, c'tait comme essayer de faire du *transgender* [transgendérisme], mais d'l'autre bord. Dans l'sens que j'tais un garçon pis on voulait m'habiller en fille. / [...] j'me suis dit « Si tout l'monde pense comme ça... » [...] je r'gardais toutes mes cousines qu'y'étaient toutes, pour la majorité, très féminines pis tout l'monde rentrait vraiment dans l'moule [...] Tout l'monde était correct avec ça fait qu'j'suis comme

« OK, ben, ça doit être juste moi. » [...] Toutes mes cousins, cousines, surtout mes cousines [paternelles], y *fittent* [rentrent] parfaitement dans l'moule : elles sont toutes minces, super jolies. [...] j'les aimais pas parce que j'étais toujours comparée à eux-autres. Surtout dans ma famille [immédiate] [...] « Si tu veux réussir dans la vie, faut que t'ailles l'air de ça. » Je trippais sur le *chum* [copain] d'une de mes cousines, je l'trouvais donc ben beau. [...] Et là, ma mère me dit « Tu sais, des gars comme ça, ça sort avec des filles comme elle, avec des filles qui sont grosses comme ça », en me montrant son p'tit doigt. (E1)

Bien que **MAX** attribue les paroles et la conduite de ses parents (surtout de sa mère) à une volonté sincère de lui épargner ou de « résoudre [ses] problèmes ou [...] [ses] « tristesses » (E2), les **moyens coercitifs** par lesquels ils auraient tenté de l'orienter vers l'appropriation d'une féminité intelligible auraient sans contredit contribué à la/le marginaliser, sa morphologie et son style ayant catégoriquement été incriminés pour sa mise à l'écart des autres filles. Lorsque sondés dans le cadre d'une étude quantitative menée aux États-Unis, 25% des 238 étudiantes et étudiants universitaires ayant rapporté avoir vécu des abus concernant leur poids à l'enfance ont désigné leurs parents comme en ayant été les auteurs et les auteures (Bannon, Salwen et Hymowitz, 2018). D'après une autre étude quantitative réalisée aux États-Unis auprès de 141 enfants (8 à 11 ans), de 77 mères et de 48 pères, les filles recevraient plus de messages à la maison sur le poids et l'image corporelle que les garçons (Phares, Steinberg et Thompson, 2004). **MAX** ayant déclaré que « ma mère me disait qu'elle était complexée par son poids » (E2), il est à se demander si le souci des mères relativement au tour de taille de leur fille serait d'entrée de jeu le reflet d'une préoccupation à l'égard des proportions de leur propre enveloppe corporelle.

Pour le reste, le **regard évaluateur d'individus ou d'institutions** se donnant la responsabilité de surveiller et d'interpréter la performance identitaire d'une enfant serait intégral à son **intériorisation du genre assigné** (Foucault, 1972/1980, 1978/1990; Francis, 2008). Son entourage fraierait ainsi le chemin à suivre pour incarner l'identité lui ayant été assignée :

[...] la construction de l'identité sexuée [...] et l'acquisition des connaissances relatives à ce qui est socialement et culturellement dévolus à chaque sexe se réalise par l'activité de l'adulte sur l'enfant et l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué. (Dafflon Nouvelle, 2006, p. 22-21)

Il s'ensuit que « l'entraînement culturel en matière de genre débiterait à la maison » (trad. libre, White Watson, 2007, p. 734), les organes génitaux de l'enfant (ou sa corporéité) dictant les codes sociaux qu'elle ou il devra apprendre à maîtriser (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Davies, 1989; Nicholson, 1994). D'après les sociologues des genres Kerri H. Robinson et Cristyn Davis

(2010), le phénomène d'attribution du genre en fonction du sexe serait connexe à la présomption d'hétérosexualité :

[...] les enfants sont souvent présumés hétérosexuels et on s'attend à ce qu'ils modifient leurs performances de genre en conséquence. Il est attendu des filles et des femmes qu'elles incarnent la féminité, tandis que les garçons et les hommes sont supposés incarner la masculinité. (trad. libre, p. 24)

Dans les petites villes et les villages (tout spécialement le cas de **MAX** et d'**ÈVE**), il serait d'autant plus « difficile d'échapper au seul miroir disponible, celui qui est tendu par la vie familiale – mais aussi par l'école –, d'échapper aux "interpellations" à **se conformer aux modèles affectifs, culturels, sociaux de l'hétérosexualité** » (guillemets dans l'original, Eribon, 1999, p. 43 : les caractères gras sont de moi). Les enfants dont les performances de genre dépasseraient le cadre de la binarité sociosexuelle – ou de l'ordre social hétéronormatif – écoperaient alors plausiblement de la panique des adultes y voyant la marque d'une homosexualité latente (Robinson et Davis, 2010). Ni **MAX** ni **BÉA** n'ont pourtant signalé une telle panique chez leurs parents.

Il n'en demeure pas moins que la garde-robe leur ayant été procurée dans le but de les féminiser aurait été composée des **atours d'une femme-pieuse-docile-et-moderne-à-marier-et-mère-au-foyer** en devenir, le costume à enfiler au sein de l'église paroissiale ayant, semble-t-il, été tout autant prôné lors de rencontres familiales. En plus de valider partiellement la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), ce constat renvoie au caractère performatif des identités sexuelle et de genre (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Paechter, 2006). Que leurs parents aient ou non été convaincus des vertus de ce modèle, ce sur quoi je ne peux me prononcer à partir du récit des participantes, **MAX** et **BÉA** auraient compris qu'ils jugeaient leurs **inclinations esthétiques atypiques** comme des **infractions déviantes et honteuses** :

MAX : [...] j'sentais vraiment qu'c'était mes parents qui voulaient avoir une fille « normale » fait qu'y voulaient que j'sois féminine. [...] ça dérangeait mes parents plutôt parce que « Qu'est-ce que les gens vont dire dans leur char [voiture] en r'venant d'la messe si notre fille c'est une tomboy? » Mes parents, c'tait surtout dans cette optique-là. [...] « **Faut qu'on aille l'air d'une famille normale.** » (E1)

BÉA [Mes parents] avaient p't'être aussi un peu honte de mon look [apparence] quand on sortait en public, mais y m'ont laissée faire. (E1)

Excluant l'analyse de ses photographies d'enfance, la formulation « avoir l'air » (en parlant de l'apparence ou des apparences) est survenue 19 fois dans le témoignage de **MAX**, son

esprit ayant assurément été contaminé par la fixation qu'elle/il aurait décelée chez ses parents quant aux implications des attributs superficiels d'une personne sur le cours de sa vie. Elle/il a également employé les expressions « être ou non [une personne ou une famille] (a)normale », « être ou non dans la norme », « répondre ou non à la norme », « se sentir ou non [comme une personne ou une famille] normale » et « agir normalement » 26 fois pendant la collecte des données, cette normalité ayant été assimilée au fait d'être ou de faire « comme les autres » (répété six fois), voire à l'hétéronormativité. Adhérant selon toute vraisemblance au présupposé suivant lequel les filles « normales » aspireraient naturellement à personnifier l'archétype féminin susmentionné, les parents de **MAX** l'auraient très tôt mis/e au diapason des retombées redoutables que pouvait engendrer son apparence sur l'opinion publique à l'endroit de leur famille, mais aussi sur sa réputation en tant qu'épouse potentielle : « Tu trouveras jamais un mari qui va pouvoir t'aimer pis qui va pouvoir supporter tes besoins si t'as d'l'air de d'ça » (E1). S'ils étaient à ce point perturbés par son embonpoint et sa créativité identitaire, c'est sans doute parce qu'ils avaient antérieurement intériorisé le « moule [hétéronormatif] du village » (E1) et qu'ils s'efforçaient de le reproduire, la non-conformité de genre de leur enfant ayant probablement, selon leur perspective, fait **obstacle au capital social familial** (voir Bourdieu, 1980), **mais aussi à leur crédibilité comme agents de dissémination du capital culturel franco-ontarien** (voir Bourdieu, 1979). À titre d'intermédiaires en « position de service [...] à l'Église et à son projet », les mères catholiques seraient spécifiquement chargées de veiller à la « "transmission" de la foi et de la tradition de l'Église » à leurs enfants (guillemets dans l'original, Voyé, 1996, p. 19). **MAX** ayant précisé qu'elle/il était issu/e d'une famille catholique pratiquante, que sa mère était « la femme de la maison » (E1) et qu'elle « s'occupait de l'éducation » (E2), il se peut que cette dernière se soit acharnée à la/le féminiser par sens du devoir envers sa religion et, par extension, envers sa culture. Cela expliquerait ce pourquoi elle lui aurait fourni des **ensembles à porter en public**, les vêtements préférés de **MAX** (hérités d'un garçon) ayant plutôt été relégués à la sphère privée, ce qu'ont révélé ses artéfacts photographiques :

[...] ce linge-là, j'aimais ça au boutte parce que j'trouvais ça plus masculin. [...] J'avais l'droit d'm'habiller d'même. C'tait correct parce qu'y'avait pas d'monde alentour. [...] ça c'tait mon linge de maison ou mon linge de « on sort pas en public ». J'me souviens vraiment qu'y'ait eu une distinction entre le linge que j'avais l'droit d'porter à la maison [...] pis le linge qu'y fallait que j'porte pour l'école ou [...] en

public [...] / [J'ai choisi cette photo-là] parce que c'est exactement la **représentation sociale en société**. Comparativement à quand j'jouais dans la cour en arrière avec le tas d'roches où j'portais une salopette, là j'porte une **p'tite robe avec d'la dentelle**. / [...] **L'image de la famille** : petite **filles féminine**, papa, maman, **petit garçon qui porte une cravate**. / J'me souviens de ce jour-là, de ce jour de « Ah, mon Dieu! **Va falloir que j'm'habille comme une fille**. Parce que c't'un jour spécial, **y'aura des photos**. » (E2)

Tant qu'il n'y avait aucun risque qu'elle/il soit vu/e, **MAX** pouvait s'habiller à sa guise (permission); dès qu'il y avait une possibilité qu'elle/il soit vu/e, elle/il devait se vêtir selon les standards communautaires (prescription), c'est-à-dire comme une jeune femme (hyper) féminine soucieuse de son apparence dans l'expectative de trouver un jour celui qui pourrait éventuellement la demander en mariage (voir Holland et Harpin, 2015; Paechter, 2010; Paechter et Clark, 2007; Reay, 2001). D'après les souvenirs de **MAX**, sa famille étendue aurait aussi été rassurée de la/le voir céder aux dictats de la féminité :

On m'complimentait sur le fait que j'portais des **jupes**. J'me souviens un Noël, j'avais fait un gros effort. J'portais une blouse *shiny* [lustrée], très très féminine. Beurk! Avec probablement une **jupe** pis des **bas d'nylon**. Probablement des **talons hauts**. Aussi, j'avais mis du **maquillage** pis **les gens [de ma famille]** y s'**pouvaient pas** [ne parvenaient à contenir leur enthousiasme] [...] « Mon Dieu! **T'es donc ben belle! Wow!** [...] **tu fittes** [tu rentres] dans une catégorie que j'comprends. » (E1)

Les **perceptions d'autrui** à l'égard des performances identitaires de son enfant (voisinage et famille = paroisse) – qu'elles aient été exprimées ou pressenties – auraient donc, aux dires de **MAX**, eu un **pouvoir régulateur** irréfutable sur l'attitude de sa mère et, par extension, sur celle de son père, tous deux ayant, à son avis, misé sur la **normativité sociale** des leurs afin de prouver leur **droiture culturelle** (ou chrétienne), leur **légitimité sociale** et leur **appartenance communautaire**. J'avancerais que la honte détectée par **BÉA** chez ses parents – lesquels auraient résisté à son style garçonnier (visible à l'œil nu) sans toutefois contraindre ses choix de jeux (sphère privée) ni d'activités structurées (uniforme obligatoire) – pourrait aussi avoir été catalysée par des processus sociaux comparables. Il me revient cependant de souligner que **BÉA** ne s'est jamais prononcée sur la religiosité de sa famille, dont elle a plutôt effleuré le statut militaire. À ce sujet, sa mère lui aurait confié que « les militaires, on était une classe à part » (E2), formant une communauté séparée de la collectivité franco-ontarienne, ce dont **BÉA** n'aurait jamais pris acte. Elle n'a d'ailleurs rien affirmé sur la culture de cette communauté et ne semble pas s'y être identifiée, au contraire de sa mère. On pourrait néanmoins postuler que la

conformité de genre telle que manifestée par des indices observables y était valorisée, en conséquence de quoi la mère de **BÉA** aurait cru bon de tenir les rênes de sa présentation de soi.

Tout comme les parents de **MAX** et de **BÉA**, la mère d'**ÈVE** aurait jugé défavorablement les cheveux courts de sa fille sous prétexte qu'elle « [ruinait ses] ch'veux blonds naturels » (E2), mais elle aurait autrement accepté son aspect *tomboy*, ses **critiques** et ses **restrictions** ayant plutôt été dirigées vers les **tenues**, les **accessoires** et les **comportements** qu'elle jugeait (**hyper**) **féminins** :

[...] ma mère me couvrait les yeux si on voyait [...] des *thongs* ou des *g-strings* [sous-vêtements minimalistes] [...] J'mettais jamais du maquillage, mais ça c'tait partiellement parce que j'avais pas l'droit. Des boucles d'oreilles, j'en mettais pas. Aussi, parce que j'avais pas l'droit. C'tait sexuel pour ma mère. (E1) // En 4^e, 5^e, j'étais très *tomboy* [...] En 6^e [...] j'avais eu l'attention d'un gars qu'y'était cool. [...] Ça m'a donné l'goût de lui plaire donc j'ai commencé à mettre du rose, à pas attacher mes ch'veux, j'ai arrêté de jouer aux sports durant la récré, puis j'faisais des choses de fille. [...] Parler des gars durant la récré, se mettre du maquillage [...] dans le dos d'ma mère [...] Dès le moment que ma mère a vu que j'étais dev'nue un peu plus fille, [...] elle a commencé à vraiment *lock it down* [resserrer l'étau]. [...] J'avais 12 ou 13 ans, ma mère m'a dit que j'devrais être sur le coin [d'une rue] [...] / Question : Pis ça voulait insinuer que...? / ÈVE : J'tais une prostituée. [...] De c'que ma mère me disait, des boucles d'oreilles avec des *hoops* [cerceaux], c'tait *sexy*. J'ai commencé à porter des brassières, qu'y'était *sexy* pour ma mère. / Question : Ta mère aurait voulu qu't'en portes pas? / ÈVE : *Sports bras* [Brassières sportives]. Pis même là, elle a hésité pendant longtemps à m'en donner. (E2)

De l'avis de sa fille, la mère d'**ÈVE** aurait associé l'esthétique et les conduites typiquement féminines à la sexualité, voire à une sexualité marchande. De manière générale, le thème de la sexualité aurait, paraît-il, été « super tabou » chez cette participante : « J'savais pas c'tait quoi des périodes [menstruations] jusqu'à temps que [je les aie]. J'pensais que j'étais en train de mourir » (E1). Tandis que les parents de **MAX** et de **BÉA** auraient louangé l'expression d'une féminité apparente chez leur enfant, la mère d'**ÈVE** – soit la plus jeune des participantes – l'aurait inversement censurée, usant notamment de violence directe pour y parvenir :

Ma mère [...] me criait souvent après. Y'avait beaucoup, beaucoup de criage [éclats de voix] à la maison. C'était sa façon de communiquer avec nous. [...] Elle s'inquiétait [à mon sujet] pis c'tait sa manière de l'démontrer [...] J'avais l'sentiment que j'pouvais pas parler à ma mère [...] J'tais pas assez bonne pour ma mère [...] (E1)

Dans un cas comme dans l'autre, ces **parents** auraient tous été **préoccupés par la façon dont leur enfant respective exhibait son genre**, lui faisant *ipso facto* subir leurs préjugés, leurs attentes et leurs inquiétudes avec peu de considération pour son désir d'affirmation identitaire.

Cela dit incidemment, la **violence au sein des familles** – incluant les critiques dévalorisantes constantes (**MAX** et **ÈVE**), les insultes (**ÈVE**) et les attentes irréalistes (**MAX**, **BÉA** et **ÈVE**) – « peut constituer un modèle hostile et donner lieu à une identification de l'enfant [...] comme victime », ce pourquoi elle compte **parmi les facteurs pouvant contribuer à ce qu'une enfant soit harcelée à l'école** (Robichaud, 2003, p. 32). Dit d'une autre façon, si elle se sent inacceptable dans son foyer familial, une enfant pourrait malencontreusement déduire qu'elle est foncièrement marginale et ainsi présumer qu'elle n'a d'autre choix que de se résigner à son infériorisation dans d'autres milieux, incluant l'école. C'est justement ce qui ressort des témoignages de **MAX** et d'**ÈVE**, ce sur quoi je reviendrai au cours des prochains chapitres.

2.3.2 Attribution des rôles et des responsabilités domestiques selon l'identité sexuelle assignée

Pour **MAX** (31 ans) et **SAM** (28 ans), les **possibilités** et les **limites** entourant les **tâches** ainsi que les **rôles de chacune et de chacun** dans le foyer familial en fonction de son sexe auraient aussi été transmises à la maison :

MAX : [...] mon rôle dans la société en tant que femme c'était de faire la cuisine, faire le ménage, ça c'était ma responsabilité parce que j'étais une fille pis c'est ça qu'j'allais faire. (E1) // Ma grand-mère est très, très, très religieuse. Elle était sœur avant pis elle a fait beaucoup partie de mon éducation quand j'étais jeune fait qu'elle m'a instauré les valeurs de la bonne petite madame. / Mon frère qu'y'est plus vieux qu'moi pis lui y'était toujours sur [la terre familiale] avec mon père pis moi j'voulais participer à ces activités-là qu'y'avaient l'air 1000 fois plus intéressantes que faire les repas, faire d'la vaisselle, mais c'était un peu ridiculisé [...] comme un jeu. « There's no way [Il n'y a aucune chance] que tu vas faire ça pour de vrai dans la vie fait qu'si tu veux v'nir hanger out [traîner] avec nous, c'est correct. » Mais c'était pris pour acquis que parce que j'étais une fille, j'étais pas assez forte physiquement pour faire les travaux qu'y'étaient réservés aux hommes. (GD) // [...] j'pense [que ma fratrie] a eu d'la difficulté. « T'es une fille. T'es s'posée d'faire des affaires de fille. » [...] j'pense qu'[elle ne] comprenait pas trop pourquoi j'étais un peu tomboy comme ça. (E2)

SAM : [Mon père me disait] « Faut qu'tu fasses des choses alentour d'la maison. » [...] J'suis comme « OK, mais j'veux couper l'herbe » « Ben non! Tu peux pas faire ça. C'est dangereux! » « Pourquoi c'est dangereux? Le voisin l'fait. » « Ouin, mais c't'un gars. » [...] Y voulait que j'fasse la vaisselle. J'ai dit « *Fuck!* J'veux pas faire »

la vaisselle. [...] J'veux couper l'herbe. J'veux utiliser le *snowblower* [la souffleuse à neige]. » (GD)

Ces deux participantes sont également les seules à avoir porté à l'attention les **rôles traditionnels** qu'auraient assumés leurs parents à la maison :

MAX : Ma mère, c'est elle qui s'occupait de l'éducation. Mon père, c'était le pourvoyeur. Les deux travaillaient ensemble. (E2)

SAM : Dans ma maison, les tâches étaient divisées entre mes parents selon les rôles de genre traditionnels. Ma mère travaillait toute la journée, rentrait à la maison, faisait la vaisselle, s'occupait de moi, faisait le lavage, etc. Mon père rentrait du travail, mangeait et regardait la télé. Je n'ai jamais vu mon père changer de couches. À ce jour, mon père ne cuisine pas et ne fait pas de ménage. [...] [Ma mère] lui a mentionné qu'elle apprécierait son aide, mais il refuse d'aider sous prétexte qu'il en fait assez autour de la maison. (trad. libre²⁴⁷, R1)

À première vue, on pourrait s'imaginer qu'une distinction générationnelle puisse expliquer cette répartition orthodoxe des rôles et des responsabilités selon le sexe, les autres participantes (22 à 27 ans) n'ayant pas insisté sur ce point. En guise de rappel, les parents de deux participantes sont divorcés (**KIM**) ou séparés (**ÈVE**), leur père ayant quitté le nid familial assez tôt. Pour cette raison, les **rôles** et les **responsabilités** auraient été **entièrement assumés par leur mère**. **ZOË**, quant à elle, n'a pas du tout fait référence à de tels rôles ou responsabilités, laissant plutôt entendre qu'elle avait été élevée de façon à **contribuer selon ses capacités et ses compétences** :

J'haïs ça quand les gens disent « Faut qu'on bouge un meuble. On va d'mander à un gars. » [...] c'est mes parents qui m'ont élevée comme ça. [...] toutes les femmes dans ma famille sont très fortes, surtout du côté d'ma mère. Très indépendantes, très fortes. Si y'a d'la job [une tâche] à faire, on la fait. J'pense que de c'côté-là, ça a été ça qui m'a été présenté. (E2)

BÉA ne s'est pas non plus prononcée sur la distribution des rôles et des responsabilités dans sa famille, expliquant simplement que « ma mère, depuis qu'elle s'est mariée et qu'elle a eu des enfants, elle est restée beaucoup au foyer » (GD). Cette dernière aurait également administré des services de garde à domicile et aurait travaillé comme surveillante en milieu scolaire, les **enfants** ayant été **prépondérants** dans sa **vie personnelle et professionnelle**. Bien qu'elle s'en soit tenue aux lieux d'exercice lui étant réservés par l'Église catholique dans le peuple de Dieu (famille = sphère privée || professions civiles = métiers dans lesquels elle peut exprimer ses

²⁴⁷ « In my house, the chores between my parents were divided according to the traditional men-women roles. My mom would work all day, come home, do the dishes, take care of me, do laundry, etc. My dad would come home, eat, and watch TV. I have never seen my dad change a diaper. Even today my dad doesn't cook or clean. [...] She mentioned to my dad that she would like help but my dad refuses to help stating he does enough around the house. »

« qualités spécifiques » dans un contexte d'association libre) (Voyé, 1996, p. 22-23), **BÉA** n'a jamais qualifié sa mère de pratiquante, ni de traditionnelle, ses choix de vie cadrant peut-être davantage avec ceux d'une épouse de militaire. Il se pourrait autrement que la religiosité de sa mère ait été tenue pour acquise au point que **BÉA** aurait omis de la nommer. Quoiqu'il en soit, les choix de sa mère ne semblent pas lui avoir été imposés.

Pour en revenir aux témoignages de **MAX** et de **SAM**, les **tâches ménagères intérieures** et la **prise en charge des enfants** auraient été **affectées aux filles et à la femme du foyer** (qu'elles le veuillent ou non), tandis que les travaux extérieurs (ou requérant une force physique supérieure) auraient été pris en charge par les gars et l'homme de la maison (sous prétexte qu'ils étaient trop dangereux ou difficiles pour les filles et leur mère). Le rôle de pourvoyeur aurait tantôt été assuré par le père (**MAX**, région rurale), tantôt par les deux parents (**SAM**, banlieue). En plus de décrire la division rigide, complémentaire et tenue pour acquise des tâches et des rôles entre les gars/hommes et les filles/femmes d'une même famille (modèle binaire et hétéronormatif), ces deux participantes se sont aussi remémoré la manière dont les **contributions considérées comme étant transgressives** (p. ex. travaux extérieurs pour les filles et travaux ménagers pour le père) – qu'elles eurent été (ou soient) offertes, exécutées ou réclamées – auraient été (ou seraient encore) **minimisées, ridiculisées, interdites et refusées**, surtout par les garçons et l'homme du foyer. La participation de chacune et de chacun au bon fonctionnement de la maisonnée aurait donc été valorisée selon qu'elle corresponde ou non avec les besognes assignées en fonction du sexe.

Ayant associé « les valeurs de la bonne petite madame » aux enseignements de sa grand-mère « très, très, très religieuse » (premier encadré en retrait dans cette sous-section), **MAX** a fait valoir l'**influence de la doctrine catholique** sur ses **interactions familiales** et sur les apprentissages qu'elle/il en aurait tirés (voir Bronfenbrenner, 1977, 1994), **SAM**, **BÉA** et **ÈVE** ayant acquiescé ce lien lors du groupe de discussion. Les données relevant de cet échange ont été traitées dans le chapitre précédent (macrosystème). Sachant que les communautés franco-ontariennes ne peuvent, de par leur histoire, leur culture et leurs institutions complémentaires, être dissociées du catholicisme (Bock et Gervais, 2004), il s'ensuit que les contraintes et les obligations soulevées jusqu'à présent y soient inculquées, notamment par l'intermédiaire des interactions familiales. **MAX** et **SAM** ayant été les seules à relater de telles expériences, on peut

supposer qu'il y aurait néanmoins une souplesse à cet effet dans l'inconscient collectif franco-ontarien.

2.3.3 Diversité sexuelle au regard des membres de la maisonnée

Les deux participantes ayant été les plus ferventes le temps venu de retracer leurs interactions familiales en matière de diversité sexuelle ont cité la **catholicité** de leur **mère** pour expliquer les attitudes signalées, l'**homosexualité** ayant été réduite à un **sujet tabou imbriqué de silence et d'interdictions** dans leur foyer familial :

SAM : [...] j'avais comme un p'tit *crush* sur [béguin pour] une fille pis j'ai été le dire à ma mère « Ah, j'veux écrire une note à c'te fille-là pour dire que je l'aime. » Pis là ma mère a dit « Ah, non, non, non, tu peux pas faire ça [...] tu peux l'aimer comme amie, on peut écrire « Je t'aime comme amie! », mais tu peux pas l'aimer parce que c'est une fille. [...] [Après que mon voisin m'ait traitée de lesbienne] j'ai été voir ma mère, j'ai dit « C'est quoi une *lesbian*? Pourquoi que j't'une *lesbian*? » Pis là elle a dit « T'es pas une *lesbian*, toi. » Pis là j'suis comme « Ben, pourquoi? C'est quoi? » Pis elle a dit « C'est une fille qu'y'aime les filles. Toi tu l'es pas, là. Hein? C'est juste que tu t'habilles *tomboy*, c'est juste ça que t'es, là. » [...] encore une fois c'tait un message comme « OK, ça c'est négatif. Sois pas comme ça. » (E1) // J'allais pas à l'église, mais j'avais une famille catholique. [...] Définitivement, l'homosexualité n'était pas acceptée. (GD)

ÈVE : [La sexualité était] vraiment un sujet tabou [chez moi]. Ma mère était très catholique donc l'homosexualité n'était même pas une question, mais on savait même pas c'tait quoi. [...] C'était beaucoup *old school* [de la vieille école], sa manière de nous élever. (E1) // [...] ma socialisation était hétérosexiste [...] être homosexuelle n'était pas une véritable orientation sexuelle, mais plutôt un mauvais choix, un choix de vivre un style de vie qui était un péché. (R1)

Ayant attribué spontanément l'étiquetage de sa fille comme lesbienne à son apparence *tomboy*, la mère de **SAM** aurait tenu pour acquis que l'on confondait les signes extérieurs d'une performance de genre atypique et l'homosexualité, cette tendance ayant été éventée dans le chapitre précédent. Il aurait donc été acceptable pour sa mère que **SAM** soit une *tomboy* en dépit du risque qu'elle soit perçue comme une lesbienne, mais inadmissible qu'elle puisse l'être réellement, l'ambiguïté des modes d'expression de genre de sa fille et les présomptions pouvant s'ensuivre étant ultimement préférables à son éventuelle homosexualité. Ainsi peut-on supposer, à l'instar de **SAM**, que la résistance de sa mère aurait été motivée par des raisons morales (ou religieuses) et non sociales. Quoiqu'il en soit, et considérant la manière dont ces souvenirs ont été racontés (répétition des mots « non », « tu peux pas » et « t'es pas [...] tu l'es pas »), la

participante aurait bien capté et enregistré la prise de position hétérosexiste de sa mère à ce sujet : **l'homosexualité n'était pas une orientation sexuelle viable** pour sa fille.

Le discours « *old school* » qu'aurait emprunté la mère d'ÈVE aurait été tout aussi clair, l'homosexualité étant réduite à un « mauvais choix », un « style de vie » et un « péché » et non admise comme une orientation sexuelle légitime. Lorsqu'ÈVE lui aurait dévoilé sa bisexualité en 10^e année à la suite d'une rupture amoureuse, sa mère aurait alors prétendu que c'était « juste une phase. [...] T'es pas bisexuelle. T'es hétérosexuelle. So [Donc] fais juste le faire passer » (E1), niant son orientation sexuelle et faisant abstraction de sa peine d'amour. ÈVE a fréquemment invoqué la catholicité de sa mère – qui aurait assumé la pleine garde des enfants après que son époux ait quitté le foyer familial quand ÈVE avait trois ans – et son engagement actif au sein de l'église paroissiale pour expliquer ses avis hétérosexistes (qui perdurent à ce jour), laissant paraître qu'elle établirait un **lien explicite** entre sa **religiosité**, ses **préjugés** et son **manque de soutien**.

Tel que souligné dans le chapitre précédent à l'avenant de deux études quantitatives, les personnes accordant une importance supérieure à la religion seraient effectivement plus aptes à désapprouver l'homosexualité (Adamczyk et Pitt, 2009), les familles religieuses ayant plus de difficulté à accepter l'orientation sexuelle minorisée d'une ou d'un des leurs (Ryan, Russell, Huebner, Diaz et Sanchez, 2010). S'identifiant, pour la plupart, à la majorité hétérosexuelle et ayant, en grand nombre, assimilé les discours sociétaux prédominants sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres, plusieurs parents – toutes confessions religieuses confondues – seraient ignorants ou mal informés à ce sujet (Baker, 2002, p. 11). L'expérience d'ÈVE ne serait donc pas exceptionnelle, d'autres adolescentes et femmes AEC nord-américaines ayant rapporté moins de soutien parental en comparaison à leurs contreparties hétérosexuelles (Needham et Austin, 2010; Williams, Connolly, Pepler et Craig, 2005), les filles signalant davantage de fermeture d'esprit et de maltraitance psychologique de la part de leur mère que les garçons (D'Augelli, Grossman et Starks, 2005; Dorais *et al.*, 2014). Selon l'analyse des témoignages récoltés lors d'entretiens structurés auprès de 11 153 jeunes adultes entre 18 et 26 ans au 3^e volet (2001-2002) d'une étude quantitative états-unienne entamée durant l'année scolaire 1994-1995, les femmes lesbiennes et bisexuelles rapporteraient moins de soutien parental que leurs homologues hétérosexuelles (Needham et Austin, 2010). Les difficultés psychologiques relatées par ces femmes seraient imputables à cette absence de soutien, surtout chez les femmes bisexuelles, qui

seraient à 86% plus à risque de symptomatologie dépressive que les femmes hétérosexuelles (Ibid). Dans le cadre de l'enquête sur le Parcours amoureux des jeunes du Québec, les données fournies par les 336 jeunes AEC de 14 à 22 ans ayant répondu à un questionnaire en ligne montrent que la détresse psychologique occasionnée par la victimation homophobe à l'école serait, en effet, exacerbée par l'absence de soutien parental (Bergeron, Blais et Hébert, 2015). Enfin, une méta-analyse de huit études longitudinales prospectives indique que la stabilité relationnelle et financière, le soutien et l'engagement familiaux, tout comme l'existence d'un lien d'attachement chaleureux avec les parents et la fratrie seraient bel et bien des facteurs de protection contre les défis d'adaptation chez les personnes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs à l'école (Ttofi *et al.*, 2014; voir aussi Averdijk, Eisner et Ribeaud, 2014; Bonanno et Hymel, 2010). ÈVE ayant fait l'objet d'abus explicites en vertu de son expression de genre et de son orientation sexuelle en milieu scolaire (paliers élémentaire, intermédiaire et secondaire) et familial (depuis sa scolarisation intermédiaire jusqu'à aujourd'hui), son bien-être psychique aurait donc été grandement désavantagé.

De son côté, **KIM** aurait connu un **agencement familial semi-homoparental recomposé** (depuis la 5^e année du primaire jusqu'au début de l'âge adulte), sa mère ayant vécu une seule liaison amoureuse d'environ 10 ans avec une femme. Même si ses parents auraient été séparés à l'époque, le père de **KIM** aurait mal pris la nouvelle, réagissant avec violence et manipulation :

« Tu vas jamais avoir des amis. Personne ne va vouloir être ton amie. Tu auras des problèmes à l'école. [...] J'retourne [dans mon pays d'origine] parce que je ne suis pas voulu ici²⁴⁸. » (trad. libre, E1) // Y nous a pris. J'tais comme « Ow! Ow! Ça fait mal. » [...] [II] voulait rentrer [dans la maison] pis j'pense qu'y'a dit « *Get that bitch out* [Sors cette salope]! » (E2)

Troublée par les affirmations de son père (qu'elle a citées sur un ton menaçant), **KIM** aurait, à son tour, exprimé à sa mère qu'elle craignait le rejet de ses pairs : « J'ai dit ça à ma mère. J'ai dit "On n'aura pas d'amis" » (trad. libre²⁴⁹, E1). Ainsi peut-on penser que les prévisions déterministes de son père auraient alimenté le feu de son anxiété.

Malgré tout ce drame, **KIM** aurait admiré profondément l'ex-conjointe de sa mère, au point qu'elle aurait imité son style garçonnier, ses choix esthétiques de préadolescente ayant été inspirés par ceux de cette femme. Facilement influençable et à l'écoute de ses conseils, **KIM**

²⁴⁸ « *You're gonna have problems in school.* [...] Je retourne [dans mon pays d'origine] parce que *I'm not wanted here.* »

²⁴⁹ « J'ai dit "*We're not gonna have any friends.*" »

aurait rapidement appris à diaboliser le mot « lesbienne » : « "Ne dis jamais 'lesbienne' parce que ce n'est pas la manière correcte. 'Regarde ces *lesbos* ou lesbiennes!' Je préfère que tu dises gaie." Donc j'ai appris que le mot "lesbienne" n'était pas bien » (trad. libre²⁵⁰, E1). Quel qu'ait été le raisonnement à la source de cet enseignement, **KIM** aurait compris qu'il s'agissait d'un mauvais mot, tellement qu'elle ne l'a presque jamais prononcé pendant les entretiens individuels, se limitant plutôt au mot « gai ».

Dans l'ensemble, le témoignage de cette participante à propos de ses interactions familiales est parsemé de tels **souvenirs**, que je qualifierais d'**insolites**. Ayant passé beaucoup de temps avec sa mère, son ex-conjointe et de nombreux artistes (incluant son père), **KIM** estime, par exemple, avoir grandi « dans un monde adulte » en ce sens qu'elle aurait vu et entendu « des choses qu'à cet âge-là, y'a des parents qui cachent [...] de leurs enfants » (E2). Elle aurait notamment vu sa mère séduire une autre femme et aurait appris très jeune à **maîtriser des mots** tels que « *flirt* » et « *hot* » (E2). Plus tard, lorsque **KIM** était adolescente, sa mère lui aurait suggéré qu'elle était peut-être elle-même homosexuelle : « "Tu es peut-être gaie. C'est peut-être pour ça que tu ne sors avec personne." Je me suis sentie comme si j'étais peut-être gaie parce que je n'avais pas de copain [...] » (trad. libre²⁵¹, E1). En plus de semer le doute dans l'esprit de sa fille, sa mère aurait sous-entendu qu'une adolescente hétérosexuelle typique aurait, à son âge, expérimenté quelques fréquentations amoureuses avec des garçons, le contraire pouvant éveiller des suspicions quant aux préférences sexuelles de l'adolescente en question. Une telle présomption suppose faussement que le statut relationnel d'une jeune femme serait indicateur de son orientation sexuelle.

Ainsi regroupées, il appert que les **premières expériences** de **KIM** relativement à la **diversité sexuelle** auraient été empreintes de **connotations négatives**, entraînant chez elle un sentiment de **confusion**, le contexte au sein duquel elle aurait forgé sa représentation de l'homosexualité ayant influé sur sa construction identitaire, ce sur quoi je reviendrai dans le prochain chapitre.

²⁵⁰ « "Don't ever say 'lesbian' 'cause it's not the proper way. 'Look at those *lesbos* or lesbians!' I prefer if you say gay." So I was taught the word lesbian is not nice. »

²⁵¹ « "Maybe you're gay. Maybe that's why you're not dating." [...] I felt like maybe I was gay because I don't have a boyfriend [...] »

Les autres participantes (**MAX**, **ZOË** et **BÉA**) n'ont pas partagé le point de vue de leurs parents ou de leur fratrie sur la diversité sexuelle, **MAX** et **BÉA** y ayant fait allusion brièvement en se remémorant leur **sortie du placard** :

MAX : « Est-ce que t'es sûre que c'est pas juste une phase? C'est peut-être parce que t'as pas trouvé un homme qui t'convient encore ou c'est p't'être parce que t'es pas capable de trouver un homme parce que t'es tellement pas féminine. » Pas dit d'même, mais c'est un peu ça qu'ça voulait dire. [...] à la fin, mon père y'a mis sa main sur mon bras et y m'a dit « L'important, c'est que tu sois heureuse. » [...] Mais j'ai senti un espèce de « That's not normal [Ce n'est pas normal]. C'est pas d'même que les gens vivent alentour d'icitte [d'ici]. » [...] oui, j leur ai fait mon *coming out* [ma sortie du placard], mais j'habite pas vraiment là fait qu'y'ont pas à dealer avec [gérer] ça [au] quotidien. [...] là y sont comme « J'ai une filles non-straight [non-hétérosexuelle], mais c'est un peu un mystère. Elle n'habite pas dans la région. J'ai un enfant d la ville. » (E2)

BÉA : [...] j'sortais avec une fille, elle m'a laissée et j'étais très déprimée le lendemain, puis j'ai décidé qu'c'était l'moment [de le] dire [à mes parents] pour expliquer aussi pourquoi j'étais déprimée. J leur ai dit, mais y s'en doutaient depuis longtemps. C'était juste la confirmation de c'qu'y savaient déjà. / Question : Est-ce qu'y t'ont acceptée là-d'dans? / **BÉA** : Oui, toujours. (E1)

Lorsqu'appelé/e à représenter la scène de sa sortie du placard auprès de ses parents, **MAX** a spontanément déclaré qu'il aurait s'agit d'une « belle expérience » en comparaison des « histoires d'horreur » dont elle/il aurait entendu parler (E2). Pourtant, et d'après les interprétations (« c'est un peu ça qu'ça voulait dire ») et les impressions (« j'ai senti un espèce de "That's not normal" ») qu'elle/il a ensuite revisitée, ses parents – qui auraient été (et seraient encore) des adeptes du catholicisme – l'auraient tout d'abord questionné/e concernant la permanence (**insinuation hétérosexiste**) et la cause (**présomptions hétéronormatives**) de son orientation sexuelle. Malgré cette réaction initiale, ils l'auraient assez rapidement accepté/e, **MAX** ayant proposé que la distance géographique et idéologique séparant son village natal de sa « grande ville » d'adoption aurait permis à ses parents de se dissocier de son altérité identitaire, qu'ils auraient essayé de réprimer et de contrôler depuis ses premières années de vie. En l'absence de **MAX**, non seulement ce travail de gestion leur aurait été épargné, mais l'image et la respectabilité (ou le capital social et culturel) de leur famille auraient en outre été préservées, la **singularité de leur enfant** ayant désormais pu être **imputée à son mode de vie urbain** plutôt qu'à une faute de leur part.

À l'inverse des autres participantes AEC, les parents de **BÉA** auraient immédiatement fait preuve d'**ouverture** et d'**acceptation**, l'annonce officielle de son lesbianisme ayant simplement

constitué une « **confirmation** » de ce dont ils se seraient doutés. Selon les données recueillies lors d'entrevues structurées auprès de 293 minorités sexuelles adolescentes aux États-Unis (âge moyen : 17 ans), il semblerait que les parents de jeunes AEC dont l'expression de genre aurait été atypique à l'enfance tendraient à anticiper la sortie du placard de leur enfant à l'adolescence (D'Augelli *et al.*, 2005). **BÉA** a également soutenu, en réponse à une question de clarification, que la diversité sexuelle n'était **pas un sujet couramment abordé** dans son foyer, mais qu'il n'y a « **jamais eu de propos homophobes** dans [sa] famille » (RF).

Pour en revenir à **MAX**, hormis le récit de sa sortie du placard, elle/il s'est plutôt focalisé/e, lors des entretiens individuels et du groupe de discussion, sur le **projet de vie hétéronormatif** auquel ses parents auraient souhaité qu'elle/il souscrive :

On disait « Quand tu vas être grande, tu vas rencontrer quelqu'un. Tu vas faire des enfants. Tu vas faire une famille. » En fait, on disait « Un homme et une femme vont se rencontrer, vont faire une famille. » (E1)

Les parents ne réalisent pas toujours qu'ils communiquent leurs attitudes sur la diversité sexuelle non seulement par ce qu'ils disent, mais aussi par ce qu'ils omettent de dire (Baker, 2002, p. 40). Le silence de **MAX** en ce qui touche l'opinion de ses parents sur l'homosexualité serait alors peut-être révélateur de leur **mutisme** à ce propos, ceux-ci ayant peut-être strictement fait l'**éloge des vertus du couple hétérosexuel**. C'est d'ailleurs ce que son témoignage laisse supposer, **MAX** ayant mentionné de manière répétitive l'engagement de ses parents envers le catéchisme catholique, dont l'hétérosexisme a été démontré dans le chapitre précédent. Étant considéré cette probabilité en conjonction avec les anecdotes tirées du récit de **SAM** et d'**ÈVE**, les dogmes de l'Église (macrosystème) auraient non seulement été reflétés dans leur église locale, ils auraient aussi franchi le seuil de leur domicile (micro et mésosystèmes). Bien que cela se soit manifesté différemment d'une maisonnée à l'autre, **MAX**, **SAM** et **ÈVE** auraient ainsi, en raison de leurs interactions à l'église (sauf **SAM**) et à la maison (les trois), baigné dans le bassin d'une culture religieuse foncièrement (hétéro)sexiste.

En ce qui a trait à **ZOË**, c'est aussi en réponse à une question de clarification qu'elle s'est penchée sur le regard de sa famille vis-à-vis de la diversité sexuelle :

À ce que je sache, l'attitude de ma famille [immédiate] à l'égard de l'homosexualité est complètement ouverte, sans aucun problème. [Les membres de ma famille élargie] qui sont plus fermés d'esprit [...] en n'ont jamais parlé ouvertement. (RF)

Outre la possibilité que sa famille ne se soit pas sentie interpellée par ce sujet, il se peut que **ZOË** ait négligé d'aborder la prise de position des siens à cet effet parce que leur opinion sur la diversité sexuelle n'aurait comporté **aucune menace à la stabilité de ses relations familiales**, cette participante n'ayant rapporté aucun questionnement en lien avec son orientation sexuelle (au contraire des autres participantes).

En résumé, les interactions en famille sur le thème de la diversité sexuelle auraient tantôt été imbues d'hétérosexisme (**SAM** et **ÈVE**) ou de connotations pernicieuses (**KIM**), tantôt été inexistantes ou oubliées (**MAX**, **BÉA** et **ZOË**), les souvenirs étudiés ayant été marqués de censure, de maladresse, d'immaturité ou de silence.

3. Socialisation scolaire des participantes : harcèlement par les pairs à l'école

Mes parents me demandent incessamment comment ça s'est passé à l'école. C'est comme dire "Comment s'est passée cette fusillade au volant?" Tu ne te soucies pas de comment ça se passe. T'es juste chanceux de t'en sortir vivant.

(trad. libre, Holzman et Winant, 1994, prononcé par le personnage d'Angela Chase)

Forte de quatre catégories de sujets interreliés, cette section fait le récit, d'une part, des interactions remémorées par les participantes au regard du harcèlement dont elles auraient été les victimes à l'école et, d'autre part, des émotions générées par les abus leur ayant été infligés. En voici les sous-thèmes : aperçu du harcèlement éprouvé à l'école et du climat scolaire décrit; auteures et témoins de la violence subie à l'école; soutien offert en réponse au harcèlement observé ou rapporté; impacts émotionnels attribués, par les participantes, aux mauvais traitements endurés.

3.1 Aperçu du harcèlement éprouvé à l'école et du climat scolaire décrit

Pour toutes les participantes sauf une (**ZOË**), les **premiers jours**, voire les **premières années** de leur **parcours scolaire** auraient – dans l'ensemble – été **libres d'interactions malveillantes**. Par exemple, **ÈVE** aurait débuté l'école avec les coéquipières de son équipe sportive préscolaire, celles-ci ayant initialement formé son groupe d'amies : « J'tais confortable à l'école [au début]. [...] J'avais des amies » (E1). Les interactions abusives auraient néanmoins débuté au cours de sa 1^{re} année, s'envenimant au fil des années de scolarisation. À la différence de cette dernière, **KIM** aurait plutôt – à son grand étonnement – formé des amitiés surplace, et ce, sans l'aide de sa sœur jumelle :

[...] y'avait une autre fille qui s'appelait Kim alors [je me suis] fait une amie dans la classe. [...] « Wow! [Je me suis] fait une amie moi-même! » J'avais pas besoin d'ma sœur autour. [...] À ma première école, j'étais bien, j'faisais des amies. (E1)

Ce n'est qu'après un changement d'école entre sa 2^e et sa 3^e année que la violence aurait commencé. Pour sa part, **MAX** se serait fait « un ami, peut-être deux », mais elle/il « [ne partageait] pas de secrets avec eux », précisant qu'ils étaient « plus des connaissances » que de véritables amis (E1). C'est en 3^e année que les actes d'agression seraient devenus problématiques. De leur côté, **SAM** et **BÉA** auraient – de la 1^{re} à la 3^e année – pris plaisir à jouer avec les garçons :

SAM : [...] jouer avec les gars ça m'attirait plus parce qu'y jouaient [à des] choses que moi j'voulais jouer [...] comme courir alentour, jouer aux *Ninja Turtles*, jouer aux *Power Rangers*, des choses comme ça so j'étais toujours avec les gars. [...] [En vieillissant], les gars avaient différents intérêts, j'imagine, ou y voulaient pus jouer avec moi. C'était difficile parce que j'avais pas d'amies filles pis là les gars y voulaient plutôt faire leur propre affaire, y voulaient pas vraiment s'tenir avec des filles so j'tais pas mal toute seule au primaire. (E1)

BÉA : [Dès mes premières années d'école], j'tais très attachée à mes amis garçons. [...] En 3^e année, j'me t'nais avec un groupe de gars. Mes meilleurs amis, c'taient un groupe de gars pis c'tait l'*fun*. On jouait à toutes sortes de choses : aux *Legos*; dans la cour, on s'inventait des jeux. C'tait une belle période jusqu'à c'que les gars décident qu'y voulaient plus s'tenir avec moi parce qu'y voulaient être entre gars. (E1)

Se retrouvant soudainement seules (ou sans la protection des garçons diraient d'aucuns), ces participantes seraient devenues les proies de leurs pairs dès la 4^e année : « J'avais pas vraiment d'amis pour me supporter so j'tais que qu'un qu'y'était facile à attaquer » (**SAM**, E1). **BÉA** aurait préalablement vécu le rejet d'une amie en 2^e année (amie du voisinage qui ne voulait pas jouer avec elle à l'école), sa peine ayant à ce moment été apaisée par la présence de ses amis garçons. La situation aurait été tout autre pour **ZOË** : « [...] c'est vraiment à partir d'la 1^{re} année qu'ça a commencé » (E1). Le harcèlement aurait alors fait partie de sa vie scolaire depuis le tout début.

Quelle qu'ait été leur situation respective, les participantes ont toutes éprouvé du harcèlement en vertu de leur poids, de leur apparence ou de leurs performances de genre pendant au moins cinq ans, dont principalement de la 4^e à la 8^e année au sein d'écoles franco-ontariennes dites catholiques (toutes) ou publiques (**BÉA** : 7^e et 8^e années). Tout incident se rapportant directement à leurs attributs extérieurs – ou ayant induit les participantes à croire

qu'on les tyrannisait parce qu'elles différaient d'une manière ou d'une autre du modèle de féminité valorisé parmi les pairs – a été retenu. En voici quelques exemples :

MAX : On riait d'moi parce que j'étais la grosse personne dans la classe. [...] C'tait comme si on [tenait pour acquis] que j'étais moindre parce que je n'étais pas féminine ou parce que je n'étais pas mince. (E1) // [Je me faisais rejeter] quand ça v'nait aux sports. « J'veux pas t'avoir dans mon équipe. T'es pas bonne! » [...] « T'es pas bonne parce que t'es grosse. » [...] « Toi, tout c'que tu représentes dans ma vie, c'est qu't'es grosse. » (E2)

SAM : [Dès la 4^e année, j'ai vécu de] l'intimidation envers qu'est-ce que j'porte. [...] « Y'a un *warehouse sale* [une vente d'entrepôt] [dans une boutique à la mode]. J'pensais te l'dire. J'voulais l'dire aux personnes qui ne savent pas comment s'habiller. [...] » [...] ça pis aussi d'l'intimidation envers *my weight* [mon poids]. [...] [Quelqu'un] avait laissé sa cannette de [liqueur] en que'que part pis le prof a dit « C't'à qui ça? C'est-tu à toi, Sam? » C'tait une cannette de [liqueur] diète. « Non, j'bois pas de liqueurs diètes. » Pis y'a que'qu'un qu'y'a dit « Ouin, ça paraît. » / [Au secondaire, un gars nous a demandé à mon ami et moi] « [...] est-ce que vous avez changé de rôle? Toi t'es l'homme, toi t'es la femme? » (E1) // [...] mes parents n'avaient pas d'argent. On *shoppait* [magasinait] [dans des magasins à grande surface]. Y'a du monde qui faisait des commentaires sur mon linge. [...] Le monde m'appelait des noms à cause que j'avais des lunettes ou que mes lunettes étaient trop grosses. (E2) // En plus de faire des commentaires sur mes vêtements, les filles m'excluaient de leurs activités. Je n'avais pas le droit de faire partie de leur groupe. [...] il était plutôt clair que je n'étais pas une personne désirable pour les garçons. Je ne correspondais pas au modèle sociétal de ce qui est attirant. (trad. libre²⁵², R2) // [...] ils ont commencé des rumeurs comme quoi je ne me lavais pas. [...] On m'a aussi dit à quelques reprises que je devrais commencer à marcher comme une fille²⁵³. (trad. libre, RF)

KIM : [...] j'mettais pas d'maquillage comme les autres filles, j'avais pas des seins comme les autres filles. [...] Je ne portais pas ce que les autres enfants portaient²⁵⁴. J'portais pas des *tight tops* [dessus serrés] pis des affaires comme ça. [...] on était un peu sur le *welfare* [l'aide sociale] alors y fallait avoir du linge un peu *cheap* [bas de gamme]. J'achetais des gros chandails pis des affaires comme ça. (trad. libre, E1) // [...] moi et ma sœur étions très minces. On nous disait ceci souvent [...] même si nous n'aimions pas trop ça. (R1)

ZOË : [...] c'tait sur mon linge [...] Genre, « Ah, c'est vraiment beau ton chandail. » Mais tu vois dans son visage que c't'une *joke* [blague]. / [...] mais c'tait aussi que [...] j'ai jamais été mince. [...] Ça c'est une autre affaire qui m'a été rappelée souvent [...] que je n'étais pas aussi *cute* que les autres [...] on t'appelle tout

²⁵² « On top of commenting on my clothes, the girls would exclude me from their activities. [...] I wasn't allowed to be part of their group. [...] it was pretty clear that I wasn't someone desirable to guys. I did not fit society's model of what is attractive. »

²⁵³ « [...] they started rumors about me not bathing. [...] I was also told a few times I should start walking like a girl. »

²⁵⁴ « I wasn't wearing what the other kids were wearing. »

l'temps qu't'es laide pis qu'tu vaux rien [...] / « T'es un an plus jeune que nous donc t'es moins mature, donc tu sais moins, donc t'es xyz. » (E1)

BÉA : J'm'habillais en gars pis j'avais les ch'veux courts. Là aussi j'faisais rire de moi. (ES) // [...] ça a vraiment commencé en 5^e année et ça coïncide avec mon changement d'look [d'apparence]. [...] J'avais un look pas très conventionnel et j'avais des champs d'intérêt aussi un peu divergents. (E2) // [Ma copine] a vu mes photos de 5^e-6^e années et elle a dit que les autres me percevaient probablement comme ayant un « problème » d'identité de genre. En ce sens, même si ça n'a jamais été exprimé, j'aurais vécu de l'intimidation liée au genre. (guillemets dans l'original, RG)

ÈVE : [On me faisait] des commentaires négatifs par rapport à mes dents [qui étaient orangées en raison d'une maladie congénitale]. / Elles riaient d'moi. Elles disaient qu'j'avais vraiment l'air d'un gars manqué [avec mes cheveux courts]. (E1) // [...] j'avais toujours mes cheveux attachés. [Je ne portais] aucun maquillage. [Je portais] du linge pas féminin. Je ne paraissais pas comme une fille [...], surtout quand j'ai coupé mes cheveux. (GD)

Cela saute aux yeux : la majorité des agressions verbales commises à l'école aurait reflété les valeurs, les préjugés et les discours individuels ou collectifs ayant été résumés et analysés depuis les premières pages de ce chapitre et dans le chapitre précédent au regard de la féminité,

SAM ayant postulé qu'ils seraient « transmis [des parents] à leurs enfants, qui s'en serviraient en retour pour intimider et pour stéréotyper les gens à l'école » (trad. libre²⁵⁵, R1). Ici, les

participantes auraient essuyé des réprimandes sous prétexte que leur corps ou leurs prestations identitaires dérogeaient du canon de la femme-mince-affriolante-à-regarder-et-à-posséder-sexuellement-par-un-homme, dont l'hétéroféminité aurait, au moins en partie, rappelé celle de son homologue pieuse :

Celui qui lance l'injure puise dans le répertoire des insultes disponibles pour dire à quelqu'un sa haine ou son dégoût. Ce qui fait la force de l'injure, c'est précisément qu'elle préexiste aux deux personnes qu'elle met en scène. (Eribon, 1999, p. 117)

Ainsi peut-on affirmer que les participantes y auraient expérimenté de la **stigmatisation** (Goffman, 1963/1986), leur identité ayant été publiquement réduite aux différences en raison desquelles elles se seraient démarquées du lot. C'est donc de cette manière que se serait dessinée leur socialisation de genre par les pairs à l'école, ce que **BÉA** a elle-même souligné :

Dans l'intimidation liée au genre et à la sexualité, les personnes qui la commettent, ça vient réitérer une certaine forme de normativité sociale. Ça vient réitérer les normes de genre et de sexualité. Ils affirment implicitement que la norme c'est d'être

²⁵⁵ « [...] these opinions by parents are transmitted to their kids who in return use them to bully and stereotype people at school. »

hétérosexuel, c'est pour une femme d'être « féminine ». Ça réitère des rapports de domination. (GD)

Sous l'éclairage des données traitées dans ce chapitre jusqu'à maintenant, on comprend que les participantes auraient assurément été conscientisées aux habitus culturels patronnés par leur entourage sur la féminité, ce que **MAX** a su exprimer avec brio :

[...] c'est pas normal d'être grosse. C'est très négatif. [...] Gros = nécessairement pas beau. Tout l'monde, tout l'monde était d'accord pour dire [qu'il n'y avait rien de positif à être gros]. Moi aussi j'tais d'accord pour dire ça parce que c'est ça qu'on m'avait dit pis je l'croyais. Y'avait rien d'positif à être gros. [...] j'le croyais pour vrai parce que c'tait partout. Même le *body shaming* [l'humiliation du corps], c'était partout. (E1) // Je devais incarner ce que l'on décrivait comme étant des qualités féminines (puisque je suis né/e dans un corps biologiquement féminin), soit la délicatesse, la soumission, le désir de servir autrui, l'abnégation, la retenue, le calme, la discrétion, et surtout la minceur et les vêtements féminins. (R1)

Accolées les unes aux autres, les sphères interpersonnelles et sociétales en négociation avec lesquelles les participantes auraient forgé leurs identités auraient en essence formé le panorama des normes sexuelles et de genre dont elles se seraient (in)volontairement distinguées (ou se distingueraient toujours), leurs expériences s'emboîtant conséquemment – soit partiellement ou entièrement – les unes dans les autres. Faisant fond sur l'interconnexion entre chacun des systèmes composant l'environnement socioculturel de la personne, la théorie bioécologique du développement humain se verrait alors une fois de plus corroborée (Bronfenbrenner, 1977, 1994). Dans ces conditions, les messages propagés de part et d'autre sur la féminité auraient continuellement été validés et renforcés, ce qui aurait avantagé les pairs harceleurs.

Aux **cycles élémentaire et intermédiaire**, la violence à l'école se serait profilée plusieurs fois par semaine, voire à tous les jours, les participantes ayant été prises dans une dynamique d'« **oppression quotidienne** » (Debarbieux, 2006a, p. 22 : les caractères gras sont de moi). En fait, le harcèlement par les pairs à l'école serait communément caractérisé comme « une expérience plutôt stable (e.g., "Victime un jour, victime toujours") » (trad. libre, guillemets dans l'original, Hymel et Swearer, 2015, p. 295), une telle condamnation publique agissant *ipso facto* sur les perceptions d'autrui à l'égard de la victime : « [À la suite d'assauts et d'insultes] répétées, la victime finit par être perçue comme une personne sans valeur qui "demande presque à être battue" et qui mérite d'être harcelée » (guillemets dans l'original, Olweus, 1999, p. 47). Sur ce point, il est à noter que les écolières persécutées par leurs semblables seraient, par suite et d'après une étude quantitative conduite dans les Pays-Bas auprès de 481 élèves de la 5^e à la 8^e année,

moins acceptées et davantage rejetées par l'ensemble des filles (Veenstra, Lindenberg, Munniksmam et Dijkstra, 2010). Cela porte à croire que le stigmate (ou l'étiquette) attribué aux apprenantes marginalisées serait envisagé tel un virus pouvant se propager, toute affiliation avec une personne « infectée » comportant un risque de contagion : « Ah, [KIM] est son amie. Cette fille-là on l'aime pas vraiment alors on n'aime pas [KIM] non plus » (E1). Isolée de la sorte, on peut déduire que l'élève victime parviendrait difficilement à forger des liens d'amitié bienfaisants.

D'après les participantes ayant aussi été ciblées au **palier secondaire** (SAM : école catholique | BÉA et ÈVE : écoles publiques), les **abus** y auraient été **moins fréquents**, à raison de quelques fois par mois. Cela correspond à une tendance observée par d'autres chercheuses et chercheurs, le harcèlement entre élèves s'aggravant graduellement depuis l'enfance jusqu'au début de l'adolescence, les apprenantes et les apprenants du cycle intermédiaire (11 à 14 ans) y étant particulièrement vulnérables en comparaison à leurs contreparties plus jeunes ou plus âgées (Espelage et Swearer, 2003; Hardy, 2016; Hymel et Swearer, 2015). Désireux de prouver leur normativité, les jeunes de cet âge useraient parfois de violence pour consolider leurs identités en opposition aux élèves différents.

Lorsque sondés dans le cadre d'une étude quantitative menée aux États-Unis, 238 des 371 étudiantes et étudiants universitaires participants ont – comme MAX, SAM, KIM et ZOË – signalé avoir subi des incidents de violence visant leur poids à l'enfance, ce qui correspond à 64% de l'échantillon compris dans cette recherche (Bannon *et al.*, 2018). Parmi eux, 65% (n = 155) auraient désigné les compagnons de classe comme en ayant été les auteurs ou les auteures. Une étude quantitative canadienne réalisée auprès de 549 jeunes de la 6^e à la 10^e année (âge moyen : 13 ans) a conclu de façon similaire que les écolières et les écoliers rejetés et perçus par leurs condisciples comme étant moins attrayants physiquement ou moins athlétiques seraient davantage les victimes de harcèlement en comparaison à d'autres groupes d'élèves dépréciés (p. ex. moins fortunés ou moins performants à l'école) (Knack, Tsar, Vaillancourt, Hymel et McDougall, 2012). Ayant peu ou pas d'amies ou d'amis à l'école – ce qui aurait été le cas des participantes à un moment ou à un autre ou pendant la durée des cycles élémentaire et moyen –, de tels élèves n'auraient personne « ni pour les défendre ni pour dénoncer la situation en tant que témoins » (Robichaud, 2003, p. 36). D'après une recherche états-unienne portant sur la stigmatisation de l'obésité chez 415 élèves en 5^e ou 6^e année (Latner et Stunkard, 2003),

lorsqu’invités à classer six dessins d’enfants en ordre préférentiel (p. ex. enfants en santé, avec des béquilles, dans un fauteuil roulant, avec une main amputée, avec une malformation du visage ou obèse), 70% des répondantes et des répondants ont placé l’image de l’enfant obèse en avant-dernière ou dernière position. Parmi les 220 filles participantes, 77% ont procédé au classement défavorable de cette même image (avant-dernière ou dernière position), l’apparence ayant généralement été pour elles un facteur décisif dans la hiérarchisation des personnages représentés. En complément au motif du poids, l’analyse des données fournies par une soixantaine d’élèves âgés entre 10 et 11 ans lors d’une étude ethnographique conduite en Angleterre a montré que tout élève dérogeant des archétypes hégémoniques hétéroféminins (filles) ou hétéromasculins (garçons) serait invariablement la cible de punitions sociales, incluant la dérision, l’exclusion et l’humiliation, le HPGOSÉ servant à consolider les normes de genre et de sexualité (Renold, 2006). De manière générale, la recherche établirait un lien entre la non-conformité de genre, les préjugés discriminatoires et la victimation par les pairs, surtout au début de l’adolescence (Martin-Storey et Baams, 2019; Price *et al.*, 2019). Investis dans leurs propres performances identitaires en conformité avec les scénarios socioculturels leur ayant été fournis, les élèves revêtant un costume normatif et ayant mémorisé le script leur ayant été assigné se révolteraient contre celles et ceux dont les modes d’expression de genre paraîtraient improvisés, ces enfants étant en quelque sorte assimilés à des tricheurs.

Nonobstant une poignée d’**agressions** physiques et en ligne, les épisodes remémorés par les participantes sont avant tout **d’ordre verbal** (violence directe : présomptions préjudiciables, sous-entendus désobligeants, invectives, moqueries, menaces, commentaires désapprobateurs, comparaisons, provocation, dérision, etc.) **et relationnel** (violence indirecte : exclusion du groupe, propagation de commérages et de rumeurs = atteinte à la réputation, rejet, manipulation, club voué à la haine, etc.). Plusieurs études quantitatives issues des États-Unis (Gruber et Fineran, 2007; Thomlison *et al.*, 2004) ou du Québec (Beaumont *et al.*, 2014; Turcotte et Lamonde, 2004) ont pareillement trouvé que ces catégories d’abus seraient les plus couramment observées entre élèves ou rapportées par eux et le personnel enseignant (tous sexes et genres confondus). Malgré l’intensité de la détresse occasionnée, **presque toutes les participantes ont qualifié une portion des incidents retracés** de « choses stupides [...] Des choses vraiment connes, mais que les ados font » (**BÉA**, E1) ou de « choses [tellement ou vraiment] banales » (**ÈVE**, répété 10 fois lors des entretiens individuels). **SAM** a même suggéré que les filles l’ayant

harcelée à l'école élémentaire n'auraient pas été mal intentionnées : « [...] elles me faisaient sentir [comme si je ne faisais] pas partie du groupe, mais j pense pas qu'elles essayaient d'être méchantes » (E1). **ZOË** a semblablement convenu que « ça n'a jamais été cruel » (E1), tandis que **MAX** a suggéré que les actes de violence physique (p. ex. crocs-en-jambe) n'étaient « pas nécessairement par rapport à [elle/lui], c'était juste des enfants qui jouent » (E1). Dans un article détaillant l'analyse des pratiques interactionnelles adoptées au sein d'un groupe d'amies en 5^e année dans une école suédoise, les chercheuses ont démontré la nature complexe et subtile des processus d'exclusion sociale, qui se manifesteraient souvent sous la forme d'interactions apparemment innocentes et banales (regards, alignements ou désalignements corporels, proximité, jeux de mots, etc.) (Svahn et Evaldsson, 2011; voir aussi Kehily, Mac an Ghaill, Epstein et Redman, 2002; MacDonald, 2014). Lorsqu'exprimée par l'entremise de gestes passifs ou discrets, l'agressivité des pairs serait ainsi sournoise et, par suite, facile à minimiser, la gravité du harcèlement demeurant invisible, tout en pouvant être ressentie jusqu'au plus profond de soi.

De toutes les participantes, seule **BÉA** aurait sans relâche répondu aux attaques sur la défensive (impulsivité, explosivité et combativité), une telle réactivité étant prétendument caractéristique des victimes dites « provocantes » (Olweus, 1999; Robichaud, 2003). Cette appellation m'apparaît erronée, car elle suppose que la victime qui se démène à se défendre « provoquerait » les auteures et les auteurs du harcèlement par ses réactions alors que ce sont leurs actions qui l'auraient premièrement poussée à protester : quels que soient ses mécanismes de défense, la victime ne devrait pas être tenue responsable de la réplique que lui réservent celles et ceux qui la persécutent. S'ils répondent avec violence à ses objections, ce n'est pas parce qu'elle les aurait « provoqués » : c'est plutôt parce qu'on aurait omis de leur inculquer (ou qu'ils n'auraient pas encore intégrés) des valeurs démocratiques et des compétences socioémotionnelles propices à la bonne entente. De nos jours, l'expression « victime provoquante » est d'ailleurs remplacée par la notion de « comportements d'agressivité réactive » (Bowen *et al.*, 2018). Tandis que cette formulation souligne visiblement la nature réactive (et non provoquante) d'une telle agressivité (choix des mots combinés), les comportements agressifs exhibés par une victime de harcèlement seraient néanmoins attribués à une « difficulté d'adaptation chez l'élève » et se manifesterait apparemment « par des mécanismes insuffisants sur le plan de l'autorégulation socioémotionnelle et comportementale » ainsi que par une « tendance à attribuer des intentions hostiles face à un geste ambigu dirigé vers eux » (Bowen, Levasseur et Desbiens, 2014, dans

Bowen *et al.*, 2018, p. 202-203). À mon avis, ce recadrage pose aussi problème parce qu'il donne encore une fois l'impression de problématiser les réactions de l'élève-victime, qui, d'après cette explication, ne saurait s'adapter à la situation d'injustice dont elle souffre à cause de déficits socioémotionnels (comme s'il était, avant tout, souhaitable qu'elle s'y adapte) et de suppositions fautives quant aux intentions des pairs qui la malmènent (comme si son intuition et son ressenti étaient, la plupart du temps, exagérés ou erronés). Sans aucun doute, l'adaptabilité et la maturité socioémotionnelles sont des atouts développementaux à acquérir pour surmonter la détresse psychologique engendrée par le harcèlement et pour vivre en société (Schmidt *et al.*, 2002; Simone Hammes *et al.*, 2012), mais il me semble imprudent d'interpréter l'agressivité réactive de l'enfant abusé à la lumière de ses lacunes présumées. Chez l'élève victime de harcèlement, une telle agressivité réactive résulterait plutôt, selon moi, d'un excès légitime de détresse occasionné par une dynamique oppressive insupportable à laquelle personne ne devrait être contraint de s'adapter, surtout pas un enfant. D'un point de vue sociologique, il m'apparaît d'autant plus hasardeux de s'attarder à des facteurs individuels pour expliquer les effets du harcèlement chez la personne qui le subit alors que sa douleur morale serait probablement évitée ou réduite si l'on travaillait, en tant que société, à interroger les cadres idéologiques dominants en matière de pouvoir, de diversité et de violence.

Mises à part ses contestations volcaniques immédiates, **BÉA** se serait comportée à l'égal des autres participantes, qui pourraient toutes être qualifiées de **victimes types** :

Les victimes types [...] sont des élèves timides, sensibles et calmes. Lorsque les autres les assaillent, ils se mettent généralement à pleurer [...] et se renferment sur eux-mêmes. Par ailleurs, ils souffrent d'un sentiment d'infériorité, ont une image négative d'eux-mêmes et de leur situation. Ils considèrent bien souvent qu'ils ne valent rien, se sentent stupides, honteux et indésirables. (Olweus, 1999, p. 37)

Les données exposées dans le prochain chapitre font justement état de tels sentiments, lesquels auraient cimenté le rapport d'oppression s'étant interposé entre les participantes et les auteurs ou les auteurs de la violence.

En plus de surveiller et de régenter la présentation de soi des participantes, certaines écolières auraient aussi épié leurs **échanges avec les garçons**, tenant leur **statut de couple** à l'œil :

BÉA : Y'avait <u>une fille</u> au secondaire <u>qu'y'essayait</u> toujours de me <i>matcher</i> [jumeler] avec des gars et j'avais rien savoir [...] (E2) ÈVE : J'étais très sportive, très <i>tomboy</i> en 5^e et 6^e et puis <u>j'avais un bon groupe de</u>

gars comme amis. [...] Les filles ne m'aimaient pas parce qu'elles pensaient que j'tais après tous les gars. [...] J'me t'nais souvent avec un gars qu'une des filles aimait pis elle pensait que j'tais en train d'essayer de lui voler son gars donc [son groupe d'amies a] commencé à [se monter] contre moi. [...] Après quelques mois en 7^e, les filles populaires ont commencé à pas vraiment aimer le fait que j'avais l'attention des gars [...] dans l'temps d'une s'maine j'faisais pus partie des filles populaires. (E1)

Il s'avère que le thème des relations de couple serait central aux interactions entre pairs à cet âge, la romance étant – semble-t-il – le propre des filles hyper féminines, dont la performance de genre serait composée de pratiques hétérosexuelles grâce auxquelles elles assureraient la production et le maintien de la culture copain/copine dans leur école (se tenir au courant de qui aime qui, de qui a embrassé ou tenu la main de qui, de qui veut sortir ou prévoit rompre avec qui, etc.) (Renold, 2006). Les données ethnographiques analysées dans un article détaillant les interactions entre huit apprenantes britanniques de 9 et 10 ans montrent similairement que les liaisons amoureuses hétérosexuelles réelles ou imaginaires meubleraient une bonne part des conversations entre amies, la performance d'une féminité normative nécessitant qu'elles se positionnent ouvertement et continuellement sur l'échiquier de l'érotisme hétérosexuel (Kehily *et al.*, 2002). Suivant l'analyse des données d'un projet pilote qualitatif mené au Canada auprès d'un groupe de cinq amies de 12 à 14 ans surnommé les *Spice girls*, la **régulation sexuelle et morale** (de soi et d'autrui) serait un des seuls moyens légitimes permettant aux filles d'exprimer leur compétitivité, leur colère ou leur haine les unes envers les autres sans compromettre leur performance d'une féminité normative (être gentille et bien s'entendre avec les autres) (Ringrose, 2008). La jalousie et la compétitivité entre adolescentes (sur le compte de l'apparence, de la réussite scolaire ainsi que des relations d'amitié et d'amour) ont aussi été notées ailleurs (Owens, Shute et Slee, 2000), la violence verbale et relationnelle entre filles ayant souvent trait aux garçons ou aux relations hétérosexuelles actuelles ou potentielles entre élèves (Ringrose et Renold, 2010; Talbott, Celinska, Simpson et Coe, 2002). On peut en conclure que les élèves harcelées posséderaient parfois des **qualités ou un capital social faisant l'envie des pairs** :

[...] les victimes d'intimidation ne seraient pas toujours des individus marginaux et vulnérables comme on pourrait le croire, mais souvent des jeunes qui se retrouvent en position de rivalité directe avec leur agresseur qui sent son statut social menacé (ex. jalousie, querelle amoureuse, etc.). (Beaumont, 2012, p. 6)

C'est d'ailleurs ce que **KIM** et **ZOË** – toutes deux des artistes de la scène du temps de leur jeunesse – ont elles-mêmes argumenté :

KIM : [...] j'tais pas mal bonne avec les gars. J'avais tout l'temps un gars qui voulait être mon *chum* [copain]. (E1) // [Voici ce que mon amie m'a dit récemment :] « Les gens étaient jaloux de toi²⁵⁶. T'es belle, t'es talentueuse. » [...] j'me faisais sortir de l'école à cause que j'avais des *shows* [prestations artistiques] [...] On montrait nos spectacles pis tout l'monde était comme « Wow! » (trad. libre, E2) // J'ai changé d'école après la 2^e [année] et c'est là où j'ai ressenti plus de jalousie par rapport à mes talents. On m'regardait différemment. (RF)

ZOË : [...] [mes pairs] me respectaient beaucoup. [...] J pense qu'y **voulaient m'garder sous l'eau.** [...] Y voyaient que j'avais tous les ingrédients qu'y fallait pour être eux-autres. [...] J pense que j'tais un *threat* [une menace] pour eux-autres. [...] j'avais d'la valeur, mais y voulaient pas que j'en aie comme eux-autres [...] (E1) // [...] y'a certaines sections du groupe des filles qui m'intimidaient qui m'trouvaient *actually cool* [plutôt branchée] [...] [Mon] prof de 6^e année [...] y'avait dit [à mes parents que] « C'est clair qu'elle s'fait harceler. Elle est belle pis [elle] est intelligente. » (E2)

Tandis que **KIM** et **ZOË** se sont chacune appuyées sur les commentaires d'autrui pour faire valoir leur beauté, leur talent ou leur intelligence d'un point de vue externe, **ÈVE** a elle-même reconnu qu'elle aurait été « belle » durant sa jeunesse (E2). Qui plus est, et à l'égal de cette dernière (voir la citation d'**ÈVE** dans l'avant-dernier encadré), **KIM** a mentionné sa facilité avec les garçons. Contrairement autres participantes, **KIM** (forme modérée de *tomboyisme*) et **ZOË** (féminité artisanale) se seraient toujours publiquement identifiées comme hétérosexuelles, **ÈVE** (forme modérée de *tomboyisme*) ayant dévoilé sa bisexualité uniquement au cycle secondaire. Il est ainsi possible que ces participantes aient été perçues comme des adversaires sur l'échiquier des relations hétérosexuelles, leurs différences ayant peut-être été méprisées à l'excès pour éviter qu'elles ne prennent conscience de leur potentiel séducteur.

La matrice hétérosexuelle introduite dans le chapitre précédent aurait alors apparemment influé sur les interactions scolaires des participantes. Ayant rapporté des incidents de **harcèlement** visant explicitement leur **orientation sexuelle** (cycle secondaire), **BÉA** et **ÈVE** nous en fournissent une preuve supplémentaire :

BÉA : Quand j'suis r'tournée à l'école [après avoir déclaré mon amour pour une camarade de classe], tout l'monde le savait. [...] Ma meilleure amie est v'nue m'voir pour me poser des questions là-d'sus. J'ai tout nié. [...] Plus tard dans la s'maine [...] mes amies chrétiennes couraient vers moi pour me dire « [Béa], y faut pas qu'tu rentres dans l'école. Ton nom est partout. » Y paraît qu'tout l'monde était en train d'parler d'ça. [...] Elles ont dit « Tu sais, si c'est vrai, tu peux nous l'dire, on va rien faire. » J'ai dit « OK. C'est vrai. » [...] Elles ne m'ont plus r'parlé. [...] Après que ça

²⁵⁶ « *People were jealous of you.* »

se soit passé, [une autre amie] m'a dit sur [une plateforme en ligne] « Est-ce que c'est vrai que t'es lesbienne? » J'ai dit « Oui, c'est vrai. » Elle a écrit « Beurk! Tu vas aller en Enfer. » Elle m'a bloquée et je n'ai plus jamais entendu parler d'elle. Une autre amie avec qui j'étais assez proche, on s' parlait beaucoup sur [cette même plateforme] [...] au début, elle a essayé d'me faire changer d'idée [en se faisant passer pour un gars]. (E1)

ÈVE : [...] « Es-tu en relation? C'est qui [surnom de son copain imaginaire]? » Y voulaient savoir c'était qui [mon « copain »]. Y'essayaient toujours de [me faire dire] que c'tait une fille, mais indirectement. Y faisaient juste [me] poignarder avec des questions à droite pis à gauche. [...] [Après avoir publié une photo d'un baiser partagé entre ma blonde à l'époque et moi sur une plateforme en ligne] une fille l'a copiée-collée, l'a mise sur son *wall* [mur] et puis a dit « Regarde comment écoeurant qu'est ça. Bla bla bla, on l'savait. T'es menteuse. C'est dégueulasse. » [...] toutes les personnes avec qui j'tais amie écrivaient des commentaires négatifs, disaient comme « Yark! C'est laid. » Des choses comme ça. [...] [Quand j'ai revu ces élèves après avoir changé d'école, ils étaient plus d'une vingtaine à me demander et me dire] « Pourquoi t'es ici? On t'veut pas ici. On est tellement contents [que tu sois] partie d'l'école. » (E1) // [Un ami avec qui j'espérais former un couple] m'a dit « J'ai entendu dire que t'étais avec une fille. » J pense que j'l'ai nié. Y'a dit « Juste au cas où que c'est vrai, ça ne m'intéresse pus. » Y'a dit que y'avait rien contre moi, mais qu'y voulait juste pus être mon ami. Ça, c'tait le travail des filles. (E2)

Le dévoilement de leur orientation sexuelle aurait donc été anticipé et très mal reçu, les participantes ayant dû naviguer une tempête de commérages, de panique générale, de questions intrusives, d'abandons, de menaces, de manigances, d'accusations et d'insultes. Dans le cadre de l'enquête sur le Parcours amoureux des jeunes du Québec, 71% des 336 jeunes AEC sondés en ligne – tous âgés entre 14 et 22 ans – ont affirmé avoir vécu au moins une forme de victimation homophobe (Bergeron *et al.*, 2015; voir aussi Beckerman et Auerbach, 2014; Espelage, Aragon, Birkett et Koenig, 2008). Tout comme **BÉA** et **ÈVE**, ils auraient principalement rapporté des incidents d'humiliation, d'atteinte à la réputation, d'exclusion et de cyberintimidation. Une étude quantitative suédoise conduite auprès de 360 jeunes entre 12 et 20 ans a révélé que les incidents de cyberintimidation impliquant une photo ou une vidéo auraient un facteur d'impact plus élevé en comparaison à d'autres types d'incidents en ligne ou à l'école (harcèlement traditionnel) étant donné la portée publique, concrète et durable des images (Slonje et Smith, 2007; voir aussi Smith *et al.*, 2008). Le témoignage d'**ÈVE** en atteste. D'après un article résumant les résultats de deux études britanniques (Étude 1 : devis mixte, 139 élèves de 11 à 16 ans provenant de 14 écoles || Étude 2 : devis quantitatif, 533 élèves entre 11 et 16 ans provenant de cinq écoles), plusieurs victimes de cyberviolence seraient aussi des victimes traditionnelles, les incidents en ligne se poursuivant fréquemment à l'école le lendemain (Smith *et al.*, 2008; voir aussi Blaya, 2015). Le

cyberharcèlement serait alors, dans certains cas, un précurseur ou une extension du harcèlement essuyé en face à face, cela ayant effectivement été le cas de **BÉA** et d'**ÈVE**.

En plus des anecdotes dans le dernier encadré, **MAX**, **SAM** et **BÉA** ont laissé entrevoir des indices d'après lesquels on aurait supposé qu'elles étaient homosexuelles bien avant l'affirmation publique de leur orientation sexuelle minorisée, le harcèlement survenu à l'enfance ayant donc pu découler des **préjugés** et des **stéréotypes** relevant de telles suppositions sans que cela n'ait été clairement énoncé à l'époque. Par exemple, MAX a expliqué que « [je faisais] rire de moi quand j'avais un *kick* sur [béguin pour] [un garçon] pis [que] j'avais [lui] dire. C'était pris pour acquis que c'était impossible que j'allais avoir des sentiments pour [un garçon] » (E2). De son côté, SAM m'a confié que les écolières l'ayant harcelée au primaire l'appelaient parfois pour lui demander « T'aimes-tu les filles? » (E2), ce qu'elle a imputé à ses choix vestimentaires *tomboy*. Dans son rapport final, **BÉA** a plutôt fait le récit de deux incidents lui ayant mis la puce à l'oreille à cet effet :

Un garçon à l'école [intermédiaire] que je fréquentais [...] était le voisin d'une fille qui m'intimidait au primaire. Il m'a dit qu'il lui avait parlé de moi et qu'elle avait ri et répondu « Elle était tellement gaie et bizarre²⁵⁷. » [...] [le copain de mon amie, lequel était un de mes amis d'enfance] lui a demandé s'il se pouvait que je sois lesbienne. [...] Il a dit que j'avais des comportements bizarres au primaire, que je m'habillais comme un gars et que je faisais des crises... (trad. libre, RF)

Lorsqu'invitées à se prononcer sur les valeurs, les préjugés et les discours dominants concernant le genre, l'identité sexuelle et la diversité sexuelle en Ontario français (macrosystème), les participantes AEC ont justement décrit une tendance voulant que les femmes soi-disant masculines sont souvent identifiées comme des minorités sexuelles (voir Carr, 2005; Eribon, 1999). Il est ainsi possible d'avancer que **MAX**, **SAM** et **BÉA** – lesquelles se sont toutes décrites comme ayant été particulièrement garçonnières au palier élémentaire – auraient été visées à l'enfance sous l'influence de **présomptions homophobes**, dans la mesure où l'homophobie serait conceptualisée comme « *la peur de l'autre en soi* » (ou la peur du féminin chez l'homme et du masculin chez la femme) (italiques dans l'original, Welzer-Lang, 1999, p. 18). En d'autres mots, le harcèlement par les pairs en vertu de l'expression (ou de la perception) de genre au palier élémentaire pourrait être la manifestation d'une homophobie latente et plus ou moins consciente chez les enfants qui en seraient les auteures ou les auteurs.

²⁵⁷ « *She was so gay and weird* »

En dépit de ses inquiétudes, **KIM** – dont la mère aurait été en couple avec une autre femme – n’aurait pas été la cible de harcèlement relativement au statut relationnel de sa mère : « Au contraire, c’était accepté à l’école. Le monde l’acceptait, mais moi je l’acceptais pas » (E2). Par contre, on l’aurait accusée d’en avoir parlé publiquement pour se faire accorder de l’attention : « Tu t’penses meilleure que tout l’monde parce que [ta mère est en relation avec une femme]. [...] t’es pas la seule alors *stop trying to be popular* [arrête d’essayer d’être populaire] » (E1). Ce n’est donc pas le couple lesbien de sa mère qui aurait été visé, mais plutôt les intentions qu’on lui aurait prêtées lorsqu’elle aurait daigné en parler, **KIM** ayant fourni de nombreux exemples d’incidents où on lui aurait reproché de se prétendre supérieure (pour différentes raisons).

Qu’elles aient ou non été les victimes de violence en vertu de leur orientation sexuelle, les quatre participantes AEC ont toutes partagé des souvenirs faisant ressortir la **nature illicite de l’homosexualité à l’école** :

SAM : Les écoles catholiques [nous] apprenaient généralement un type de famille et de rôles. Jamais dans mon temps [est-ce qu’ils] discutaient de personnes homosexuelles. Bref, ce que les écoles [nous] apprenaient et ce qu’elles *preachaient* [prêchaient] créait une atmosphère propice à la discrimination et au harcèlement. (R1)

BÉA : Y’avait beaucoup d’blagues de lesbiennes qui s’faisaient [dans mon groupe d’amies au palier intermédiaire]. (E1) // En 7^e année, je ne me rappelle pas du contexte, mais des personnes riaient ou exprimaient un dégoût face à l’homosexualité. Le professeur s’est fâché et a dit qu’il a des amis et des collègues qui sont homosexuels et que ce sont des gens comme tout le monde. [...] c’est la seule fois, d’après mes souvenirs, où j’ai vu un enseignant intervenir au sujet de l’homosexualité. (RG)

ÈVE : [Les écoles catholiques] sont encore hétérosexistes. Dans leur cours de sexualité, y’ont toujours la banane pis le condom. Y’a pas autre chose que ça. (E2)

Échange tiré du groupe de discussion (trad. libre)

MAX : J’t’allée au primaire dans une école catholique fait qu’c’tait beaucoup plus tard que j’en ai entendu parler. Au primaire, c’tait c’t’espèce de concept tabou-là. « Je veux être tout sauf gai²⁵⁸! » Les seules fois où j’en ai entendu parler c’tait de façon très, très, très négative. C’tait même pas une option. [...] fais-toi guérir ou tu vas être la honte de ta famille si t’es LA personne homosexuelle à l’école.

BÉA : [...] au primaire, y’a eu une rumeur comme quoi une fille était lesbienne [...] C’tait vraiment la grosse affaire. C’tait tabou et c’tait mal vu.

²⁵⁸ « I wanna be anything but gay! »

SAM : Ouin, le mot « gai » c'était souvent utilisé comme...

MAX : Une insulte.

SAM : ...une insulte. « C'est gai, ça! »

[...]

MAX : Moi, j'ai un ami qu'y'était gai au secondaire pis y'a fait une intervention auprès d'un d'ses professeurs parce que l'professeur a dit « *That's so gay* [C'est tellement gai]! » dans son cours.

[...]

BÉA : Au secondaire, y'a un travailleur social qu'y'avait fait une intervention dans notre classe, justement au sujet d'l'intimidation, où y disait qu'y faut respecter tout l'monde. Y faut respecter les gais et les lesbiennes aussi. C'est la seule fois où j'ai entendu parler d'orientation sexuelle dans tout mon parcours à l'école. Même là, quand il a dit ça, ça a été mal reçu dans la classe. [...] y'a un gars dans la classe qu'y'était comme « Exactement! [Les homosexuels propagent le sida.] »

Outre les interventions exceptionnelles d'un enseignant et de ce travailleur social, le consensus à ce sujet aurait été clair et net : à la fois risible, invisible, méprisée et condamnée, **l'homosexualité** – l'ultime tabou – était **à éviter à tout prix**. À en croire **MAX**, **SAM** et **ÈVE** en particulier, la **doctrine catholique** transmise par l'Église (macrosystème), dans leur paroisse respective, au sein de l'église locale (sauf **SAM**) et à la maison aurait été **à l'origine de cet interdit moral et social** à l'école, voire des affronts d'ordre homophobe ou hétérosexiste y ayant été perpétrés entre élèves ou par les personnels scolaires. Sur ce point, lorsqu'un enseignant prononce en classe une expression dans laquelle le mot « gai » est employé comme substitut pour tout adjectif négatif, on peut supposer qu'il ignore ou qu'il cautionne le recours à de telles formulations chez les élèves sous sa tutelle. On ne peut donc pas s'attendre à ce qu'il intervienne lors d'un incident de violence à teneur homophobe. Qui plus est, quand les jeunes AEC se sentent contraints d'intervenir auprès du personnel enseignant pour réduire l'incidence de propos homophobes dans leur environnement scolaire, ce personnel insinue, dans un premier temps, qu'il revient à ces élèves d'assurer leur propre sécurité à l'école et, dans un deuxième temps, qu'ils devraient bénévolement assumer le rôle d'agentes et d'agents de sensibilisation auprès de leur communauté scolaire. Ce faisant, il oblige ces élèves à se positionner ouvertement à l'endroit de la diversité sexuelle (au risque d'être stigmatisés) ou, à l'inverse, il les encourage à se taire (pour éviter une telle stigmatisation). Tandis que certains élèves possèdent le capital social, la confiance et l'audace pour dénoncer publiquement de telles paroles, il n'est pas juste de leur imputer une telle responsabilité dans leur milieu d'apprentissage.

Dans ces conditions, qu'elles aient ou non été les cibles directes de harcèlement en vertu de leur orientation sexuelle, les participantes auraient toutes été exposées à une **violence systémique (ou symbolique)** certaine à ce sujet (voir Bourdieu, 1986; Butler, 1993/2011, 1999/2002). Tel que suggéré dans le dernier encadré en retrait, celle-ci serait simultanément le **fruit des dits et des non-dits** :

Le contrôle de l'homosexualité repose donc sur ce silence imposé et sur cette dissimulation forcée, et surtout sur le sentiment de culpabilité et d'infériorité qui ne peut manquer d'être produit par l'inscription dans les consciences individuelles du clivage entre ce qu'on est et ce qu'on peut faire, entre ce qu'on est et ce qu'on peut dire. (Eribon, 1999, p. 81) / C'est dans et par le langage (et l'image) que se joue la domination symbolique, c'est-à-dire la définition – et l'imposition – des perceptions du monde et des représentations socialement légitimes. (Ibid., p. 111)

En dehors des prétextes mentionnés jusqu'à présent, d'**autres motifs de harcèlement** ont aussi été nommés par les participantes : leurs réactions, leurs attitudes ou leurs comportements; la perception d'un manque d'authenticité de leur part; leur intelligence, leurs aptitudes scolaires ou leurs compétences linguistiques (tantôt supérieures, tantôt inférieures à la moyenne); leurs intérêts ou leurs talents; la pression des pairs; leur âge; etc. Un constat émerge à la lumière d'un bon nombre des motifs cités : **les participantes se seraient démarquées de leurs pairs sur plusieurs plans**, ce que ces derniers auraient remarqué, réprouvé et réaffirmé maintes et maintes fois pour les tenir en situation de marginalisation et de vulnérabilité. Les groupements d'enfants et d'adolescents auraient tout particulièrement « tendance à s'auto-organiser sur le principe d'homéostasie, c'est-à-dire en éliminant les plus grandes différences » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative ou MÉJV, 2011, p. 11). Les résultats d'une étude de cas qualitative menée auprès de 44 élèves, parents et membres des personnels dans une école secondaire en Angleterre le démontrent : la stigmatisation des élèves dont la différence dépasserait le cadre d'acceptabilité (p. ex. étiquetage, dénigrement, discrédit et marginalisation) ferait partie des pratiques d'exclusion déployées par les élèves normatifs pour 1) établir ou préserver leur prestige social et la cohésion (ou l'homogénéité) de leur groupe, 2) justifier l'assujettissement public des condisciples ciblés, la compromission de leur statut, leur isolement et leur acculement au rang social inférieur conféré, puis 3) réaffirmer les règles, les rôles et les limites relationnelles ou groupales à respecter pour s'épargner un tel sort (Dixon, Smith et Jenks, 2004a, 2004b). Selon les adolescentes et les enseignantes ayant participé à une étude qualitative australienne, la vulnérabilité des filles atypiques serait aussi liée à l'absence d'un réseau social

(toutes sauf **ÈVE**), l'arrivée dans une nouvelle classe (**ZOË**) ou dans un nouvel établissement scolaire (**KIM**) et l'incapacité à s'affirmer (toutes sauf **BÉA**) (Owens *et al.*, 2000). La victime en tant que bouc-émissaire serait ainsi coconstruite au service des besoins et des normes du groupe (Kieffer, 2013). Dans de telles circonstances, la **conformité** serait une **condition d'inclusion** :

[À l'école], l'importance de la 'ressemblance' et du rang social semble être déterminante des dynamiques de groupe plus larges. Le construit 'semblable' *versus* 'différent' est central à la prise de décision sociale des élèves – en particulier en relation à qui est 'inclus'/'exclus' et donc qui fait partie du 'nous'/'eux'. (trad. libre, apostrophes dans l'original, Dixon *et al.*, 2004a, p. 55)

En toute vraisemblance, si la victime est réduite à une différence qui ébranle la structure sociale établie et qu'elle refuse ou est incapable de s'y assimiler, elle peut devenir, eu égard à cette structure et aux personnes qui la soutiennent (élèves populaires), la source présumée et le point de mire de l'insécurité que sa différence inspire. Tel aurait été le sort des participantes.

3.2 Auteures²⁵⁹ et témoins de la violence subie à l'école (pairs)

Dans l'ensemble, les **incidents** relatés par les participantes auraient principalement été **initiés par des écolières** agissant **seules ou en groupe** (unisexe ou mixte), les scènes auxquelles auraient pris part plusieurs élèves ayant été vécues comme les plus humiliantes et intimidantes. Selon une étude quantitative européenne menée auprès de 884 adultes (incluant 247 anciennes victimes de harcèlement à l'école), les filles d'âge scolaire (tous paliers confondus) seraient majoritairement ciblées par d'autres filles (entre 50% et 60%) ou des groupes mixtes (entre 25% et 30%) (Schäfer *et al.*, 2004). En ce qui regarde les participantes de mon étude, il y aurait néanmoins eu quelques incidents impliquant des garçons ou des groupes de garçons, qui auraient tantôt agi conformément à la volonté des filles (**ÈVE** et **ZOË**), tantôt selon leur propre initiative (**SAM** : intermédiaire et secondaire || **BÉA** : élémentaire et intermédiaire). Dans un cas comme dans l'autre, toutes les participantes ont fait référence au **pouvoir** et au **statut social supérieur** des **instigatrices**, qui auraient exercé un **contrôle décisif** sur la dynamique relationnelle entre condisciples :

MAX : Les cool kids [enfants branchés] c'était une clique [...] y'étaient tous ensemble. Eux y sont nés dans le bon corps pis y sont le bon poids, sont corrects. Leurs parents sont assez riches pour pouvoir bien les faire vivre donc eux y'ont réussi dans vie pis y vont réussir dans vie [...] y'étaient tellement parfaits. [...] Eux, on les encourageait dans c'qu'y'avaient l'air. Eux-autres, leur sentiment par

²⁵⁹ Puisque les auteures auraient majoritairement été des filles, les termes employés pour les désigner seront conjugués au féminin, à moins que l'incident concerné n'ait impliqué un ou plusieurs garçons.

rapport à eux-autres c'est « I'm OK. I'm good [Je suis correct. Je suis bon]. Moi j'suis le meilleur. » Y'agissaient comme ça parce que c'est ça qu'on leur disait. Même les professeurs. (E1)

SAM : [...] y s'pensaient cool [...] le cool crowd [le groupe branché] [...] y représentent la société [...] (E1)

KIM : [...] [elle] était grande [...] plus grande que moi. [...] elle s'trouvait bonne à toute. [...] Elle avait les ch'veux longs [...] [Les filles de ma classe portaient du maquillage [...] [elles avaient] des seins [...] [elles étaient] older looking [physiquement plus mures] [...] tout l'monde voulait faire partie de c'groupe-là [...] Tous ces gens étaient grands²⁶⁰. [...] Elles étaient plus sure of themselves [sûres d'elles-mêmes] [...] (E1) // Dans la clique, [...] il y avait une chef de bande [...] (R1) // [...] la fille qui confirme [...] Quand tu es amie avec elle, you can fit in [tu peux appartenir au groupe classe] » [...] [Les filles populaires] avaient tout. Elles avaient une belle maison [...] [La chef de bande] était la princesse de sa maisonnée²⁶¹. (trad. libre, E2)

ZOË : [...] gang de filles [...] « Nous on est un an plus vieux. » [...] y'avaient toutes les réponses [...] [C'est] eux-autres qui disent [qu'est-ce qu'y'est] acceptable ou pas [...] C'est, genre, le chien qu'y'a fait pipi pis qu'tu mets son nez d'dans, là [...] « T'as faite que'que chose de négatif fait qu'on t'a bullyée raisonnablement à cause que t'as faite ça [...] » (E1)

BÉA : [...] tout l'monde l'admirait. Elle était surdouée à l'école. Elle avait toujours des résultats exceptionnels puis les profs l'adulaient. [...] Tout l'monde était en admiration d'avant elle. [...] [Il y avait aussi] une fille qu'y'était une année d'plus que moi. [...] les filles qui s'donnaient un air bad girl [de mauvaises filles] [...] qui s'intéressent déjà au maquillage [...] (E1) // [...] filles plus vieilles [...] (R1)

ÈVE : C'tait la clique que tu voulais être invitée à leur party d'fête ou qu'y'était bien connue à travers l'école [...] les filles populaires [...] elles étaient probablement celles qui s'distinguaient le plus académiquement [...] Elles étaient féminines, mais athlétiques. Elles s'habillaient très fifilles – du rose, des choses comme ça [...] elles étaient les top dans les sports [...] Elles gagnaient toute [...] [La meneuse du groupe était] LA fille qu'y'était LA plus populaire pis LA plus belle [...] (E1) // [...] la clique de filles les plus aimées à l'école, même PAR le personnel. Elles étaient les chouchous [...] (GD)

En résumé, les participantes ont dépeint les auteures du harcèlement comme ayant fait partie d'une « clique » ou d'une bande d'élèves (dont principalement des filles) les plus « populaires » (ou « cool »), normatives, accomplies, admirées et fortunées. En sus d'être plus âgées et plus confiantes, elles auraient revêtu une apparence qualifiée de plus imposante, plus mure ou plus féminine/belle (voire hyper féminine) à côté des autres filles. Leur morphologie et l'expression de leur féminité auraient alors correspondu aux caractéristiques énumérées par les

²⁶⁰ « *All these people were tall.* »

²⁶¹ « [...] *she was the princess of the house.* »

participantes pour décrire l'image médiatisée d'une femme soi-disant « idéale » en Amérique du Nord (femme-mince-affriolante-à-regarder-et-à-possessionner-sexuellement-par-un-homme), l'interrelation entre le macrosystème et les micro et mésosystèmes étant une fois de plus démontrée (Bronfenbrenner, 1977, 1994). Comme une chanteuse populaire entourée de ses danseuses (analogie de Read, 2011), les « cliques » de filles auraient, selon trois participantes, été menées par une « chef de bande » (ou une *leader* négative), suivie de près par ses « acolytes » ou ses « comparses » (Robichaud, 2003, p. 39). Dans un de ses livres, Dan Olweus – un des pionniers de la recherche scandinave sur le harcèlement par les pairs à l'école durant les années '70 – explique que les enfants « peuvent se comporter de manière plus agressive après avoir observé [...] un "modèle" agir agressivement », phénomène qu'il a baptisé de « contagion sociale » (1999, p. 46). À titre de « modèles », les **écolières harceleuses** auraient été **avantagées sur plusieurs plans**, possédant une **autorité suprême et absolue** vis-à-vis de leurs pairs. Une **relation de pouvoir** se serait alors installée entre les participantes et leurs bourreaux, ce qui transparaît jusque dans la manière dont elles les ont représentées : comme des idoles indétrônables ou, tel qu'imaginé par **ZOË**, comme des maîtres entraînant leur chien.

Dans leur article, les sociologues des dynamiques interpersonnelles et intergroupes Robert Faris et Diane Felmlee stipulent que le pouvoir chez les jeunes – à savoir leur capacité à influencer les autres ainsi qu'à tenir tête à l'influence d'autrui – serait tributaire de leur centralité au sein du réseau des pairs (2011, p. 49-50; voir aussi Vaillancourt et Hymel, 2006). Les participantes de mon étude – lesquelles auraient eu peu ou pas d'amies ou d'amis jusqu'au palier intermédiaire ou secondaire, ce dont **SAM**, **KIM** et **ZOË** auraient souffert plus que **MAX** (préférence pour la solitude), **BÉA** (amitiés disparates) et **ÈVE** (amitiés nombreuses, quoiqu'instables) – ont effectivement sous-entendu que les **apprenantes persécutrices** auraient bénéficié d'un **capital social supérieur** à la moyenne. D'après les données d'une recherche quantitative états-unienne réalisée auprès de 1289 élèves âgés entre 6 et 11 ans (1^e, 3^e et 5^e années du primaire), la disparité en matière de pouvoir social serait plus significative dans le cas des dyades fille agressive (populaire) et fille agressée (impopulaire) (Rodkin, Hanish, Wang et Logis, 2014). Étant donné les opportunités interpersonnelles offertes par le nombre de leurs amitiés, leurs alliances et leurs liaisons amoureuses – dont ils profiteraient pour recevoir et disséminer de l'information et des rumeurs propices aux conflits (ce que les participantes de cette thèse ont également rapporté) – les élèves populaires pourraient davantage se permettre

d'exclure, de manipuler, d'exploiter, de blesser et de dominer leurs compagnes et leurs compagnons de classe, corroborant de ce fait l'existence d'un lien de concomitance entre l'ascension sociale parmi les camarades scolaires et le recours à l'agressivité (Faris et Felmlee, 2011). Selon une enquête longitudinale états-unienne menée auprès de 980 élèves de la 3^e à la 5^e année, l'agressivité serait plus exactement employée par les élèves populaires cherchant activement à démontrer leur statut (Rodkin *et al.*, 2013). Le **harcèlement** serait alors, dans de telles conditions, le **substrat d'un effort conscient de classification, voire d'hierarchisation sociale**.

Si l'on se fie aux données qualitatives recueillies auprès de 54 adolescentes de 15 à 16 ans et de 10 enseignantes provenant de deux écoles en Australie, les filles se feraient violence entre elles pour les raisons suivantes (violence relationnelle) : 1) diminuer leur ennui, s'amuser et semer du piquant dans leur vie (divertissement); 2) s'attirer de l'attention et se sentir importantes (pouvoir et popularité); 3) être acceptées par les autres membres du groupe ou cimenter leur place au sein de celui-ci (amitié, intimité, identité et appartenance); 4) faire valoir le positionnement de son groupe (ou du groupe convoité) en comparaison à celui des autres dans la hiérarchie sociale des pairs (statut et pouvoir du groupe); 5) éviter d'être les prochaines victimes (solidarité par mesure de protection de soi); 6) exprimer leur jalousie ou leur compétitivité (apparence physique, résultats scolaires et relations d'amitié ou d'amour); et 7) contre-attaquer ou se venger (punitions légitimées) (Owens *et al.*, 2000). Cela résume plutôt bien l'avis des participantes quant aux motivations probables des auteures du harcèlement dont elles auraient été les victimes.

La sociologue des genres et de l'éducation Barbara Read (2011) émet, pour sa part, un postulat intéressant en ce qui a trait aux **conditions favorables à l'élévation sociale des filles à l'école**. Elle affirme qu'il y aurait des chevauchements entre 1) l'**hétéroféminité**, 2) l'image et la célébrité des modèles emblématiques de la culture populaire (dont la présentation de soi reflèterait et renforcerait les discours dominants en matière de féminité, de racisme, d'âgisme, de classisme, de capacitisme et de sexualité) et 3) la notoriété des filles populaires d'âge scolaire, lesquelles émuleraient des artistes reconnues pour assouvir leur désir de pouvoir, de statut et de prestige. Une étude qualitative conduite en Nouvelle-Zélande en collaboration avec 71 préadolescentes entre 10 et 12 ans en atteste : les filles du cycle intermédiaire verraient dans les icônes de la culture populaire (médias) des modèles de féminité et des repères de genre à

reproduire, associant la féminité à la perfection (peau lisse, pâle et dépourvue de boutons), aux cultures de la mode et de la consommation (produits cosmétiques), à la beauté (synonyme de minceur) ainsi qu'à la volonté de s'améliorer continuellement (Jackson et Vares, 2015). Préoccupées par leur performance d'une telle hétéroféminité, certaines filles projetteraient leurs anxiétés sur les autres pour ne pas être associées aux individus marginalisés (Kehily *et al.*, 2002; Read *et al.*, 2011), ce pourquoi le corps et la présentation de soi des jeunes apprenantes seraient constamment surveillés et évalués par leurs pairs (Currie, Kelly et Pomerantz, 2007). En effet, les enfants useraient plus ou moins consciemment de préjugés et de stéréotypes pour décider qui inclure ou non dans leur cercle d'amis, notamment en vue de maintenir l'identité et le fonctionnement de leur groupe (Brukholder, D'Esterre et Killen, 2019). Étant donné leur hyper féminité, les filles bénéficiant d'une popularité élevée – couramment désignées de « **fifilles** » dans les écrits consultés – seraient **positionnées à l'antipode des écolières tomboys**, dont la performance de genre serait inversement évocatrice des codes sociaux reliés à la masculinité (Francis, 2010; Holland et Harpin, 2015; Paechter, 2010; Paechter et Clark, 2007; Reay, 2001). Sachant que cinq des six participantes se sont décrites comme ayant été des *tomboys* (sauf **ZOË**), on peut inférer qu'elles auraient fait partie du clan des élèves en opposition auquel les « fifilles » se seraient identifiées, la violence ayant sans doute constitué un moyen pour y parvenir.

À vrai dire, et d'après une recherche menée en Australie auprès de deux groupes d'adolescents de 14 ans occupant une position d'autorité privilégiée dans leur classe respective (9^e année), les écoliers s'en prendraient aux filles pour des raisons comparables : ils useraient d'humour pour s'amuser entre amis, réguler leurs performances de genre, découvrir la portée de leur pouvoir et affirmer ou affermir leur hétéromasculinité (Dalley-Trim, 2007). C'est justement ce qui se dégage du témoignage de **SAM**, dont les tourmenteurs les plus acharnés au palier secondaire auraient été des garçons :

Les gars y faisaient exprès. *They would go out of their way* [Ils s'affairaient] juste pour t'abaisser pis rire de toi. [...] Eux-autres, c'tait plutôt un *show* [...] Y voulaient s'sentir supérieurs. [...] C'tait plutôt quand [ils étaient] en gang qu'y disaient des affaires. (E1) // [...] y trouvaient ça drôle. [...] y voulaient être cool devant les autres [...] (E2)

À la différence de ces garçons, les **filles harceleuses** auraient – dans plusieurs cas – usé de manipulation, en ce sens qu'elles auraient **alterné entre la violence et l'amitié** au gré de leurs

besoins, de leur auditoire et de leurs caprices (violence relationnelle), cet effet yoyo ayant maintenu les participantes concernées dans un état perpétuel de confusion, de crainte et de suspension entre l'exclusion et l'inclusion sociale :

KIM : Des fois on était des amies. Quand elle voyait [...] que quelque chose qu'elle voulait de moi, [elle] était mon amie. [...] Elle jouait avec mes émotions. (E1)

ZOË : Pis pour les filles, quand on n'était pas à l'école, [elles étaient] mes amies. La seconde qu'on voyait quelqu'un dans un niveau plus haut d'la hiérarchie [de notre groupe classe] [...], y'arrêtaient d'être mon amie [même à l'extérieur de l'école]. Aussi, quand y'avaient besoin d'moi, genre, dans un projet d'groupe, pour les aider pour quoi qu'ce soit, [...] y'étaient [mes] amie[s], pis là aussitôt qu'y'avaient pus besoin d'moi, c'tait fini. [...] « On t'aime en c'moment. Ah, non, on t'aime pus. » (E1)

BÉA : [...] ma meilleure amie [du temps de ma scolarité primaire] [...] jouait avec moi à la maison, mais à l'école elle ne voulait pas jouer avec moi. [...] Elle avait un groupe d'amis qui la suivait partout, mais moi j'pouvais pas faire partie du cercle. [...] [Ils] me fuyaient dans la cour. J'essayais d'm'approcher et ils s'éloignaient tout l'temps. Elle et ses amis s'éloignaient. (E1)

ÈVE : [...] mon cercle social changeait tellement souvent en 7^e. [...] On s'pognait dans une chicane, j'changeais d'amies. J'me pognais dans une autre chicane, j'pognais d'autres amies. Y'avait un *I hate [Ève] club* [Club pour quiconque déteste Ève] qu'y'a été formé [...] en 7^e par une de mes ex-amies. Y l'ont écrit sur papier pis y'avait des noms. [...] Y faisaient juste parler d'moi, [de] comment qu'y m'aimaient pas. [...] Y me l'ont montré. Y m'ont demandé si j'voulais [en] faire partie [...] À la fin d'la 7^e année, j'avais très peu d'amies. (E1)

Bien que **KIM**, **ZOË** et **BÉA** auraient – dans certaines situations – été envoûtées par l'illusion d'une amitié inconditionnelle, **ÈVE** est la seule qui aurait connu une popularité intermittente :

Après la 1^{re} année, j'étais dans une clique de filles [...] qu'y'étaient très populaires. On était sept. (E1) // [...] au début de mon école intermédiaire, j'étais cool, les filles voulaient être mon amie et les gars voulaient sortir avec moi. (R1)

Sachant que ce sont ces mêmes personnes qui l'auraient par la suite harcelée, on peut en retenir que l'amitié ne serait pas toujours un bouclier contre le harcèlement, se révélant plutôt comme un terrain relationnel complexe, fragile et propice à son usage (Averdijk *et al.*, 2014; Jeunesse, J'écoute, 2006; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor et Chauhan, 2004). Parce que les enfants n'ont peu, voire pas du tout d'occasions pour expérimenter leur pouvoir dans un monde contrôlé par les adultes, il est possible d'avancer qu'il y en a parmi eux qui profiteraient de leurs relations d'amitié pour faire l'essai de leur autorité.

En marge de l'effet yoyo, certaines amies seraient devenues des bourreaux à la suite d'un événement déclencheur, et ce, sans jamais ne revenir en arrière :

BÉA : Y'a eu un épisode où – c'est à partir de là qu'ça a dégringolé avec les deux amies avec qui j'tais l'plus proche [en 8^e année] – on était allées au centre d'achats, moi et ces deux filles-là [...] Elles ont voulu voler une barre de chocolat dans une boutique et moi j'avais pas les suivre [...] donc j'me suis éloignée pendant qu'elles le faisaient et j'les ai rejoints après, mais elles l'ont pas pris que j'sois pas restée. [...] [Elles] ont commencé à dire que j'avais changé d'attitude et qu'elles n'aimaient pas mon attitude. (E1)

Ayant refusé de se faire la complice d'une conduite délinquante, **BÉA** aurait vu ses amies se retourner contre elle, la solidarité comportementale entre adolescentes ayant, semble-t-il, constitué un élément de performance à respecter pour être acceptée.

À la manière de sentinelles, les écolières populaires ayant maltraité les participantes auraient agi telles les gardiennes d'une forteresse socioculturelle normative, voire d'une « sous-culture ségrégationniste, discriminatoire ou tyrannique » (Robichaud, 2003, p. 14), écrasant quiconque aurait représenté une menace au statu quo. L'**homosociabilité** entre filles et adolescentes aurait alors été génératrice d'apprentissages (savoir-être et savoir-faire : codes et rites à imiter et à incarner en fonction du genre attribué), de compétition (pour statuer son pouvoir), de solidarité (pour se protéger contre les menaces intra et extragroupales), d'abus et de souffrances (psychiques, sociales ou corporelles). Se socialisant entre elles dans l'antichambre d'une « **maison-des-femmes imaginaire** », les filles et les adolescentes initiées indiqueraient, corrigeraient et modèleraient les accédants à la féminité, reproduisant entre elles les règles de l'érotisme conformément à la loi symbolique, c'est-à-dire à la matrice hétérosexuelle régnante (pour un aperçu du concept de la « maison-des-hommes imaginaire », voir Welzer-Lang, 1999, p. 23-34). Le HPGOSÉ tel que perpétué entre écolières pourrait alors être envisagé comme une stratégie parmi d'autres pour exprimer son assentiment à l'égard des conditions à combler dans l'espoir de franchir le seuil de cette maison traditionaliste métaphorique ainsi qu'un moyen d'y réclamer sa place (parfois au détriment des autres), l'ambiguïté de genre et l'homosexualité n'y étant habituellement pas les bienvenues.

Quel qu'ait été le rôle de leurs **pairs** (« soldats armés » ou témoins) vis-à-vis de la forteresse figurative susnommée (« maison-des-femmes imaginaire »), ils auraient – aux yeux des participantes – formé une **brigade impitoyable**, dont elles auraient été les adversaires vaincues :

MAX : C'était « *them* » [eux], tout un gros groupe de personnes, pis là moi dans mes différences. (E1)

SAM : [Les témoins] font partie d'eux-autres. Y font partie des autres parce que y font rien *so* [...] [ils] pensent la même affaire. (E1)

KIM : [...] quand j'me faisais intimider [...] tout l'monde arrêta pis tout l'monde regardait et tout ce que je pouvais sentir c'était des yeux qui me fixaient²⁶². (trad. libre, E1)

ZOË : [...] dans ma tête, c'tait tellement un gros groupe de gens ou bien qu'y m'harcelaient ou bien qu'y me défendaient pas ou bien qu'y followaient [suivaient] le statu quo. [...] C'tait tellement un gros groupe que dans ma tête, c'tait tout l'monde. (E1)

BÉA : Y'avait des personnes autour qu'y'étaient témoins et qu'y'ont rien dit. Qu'y'ont juste regardé c'qui s'passait. (E1)

ÈVE : Ma perception maintenant c'est que [les témoins passifs] voulaient juste pas vivre l'intimidation eux-mêmes, mais dans l'temps, j'me sentais seule, j'me sentais isolée. (E1)

Le silence et l'inaction des témoins auraient, de leur point de vue, été indicateurs d'un consensus quant à l'acceptabilité des traitements infligés, « l'ostracisme [n'étant] pas efficace sans le consentement et la participation de témoins » (trad. libre, Kieffer, 2013, p. 98). Les participantes se seraient alors senties martyrisées ou rejetées non pas par des individus, mais par leur communauté scolaire entière, et ce, malgré quelques tentatives isolées d'intervention de la part d'une ou d'un camarade de classe (**SAM** : palier intermédiaire | **KIM** et **ZOË** : palier élémentaire). Ainsi peut-on affirmer que le harcèlement serait « un phénomène de groupe » (MÉJV, 2011, p. 6), la **relation triangulaire** entre l'élève **harcelé**, l'élève **harceleur** et les pairs **témoins passifs** étant centrale à la dynamique de domination instaurée :

[Le harcèlement entre élèves] ne se maintient que parce que les pairs le soutiennent, l'encouragent ou feignent de l'ignorer, soulagés de ne pas être à la place de la victime. [...] En ne dénonçant pas ce qui se déroule sous leurs yeux, ils valident le processus du côté du harceleur qui se sent conforté, mais aussi du côté de la victime qui se trouve définitivement (sic) privée d'aide et d'empathie, ce qui accentue son isolement et fait le lit de la honte et de la perte de l'estime de soi. (Ibid., p. 6)

Puisque le harcèlement pose aussi une menace à la sécurité des élèves témoins et à l'intégrité de leurs relations interpersonnelles (Carbone-Lopez, Esbensen et Brick, 2010; Kieffer, 2013), la participation de ces élèves à la violence – qu'elle soit active ou passive – serait tout probablement inévitable dans les écoles qui la tolèrent. De plus, étant donné les bénéfices dont

²⁶² « [...] tout l'monde *was watching and all I could feel was eyes staring at me.* »

profiteraient les élèves persécuteurs au sein de leur groupe social (pouvoir et popularité) (Bowen *et al.*, 2018; Olweus, 1999), l'éventualité que les élèves témoins s'engagent de leur propre gré à se comporter autrement serait plutôt faible, ce pourquoi l'encadrement et le soutien des personnels scolaires et des parents seraient primordiaux.

3.3 Soutien offert aux participantes en réponse à une agression ou à un signalement d'abus

Cette sous-section en trois mouvements s'intéresse au soutien dont auraient ou non bénéficié les participantes de la part de leurs pairs, de leurs parents ou des personnels scolaires à la suite d'une agression ou d'un signalement d'abus.

3.3.1 Soutien reçu des pairs

Aussi vaste soit-il, le corpus des données ne contient que trois références à des pairs ayant interrompu une interaction abusive pour venir en aide aux participantes :

SAM : [...] y'avait une fille en 7^e ou en 8^e [année] qu'y'avait dit quelque chose comme « Come on [Allez]. Arrête, là. C'est achalant. » Mais c'est juste ça vraiment. (E1)

KIM : Y'a une fille à qui on parlait beaucoup de nos problèmes pis elle nous aimait beaucoup [...] Elle était juste fine [gentille]. [...] elle nous a défendues [ma sœur et moi] [...] « C'est assez! J'en ai eu assez de comment vous traitez ces filles. » Elle avait des larmes aux yeux pis c'était, comme, un gros moment²⁶³. [...] it surprised me because [ça m'a surprise parce que] ça m'a faite penser comme « Wow! Y'a du monde qui *carent* [ont de l'affection pour nous]. » (trad. libre, E1)

ZOË : Y'avait deux gars [au primaire dont] j'me souviens *fondly* [avec affection]. [...] non seulement ça leur dérangeait pas d'être vus en train d'me parler [...], mais me semble que [l'un d'eux] m'a défendu. Y'avait dit, comme, « *Guys [Les amis], laissez-la tranquille.* » Ou que'que chose comme ça pis peut-être [que l'autre avec dit quelque chose] aussi, mais c'est tellement vieux. Vu qu'j'm'en souviens, j'ai l'impression qu'c'est probablement arrivé. Y l'savent même pas qu'y'ont faite que'que chose pis tu vas tout l'temps t'en souvenir pis tu vas tout l'temps les aimer. (E1)

De leur propre initiative et de manière spontanée, ces **témoins actifs positifs** (ou alliées et alliés) auraient répondu aux attaques des élèves auteures (**KIM** et **ZOË**) ou auteurs (**SAM**), les écoliers nommés dans le récit de **ZOË** ayant de surcroît daigné lui adresser la parole publiquement. Il semblerait cependant que ces interventions aient été isolées, les participantes

²⁶³ « "That's enough! I've had enough of the way you treat these girls." She had tears in her eyes and stuff pis c'était comme un gros moment. »

concernées ayant chacune donné à entendre qu'il aurait s'agit d'un cas d'exception. Elles n'ont pas, non plus, spécifié si l'interposition de ces élèves témoins aurait ou non été efficace. Il reste qu'elles s'en souviendraient tendrement des dizaines d'années plus tard. À ce sujet, et selon une étude citée plus tôt, les interventions concrètes initiées par des pairs seraient généralement « vécues comme une forte marque de soutien » (Tolmatcheff *et al.*, 2019, p. 400). C'est d'ailleurs en racontant cette anecdote que **KIM** s'est éclatée en sanglots pour une première fois durant la collecte des données (30 minutes après le début de l'entretien), le constat selon lequel cette camarade lui aurait fait montre de bienveillance l'ayant manifestement marquée. L'établissement d'un lien entre intervention et affection mérite d'être souligné, car il suppose simultanément une association entre abstention d'intervenir et indifférence ou inimitié. Ces thèmes seront repris au chapitre 8.

3.3.2 Soutien reçu des parents

Toutes les participantes se seraient confiées à leurs parents au palier élémentaire pour les aviser des difficultés relationnelles qu'elles éprouvaient à l'école, les réactions remémorées laissant paraître une **méconnaissance**, une **banalisation** ainsi qu'une **minimisation** des implications du harcèlement socioscolaire pour l'élève victime :

MAX : Mes parents voulaient m'protéger, c'est sûr. Y voulaient pas qu'j'aille d'la peine. Y m'disaient soit « Laisse-les faire! » [...] ou « Prends-le pas personnel. Nous on t'aime, c'est ça qu'y'est important. » (E1) // J'suis pas sûr/e [que mes parents] s'en rendaient compte que je souffrais dans cette situation-là. [...] J'pense pas [que ma mère] se rendait compte à quel point que ça m'avait affecté/e. [...] C'tait comme « Just toughen up [Endurcis-toi]. Kids will be kids [Ce ne sont que des jeux d'enfants]. » [...] « Penses-y pas. » (E2) // C'est comme un mal nécessaire [à travers lequel] tout l'monde doit passer. [...] (GD)

SAM : [Ma mère me disait] « Ça va passer [...] » (E1) // « C'est l'secondaire. Tough it [Endure]. » (GD) // [...] pour [ma mère] *everyone had to go through it* [tout le monde doit y passer]. C'est normal. (E2)

KIM : [...] au début, on dirait [que ma mère] était comme « Ça va s'améliorer. Fais juste être toi-même.²⁶⁴ » Elle le voyait pas sérieusement comme un problème. (E2)

ZOË : [...] mes parents ne se rendaient pas compte à quel point mon intimidation était prononcée. [Ma mère] m'a expliqué qu'ils croyaient que j'étais seulement marginalisée, ce qui en soit est douloureux, mais je crois qu'ils n'étaient pas au courant que ma situation était beaucoup plus difficile que « seulement » ça.

²⁶⁴ « It's gonna get better. Just be yourself. »

(guillemets dans l'original, E1) // On m'disait tout l'temps des affaires comme « Ignore-les. C'est pas vrai c'qu'y disent. » (E2)

Ces déclarations ne sont pas surprenantes, le harcèlement par les pairs à l'école ayant longtemps été (et étant parfois encore aujourd'hui) considéré à tort comme des enfantillages, de simples jeux d'enfants ou une expérience développementale normale et préparatoire pour la vie en société (Arseneault, Bowes et Shakoor, 2010; Hardy, 2016; MÉJV, 2011; Mishna, Sanders, McNeil, Fearing et Kalenteridis, 2020; Walton, 2005). Il serait pourtant « dangereux de minimiser un geste qui semble parfois banal, les risques étant de voiler l'importance ou la gravité du geste, en plus d'empêcher les interventions appropriées » (Hardy, 2016, p. 12). Cela contribuerait notamment à l'invisibilisation ainsi qu'au renforcement des iniquités sociales sous-jacentes au harcèlement discriminatoire à l'école (Mishna *et al.*, 2020). En réalité, « aucun geste d'intimidation n'est innocent! C'est un acte de violence qui n'est certainement pas un jeu d'enfant! » (Hardy, 2016, p. 62). D'après ZOË, les discours reflétés dans l'encadré ci-dessus seraient néanmoins répandus à l'échelle sociétale :

[...] souvent, [...] on dit « Ben, ça fait partie d'la jeunesse pis on est s'posé s'en r'mettre. » (E1) // La société a cette attitude de « Get over it [Reviens-en]. C'est inévitable. Get over it. Ça arrive à tout l'monde. » (E2)

Par-delà de tels apriorismes et recommandations simplistes, quelques parents auraient cru bon de **se prononcer ou d'agir sur la présentation de soi de leur enfant victime** sous prétexte qu'une apparence normative serait garante d'inclusion sociale :

MAX : J'sentais [que mes parents] voulaient vraiment me protéger [...] mais en même temps, y perpétuaient un peu [la violence] en m'disant « Fais juste perdre du poids pis y vont arrêter de t'écœurer. [...] si tu veux qu'ça arrête, change. » [...] j'pense que l'intention derrière, c'tait pas d'l'agressivité, c'tait vraiment de consoler [leur] enfant qu'y'est triste parce qu'y s'fait écœurer à l'école. (E2)

ÈVE : [...] en 4^e année, ma mère a fait une demande de financement pour faire une opération à mes dents pour avoir des dents en porcelaine. Ça coûte très très cher, mais [...] ça a été couvert partiellement par le gouvernement parce que j'avais des travailleuses sociales qu'y'ont prouvé que j'avais vécu de l'intimidation. [...] en 4^e, on a eu c'financement-là pis j'ai fait mes deux premières dents et puis les deuxièmes dents d'en avant ont été faites en 8^e année. (E1)

Dépassant le cadre de l'incompréhension, ces interventions suggèrent que leurs mères auraient endossé les valeurs, les préjugés et les discours abordés dans le chapitre précédent, ce que dénotent effectivement les scènes familiales décortiquées plus haut. Les stratégies de soutien employées auraient alors parfois été contraires à ce dont les participantes auraient eu besoin,

MAX ayant – par exemple – espéré qu’on lui dise « [que] j’tais correct/e comme j’étais, que j’étais *still* [quand même] un être humain correct même si j’étais différent/e, que j’méritais le respect malgré ma différence, que un n’a pas rapport avec l’autre » (E2). Dans le cas particulier d’ÈVE, il y aurait eu, au palier élémentaire, un **effort combiné** – à la fois familial et institutionnel (mésosystème) – **pour enrayer sa différence**, les fonds fournis pour favoriser son insertion sociale ayant été investis dans une intervention de dentisterie esthétique (dents en porcelaine) plutôt qu’une initiative de sensibilisation auprès des élèves, comme s’il s’agissait de la solution la plus appropriée pour faire cesser le harcèlement. ÈVE n’ayant signalé aucune autre intervention de la part de sa mère ni des personnels de l’école en vue de lui porter secours, son témoignage laisse supposer qu’on aurait misé sur la censure de son altérité au lieu d’agir sur les mentalités de ses pairs harceleurs (p. ex. « En effet, ses dents ne sont pas comme les nôtres, ce pourquoi il importe de les blanchir, ce qui aura pour conséquence d’éliminer la déviance ayant provoqué l’agressivité des autres enfants »). Ce faisant, on aurait fortifié le dispositif de discrimination mis en œuvre par les auteures du harcèlement pour faire obstacle aux dissemblances. Encore me faut-il spécifier qu’ÈVE n’a laissé entrevoir aucune animosité à cet effet. Elle se serait, au contraire, sentie reconnaissante envers les autorités concernées, le harcèlement à ce sujet s’étant effectivement atténué après chacune des deux opérations subventionnées. Toujours est-il que l’hostilité de ses camarades de classe vis-à-vis des différences aurait perduré tout au long de sa scolarité élémentaire, intermédiaire et secondaire, la normalisation de ses dents ayant été insuffisante pour réformer le regard de sa communauté scolaire sur la non-conformité.

À l’exception de cette intervention maladroite, mais plausiblement bien intentionnée, la famille d’ÈVE l’aurait explicitement **tenue pour responsable de la violence** ayant trait à son apparence et à sa bisexualité :

[...] encore aujourd’hui, [ma fratrie] dit que je l’demandais parce que j’ai mis une photo [de ma copine et de moi en ligne], j’demandais pour cette attention-là. (E1) // [Ma mère] me disait que j’attirais la mauvaise attention [avec mon apparence sexy et mes comportements rebelles] et que c’était de ma faute et que c’était probablement « mérité ». (guillemets dans l’original, R1) // [Ce que ma famille m’a] fait comprendre [...] quand j’partageais que j’vivais d’l’intimidation [se résume à ceci :] J’étais la cause. C’était mérité. [C’est ça] qu’eux-autres y disaient. [...] « Mom, tu sais qu’y m’ont intimidée. » [Elle] était comme « R’garde qu’est-ce que tu faisais dans l’temps! » Y’a aucune compréhension dans l’fait que j’pourrais [ne] pas être dans le tort. [Dire que j’ai été une] victime une fois [...] c’est juste dire que j’veux

être victime tout l'temps. (E2)

Compte tenu de cet extrait, il n'est pas étonnant qu'ÈVE ait été l'unique participante à prétendre que « notre société aime blâmer la victime » (E2). Elle aurait, en essence, compris que sa famille et sa société lui imputaient la faute des vexations dont elle faisait l'objet sous prétexte qu'elle défiait les normes sexuelles et de genre. Les résultats d'une étude qualitative conduite auprès de 57 élèves (4^e, 7^e et 10^e années), 51 parents et 30 enseignantes ou enseignants en Ontario au sujet du harcèlement fondé sur des biais personnels signalent similairement la propension des adultes, autant les parents que le personnel enseignant, à considérer les élèves concernés comme au moins partiellement responsables de leur sort en raison de caractéristiques individuelles soi-disant déficientes (Mishna *et al.*, 2020). Ce faisant, ils omettraient d'interroger les structures et les systèmes de domination à l'origine des iniquités se reproduisant entre élèves sous la forme de harcèlement.

En contrepoids à ce qui précède, les parents de **BÉA** – et, dans une moindre mesure, ceux de **KIM** et de **ZOË** – auraient fait **appel à la collaboration des personnels disponibles** pour mettre fin au harcèlement :

KIM : [...] y'a eu des fois où c'que [mes parents] ont parlé [au personnel enseignant]. (E1) // Elle voulait savoir « Qu'est-ce qui s'passe? J'pense qu'on va aller à l'école. » [...] j'ai dit « *Mom*, peux-tu mentionner ça [à l'enseignante] pendant [la rencontre pour discuter de mon] bulletin? » Elle [lui] en a parlé [...] (E2)

ZOË : [...] j'pense peut-être quand y'a eu des affaires plus intenses, qu'y sont allés voir le directeur, mais j'm'en souviens pas. [...] Les profs travaillaient avec mes parents. [...] J'pense [qu'ils en parlaient aux personnels scolaires] probablement juste aux conférences [parents-profs] [...] J'me souviens pas si y'ont eu des meetings d'extra, là. Peut-être au début, mais j'm'en souviens vraiment pas. (E1)

BÉA : [En 2^e année] ma mère a porté plainte à l'enseignante, à la direction. [...] J'sais qu'mon père avait porté plainte, mais j'me rappelle pas concrètement qu'est-ce [qu'on] m'faisait. [...] J'en ai parlé à mes parents et mon père a appelé à l'école. [...] Quand mes parents se sont plaints contre un gars en particulier, l'hyperactif qui m'harcelait, le directeur a pas vraiment pris ça au sérieux. (E1) // En 5^e-6^e année, ma mère a porté plainte au directeur au sujet de certains garçons qui me harcelaient à l'école. (R1) // [...] [Mes parents] ont même rencontré un travailleur social dans l'armée pour signaler que j'me faisais harceler à l'école, [...] mais y'a rien qu'y'a été fait. (E2)

Ces participantes sont non seulement les seules à avoir parlé des interventions de leur parentage auprès des enseignantes ou de la direction, mais elles sont aussi les seules à avoir soulevé l'**inquiétude**, l'**impuissance** et la **tristesse** que leurs parents auraient ressenties :

KIM : [...] au moment où est-ce que j'commençais à pleurer pis vraiment montrer des signes de désespoir, [ma mère s'est demandé] « Qu'est-ce qui s'passe avec ma fille? » [...] j'voyais dans ses yeux [qu'elle] était concernée [dans le sens de *concerned* ou inquiète]. (E2)

ZOË : [Ma mère] m'a dit [que mon père et elle] ont fait tout c'qu'y pouvaient, mais y s'sentaient *helpless* [impuissants] parce que y'a rien qu'y pouvaient faire de plus que ça. Elle m'a dit que pour mon père, y'a un [incident] en particulier [qui a été] plus *rough* [dur] pour lui. C'était [...] au *party* [à la fête] de graduation de [la] 6^e année. On était allés à un resto [...] pis y'avait personne qui s'était assis avec moi. [...] j'avais amené ma chaise à un groupe pis y'a personne qu'y'a fait d'la place pour ma chaise. [...] y'a personne qui m'a incluse. Apparemment, [mon père] [...] était vraiment *upset* [bouleversé]. [...] [Mes parents] ont été affectés dans l'sens que ça les attristait que ça m'arrive, mais y'a rien qu'y pouvaient faire, vraiment. (E2)

BÉA : [...] [j'ai] d'mandé [à ma mère] comment elle a vécu ça. Elle a dit « Affreusement. Vraiment affreusement. » [...] Sinon, elle a dit qu'elle voulait [...] qu'on quitte Ottawa. [...] [Elle] pensait que quitter Ottawa f'rait cesser l'intimidation, puis le harcèlement à l'école [...] Ça lui faisait d'la peine, j'pense. [...] elle n'aimait pas ça. (E2)

Il aurait alors été pénible pour ces parents de voir leur enfant souffrir, de plaider pour qu'elle soit mieux protégée et de constater que leurs efforts portaient peu ou pas de fruits (voir Ruest-Paquette, 2009, 2013b). Force est de reconnaître qu'il y aurait eu des **limites au pouvoir d'agir des parents**, ce que deux de ces participantes ont elles-mêmes relevé :

KIM : L'affaire c'est que, nos parents peuvent pas v'nir à l'école pis dire « Sois son amie. » (E2)

ZOË : « Y'a pas énormément d'choses [que mes parents] peuvent faire. Sont pas à l'école avec moi. C'est mes parents, là. » (E1) // [...] j'avais un *support system* [système de soutien], une super belle famille, mes profs [parascolaires] [...] [Ces adultes me disaient] que j'avais d'la valeur en tant qu'personne, pour contrer c'qui s'passait à l'école. [...] mais ça a pas aidé tant qu'ça ma situation à c'moment-là. (E2)

Étant donné que leurs parents n'auraient eu aucune autorité sur les auteures de la violence et qu'ils auraient été absents au moment des agressions, leur soutien aurait été restreint aux heures parascolaires, n'ayant que très peu (ou pas) d'incidence sur leurs interactions à l'école. Qu'elles se soient ou non senties aimées à la maison ou ailleurs, la conduite de leurs condisciples aurait ultimement supplanté les belles paroles de leurs proches, d'une part, en raison de leur nombre, et, d'autre part, parce qu'ils auraient – au contraire des parents – été libres de les aimer ou non :

MAX : J'me sentais comme si [mes parents] étaient biaisés [quand ils me disaient qu'ils m'aimaient]. « T'as pas l'choix que de m'aimer, t'es mon parent. » *It would mean alot more* [Ça aurait plus de poids] si un étranger m'aimait parce qu'eux-autres sont pas obligés de m'aimer. (E2)

ZOË : [Les] adultes dans ma famille qui vont tout l'temps m'dire que j'suis belle pis qu'y m'aiment [...] que ce soit vrai ou pas, c'est très difficile de prendre ça au sérieux à fond quand TOUT l'reste du monde dans ta vie te dit un peu l'contraire [...] (E1)

En plus de leur infériorité numérique, les parents auraient été perçus comme ayant une **crédibilité moindre en comparaison avec celle des pairs**, notamment sous l'effet d'extrapolations relativement à leur rôle et à leurs responsabilités envers leur enfant : pour certaines, l'amour familial aurait été tenu pour acquis (obligation morale), tandis que l'amour des pairs aurait procédé d'un libre arbitre (choix autonome).

Quoiqu'il en soit, et aux dires de trois participantes, le **soutien des parents et d'autres adultes** aurait **néanmoins** été **salutaire** :

SAM : Une des raisons pourquoi j'ai passé à travers toute ça c'est à cause de ma famille, à cause de l'amour de ma famille pis [de] leur attention [...] c't'à cause de d'ça que j'ai été capable de passer à travers pis [que] je suis la personne que je suis aujourd'hui. (E1)

KIM : [Malgré tout] j'avais de l'espoir et j'étais quand même optimiste grâce à mes talents et mes parents. (R1)

ZOË : J'contente [que les adultes m'ont donné] ce *feedback*-là [cette rétroaction-là] parce que j'pense que c'est ça qui m'a gardée *fine* [OK] [...] (E2)

L'appui de leurs parents aurait alors, jusqu'à un certain point, contrebalancé l'hostilité des pairs, constituant pour elles un facteur de résilience. L'amour, l'attention et les encouragements parentaux seraient donc parfois porteurs d'espérance chez les enfants victimes d'abus scolaires, l'espoir étant relié à l'optimisme ainsi qu'à « l'aptitude de surmonter les situations difficiles et d'exécuter des stratégies d'adaptation efficaces » (Van Ryzin, Gravely et Roseth, 2009, p. 3). Malgré qu'elle ne se soit pas prononcée sur ce sujet, tout porte à croire que cela aurait aussi été le cas de **BÉA**, ce sur quoi je reviendrai dans les prochains chapitres.

Il importe de souligner que la **violence rapportée** par les participantes aurait, dans plusieurs cas (**SAM**, **KIM** et **ZOË** || possiblement **MAX**), **rappelé celle dont leur mère ou leur père aurait fait l'expérience à l'école** durant leur jeune âge :

MAX : Je ne connais pas les détails. Étant donné son caractère, [ma mère] a le *profile* [profil] de quelqu'un qu'y'aurait pu être *bullyé*. Un peu le même sentiment de

« Si y font ça, y doivent avoir raison pis y doit y avoir que'que chose de mal avec moi. » [...] Elle ne m'a jamais parlé [d'avoir] vécu de l'intimidation. Elle ne me l'a jamais dit. Mais j'imagine que probablement que oui. (E1)

SAM : [...] ma mère [...] a dit « Ça m'est arrivé à moi aussi pis tu passes à travers pis tu l'oublies. » (GD) // [...] elle m'a dit que c'était au primaire et au secondaire. Au primaire, y'avait des personnes qui l'achalaient [...] Ma mère était un tomboy aussi. [...] Elle a battu la fille pis elle l'a pus r'touchée. [...] Elle a dit qu'au secondaire, [...] [elle] avait beaucoup de boutons pis ça faisait des trous dans sa face pis y l'appelaient « Bibitte. » [...] / [...] quand que j'tais jeune, [mon père] m'parlait de d'ça, qu'y'était pas vraiment populaire. [...] [Ma mère m'a dit que] « Y'était un peu un loner [solitaire]. Y'était toujours dans la bibliothèque pis y'avait pas vraiment d'amis. Y s'faisait agacer. Quand y'allait aux danses, y dansait pis le monde y riait d'lui. » (E2)

KIM : [Ma mère] était très grande pour son âge pis elle était très mince pis she was bullied parce que elle n'était pas vraiment smarte [intelligente]. Ma mère parle comme ça. « Moi, j'comprendais rien à l'école. Mes parents pouvaient pas m'aider. » [...] c'est pour ça que *she quit school in grade seven* [elle a quitté l'école en 7^e année]. Mais le monde la jugeaient. Y l'appelaient « *Shut* [Salope]. » [...] y'avait des gars qui l'aimaient pis c'était des gars qu'y'avaient déjà des blondes alors les filles ne l'aimaient pas. Des choses comme ça. Elle était très développée pour son âge pis mince pis belle pis le monde voulait être belle comme elle. (E2)

ZOË : Mon père y s'est fait bugger [écœurer] parce qu'y'était court pis y'a sauté plein d'années. Y'était vraiment plus jeune. Mais j'pense que *he stood his ground* [il s'est défendu]. (E2)

Par ailleurs, toutes les participantes ayant une ou des **sœurs** ou des **demi-sœurs** (toutes sauf **MAX**) ont soutenu que ces dernières auraient **aussi subi du harcèlement à l'école** au nom de motifs similaires :

SAM : Ma sœur [...] n'avait pas d'amis à l'école pis y l'achalaient. Y'en a une qu'y'a commencé une bataille avec elle. Ma sœur était tellement p'tite. *There's no way* [Il n'y a aucune façon] qu'elle pourrait s'défendre. Y'ont tiré ses ch'veux, des choses comme ça. [...] Mon autre sœur, [son] groupe d'amis a décidé de pus [se tenir] avec elle pis y l'ont poussée à part. Y voulaient pus jouer avec elle. Ma plus p'tite sœur, c'est en c'moment, j'pense. C'est rendu pas mal *bad* [grave]. Je sais pas qu'est-ce qui s'passe. Elle ne veut pas m'en parler. C'est rendu qu'elle pense au suicide. (E2)

KIM : [Elle nous agaçait ma sœur et moi en nous disant que] « Toi t'es the clown [le clown] pis [ta] sœur est la souris. » [...] [L'auteur du harcèlement] a dit [à ma sœur que] « Tu t'es achetée un manteau, hein? Comme moi? Tu m'copies? » Pis ma sœur était comme « Non. C'est que j'aime ça. » [...] « [...] j'aime pas ça quand l'monde ME copie parce que c'est MON style. » [...] « Ah, [ta sœur et toi] vous avez l'droit de sortir [de classe] parce que vous pensez que vous êtes bonnes. » On a dit « C'parce qu'on [a un cours parascolaire] pis on n'a pas l'choix d'sortir. » / Question : Donc les deux vous avez été victimes d'intimidation. / **KIM** : Um-hm. /

Question : Pis est-ce que c'était pour les mêmes raisons ou...? / **KIM** : Y'en a que c'était à cause qu'on [...] avait d'l'air comme des jumelles qui avaient d'la difficulté à l'école. (E1)

ZOË : Ma sœur s'est faite beaucoup manipulée. C'tait l'genre de chose que quand ses amis avaient besoin d'elle, y'étaient là. Quand elle avait besoin d'eux-autres, y l'étaient pas. (E2)

BÉA : [...] ma sœur a eu des expériences d'intimidation au secondaire [dans une autre province canadienne] [...] (E2)

ÈVE : Ma sœur la plus proche, oui. C'était par rapport à son identité de genre [...] parce qu'elle était tomboy pis [qu']elle avait un mushroom cut [une coupe champignon] quand elle avait huit ans so elle avait l'air d'un p'tit gars manqué pis elle se faisait taquiner. [...] [Ma sœur la plus jeune] a vécu l'intimidation par rapport à son physique, je crois, parce qu'elle a les mêmes dents que moi. [...] Je sais qu'elle a définitivement vécu d'l'intimidation par rapport à ça, mais on s'parle pas grand grand. (E2)

Il est à se demander si le risque de victimation serait plus élevé chez les enfants de parents ayant eux-mêmes été visés par une telle violence lorsqu'ils étaient écoliers (voir MÉJV, 2011). Si, du temps de leur scolarisation, l'entourage de tels parents banalisait le harcèlement dont ils étaient les cibles, certains d'entre eux pourraient également, à l'âge adulte, minimiser la gravité des premiers abus rapportés par leurs enfants, qui s'abstiendraient peut-être par la suite de recourir à leur aide pour faire cesser les hostilités dont ils seraient les victimes à l'école. La continuité intergénérationnelle de l'expérience victimaire entre une mère et ses filles ou entre sœurs pourrait autrement s'expliquer par la persistance dans le temps de valeurs, de préjugés et de discours attentatoires à l'égard de certains modes d'expression de la féminité. Par ailleurs, les parents n'ayant jamais appris à se défendre et à se protéger en situation de violence n'auraient peut-être pas les outils pour montrer à leurs enfants comment résister à leurs pairs agressifs, l'impuissance de ces anciennes victimes pouvant possiblement se répercuter sur les expériences socioscolaires de leur progéniture (voir Ruest-Paquette, 2009, 2013b). Même si une telle tendance venait à se confirmer, le récit de **SAM** laisse croire qu'il ne s'agirait pas d'une fatalité, ses parents ayant fait appel au soutien de l'administration scolaire pour venir en aide à ses sœurs cadettes au palier élémentaire et ayant même décidé de changer leurs enfants d'école. On peut alors penser que la conduite parentale en réaction au signalement d'un problème de harcèlement par les pairs pourrait évoluer au fil du temps et de l'expérience. Qui plus est, cette même participante – soit la seule à s'être identifiée comme un parent au moment de la collecte des

données – serait elle-même résolue à voler au secours de son enfant si elle était victime de brimades à l'école :

J'vas être la première à l'école [...] ou su'l téléphone. Whatever [peu importe] qu'est-ce qu'y'est l'plus facile. J'vas être là. J'vas faire sûr [m'assurer] que j'parle aux parents des intimidateurs. Y va avoir [des choses] qui [vont] s'passer parce que *there's no way* [y'a aucune façon] que j'la laisse passer à travers d'ça. / Question : Qu'est-ce que tu lui dirais à elle? / **SAM** : Lâche pas pis j't'icitte. J't'ici, tu peux compter sur moi. (E2)

Ayant acquis de nouvelles connaissances et compétences propices à son rétablissement identitaire lors de ses études universitaires, ayant constaté le cheminement des mentalités relativement au problème de la violence par les pairs (journées thématiques à l'école ou campagnes publicitaires de sensibilisation et de prévention) et voulant empêcher que l'histoire se répète, **SAM** n'hésiterait pas à bouger de l'air pour garantir la sécurité de son enfant dans ses établissements d'apprentissage. L'**expérience**, l'**éducation** ainsi que la **progression des valeurs, des préjugés et des discours sociaux** d'une décennie à l'autre pourraient ainsi **interrompre** l'enclenchement ou la perpétuation d'un **cycle intergénérationnel de victimation**, lequel s'opérerait probablement par la transmission de croyances et de comportements favorables à ce que l'enfant d'une survivante adulte devienne et demeure le souffre-douleur de ses pairs.

3.3.3 Soutien reçu des personnels scolaires

Pour tout dire, les participantes seraient d'avis que la **problématique du harcèlement** aurait globalement été **incomprise** lorsqu'elles étaient écolières :

MAX : [...] dans c'temps-là, c'tait vraiment pas une priorité. On n'entendait même pas vraiment parler du *bullying* [...] [Le personnel enseignant] y'était outillé sur le plan académique, mais sur le plan des relations interpersonnelles avec les enfants, vraiment zéro. (GD)

SAM : [...] dans c'temps-là [...] L'intimidation n'était pas vraiment [...] reconnue. (E1) // Y'avait pas d'campagnes de sensibilisation [...] Y'avait pas d'information sur ça. (GD)

KIM : [...] le *bullying* c'était *hush hush* [passé sous silence] [...] (E2)

À n'en pas douter, le harcèlement par les pairs à l'école n'aurait pas encore été envisagé comme un problème social (voir Dorvil et Mayer, 2001; Redjeb *et al.*, 2001). En plus d'avoir manqué de renseignements et de moyens (ou de formation) pour désamorcer les rapports d'oppression entre élèves, certains membres des personnels scolaires les auraient renforcés ou ignorés :

MAX : [J'avais] une enseignante [en 7^e année qui était la présidente d'un club régional axé sur la perte de poids]. [Elle] m'a suggéré que j'devrais prendre une autre porte pour sortir de l'école parce que ça s'rait bon pour ma ligne [étant donné que ladite porte se trouvait plus loin, au bout du couloir, ce qui m'aurait fait marcher plus longtemps et perdre du poids]. (E1; parenthèses carrées = RF) // J'ai même des enseignantes qu'y'ont insinué que si j'perdais du poids, [mes pairs] allaient arrêter de s'moquer d'moi. [...] C'tait vu comme une conséquence [de] ma différence. [...] c't'arrivé [que les enseignantes] me faisaient des *jabs* [pointes] par rapport à mon poids fait qu'si l'enseignante le fait, c'est comme un *free card* [laissez-passer] pour tout l'monde de l'faire. (GD)

SAM : [Les auteurs du harcèlement au palier secondaire] disaient des commentaires durant la classe des fois pis les enseignants y faisaient rien. (E1) **BÉA** : Le directeur m'a rencontrée à son bureau et ne semblait pas prendre le problème au sérieux. Il a même suggéré que les petits garçons qui harcèlent les petites filles, c'est parce qu'ils les « trouvent de leur goût »...! Rien n'a été fait au primaire au sujet des gens qui me harcelaient. Ce qu'on peut déduire de la réaction [...] du directeur de l'école, c'est une certaine banalisation de ce qui se passait. (guillemets dans l'original, R1) // [...] maintenant qu'j'y pense, c'est aussi hétéronormé, la façon dont ça a été traitée cette histoire-là. (GD)

En ce qui regarde les **personnels scolaires**, une recherche menée par sondage dans le sud de l'Australie auprès de 127 enseignantes et enseignants a démontré qu'ils seraient motivés à intervenir en fonction de leur posture morale (engagement envers la justice sociale = règles et sanctions || engagement à prendre soin d'autrui = résolution de problèmes) (Ellis et Shute, 2007; voir aussi Anagnostopoulos *et al.*, 2009; Meyer, 2008b, 2009). Cela aurait sûrement été le cas du directeur d'école de **BÉA**, celui-ci ayant évoqué un argument hétéronormatif pour expliquer l'agressivité d'un garçon à son endroit. Il en va de même pour les enseignantes de **MAX**, dont les conseils auraient reflété leur fixation sur la minceur, de même que leurs préjugés à l'endroit des personnes corpulentes, dont celles victimes de harcèlement (p. ex. responsables de leur sort en raison de leur paresse présumée).

Selon une étude référencée préalablement, le personnel enseignant interviendrait aussi et surtout en accord avec sa représentation de l'incident, la violence relationnelle (interposition facultative) étant considérée moins grave que la violence verbale (interposition relative à la situation), qui serait à son tour sous-estimée en comparaison à la violence physique (interposition obligatoire) (Ellis et Shute, 2007). Par exemple, lorsqu'une élève aurait menacé sérieusement de « casser [les] dents et [les] lunettes » de BÉA au palier secondaire (E1), la direction scolaire aurait recouru aux services de la police, aucun autre incident n'ayant suscité une telle intervention. Suivant une recension des écrits sur la violence indirecte entre élèves, les personnels

d'écoles interviendraient plus rarement en réponse à des actes de cette nature eu égard à leur subtilité en comparaison avec des gestes de violence directe (Verlaan et Besnard, 2014). Par conséquent, les élèves ciblés seraient souvent réfractaires à rapporter les incidents survenus, car convaincus que leurs pairs et les personnels scolaires seraient incompréhensifs et incapables de les protéger. Il en va de même pour des élèves entre 10 et 14 ans ayant participé à l'une ou l'autre de deux études britanniques qualitatives (résultats synthétisés dans un même article), lesquels ont déclaré qu'ils éviteraient de relater leurs problèmes relationnels aux personnels scolaires en raison du caractère inadéquat des interventions pratiquées (Ringrose et Renold, 2010; voir aussi Tolmatcheff *et al.*, 2019). Les adultes sur place ne seraient donc pas toujours, au vu des écolières et des écoliers victimes, des ressources fiables, les participantes pouvant le confirmer.

À l'inverse des autres informatrices, et se référant aux efforts menés par une enseignante et un enseignant pour mettre un terme au harcèlement, **ZOË** s'est exceptionnellement dite « chanceuse » puisque ses problèmes « n'ont pas été ignorés par ceux qu'y'étaient en pouvoir de faire de quoi [à l'école]. Y'ont pas été minimisés non plus » (E2). Toujours est-il qu'elle aurait **arrêté de signaler la violence** endurée quelque temps entre la 4^e et la 6^e année, doutant de l'efficacité des interventions privilégiées : « [...] ça n'allait pas vraiment changer que'que chose [...] c'est juste mettre un *bandaid* [pansement] sur un gros problème [...] j'savais qu'ça n'allait pas marcher [...] » (E1). En parlant des brimades s'étant produites au cycle primaire, **BÉA** a tenu un discours apparenté :

[...] même si y'a eu des interventions, ça n'a rien changé. Y'a pas eu d'conséquences. Oui, y'a eu des discussions, mais y'a aucune action qu'y'a été prise pour régler la situation. [...] Même quand ils avaient une volonté d'intervenir, ça ne fonctionnait pas. (GD)

Pour sa part, **KIM** se serait tue après avoir constaté que les auteures du harcèlement devenaient encore plus agressives à son endroit à la suite d'un signalement : « Tu te fais menacer. [...] "Quoi? Tu vas le dire à ta mère maintenant"²⁶⁵ » (trad. libre, E1). Cette participante a aussi interdit à sa mère de communiquer avec l'école par crainte d'être ostracisée davantage, de se « faire d'autres ennemis » (E1), d'être perçue comme étant « *weak* [faible] » (E1) ou parce qu'elle voulait « éviter des conflits » (R1). **ZOË** se souvient également d'avoir redouté que « ça empire le problème », spécifiant que « des fois y'étaient mes amies, j'avais pas envie de

²⁶⁵ « You get threatened. [...] "What? You're gonna tell your mom, now?" »

bavasser » (E1). Les données d'une étude de cas britannique citée préalablement ont justement montré qu'il existait, dans l'école étudiée, une norme instituée parmi le groupe des pairs contre la dénonciation des actes de violence (Dixon *et al.*, 2004a, 2004b; voir aussi Côté *et al.*, 2015; Tolmatcheff *et al.*, 2019). Les réponses disciplinaires conduiraient donc parfois « au rejet de la victime par le groupe, celui-ci jugeant la sanction disproportionnée par rapport aux faits » (MÉJV, 2011, p. 24). **MAX**, quant à elle/lui, n'aurait « jamais parlé à un professeur [du harcèlement] parce [qu'elle/il] pensai[t] [que ses pairs] avaient l'droit d'faire ça » compte tenu de l'inadéquation entre son corps, ses performances identitaires et les normes de genre (E1). La honte et la culpabilité intériorisées seraient alors des barrières potentielles à la dénonciation des incidents vexatoires. De son côté, **ÈVE** – qui aurait vécu du harcèlement en vertu de son orientation sexuelle au palier secondaire – aurait gardé le silence étant donné sa lecture du discours ecclésial sur l'homosexualité : « J'allais pas demander d'l'aide. J'tais dans une école catholique. J'connaissais pas que [la violence homophobe n'était] pas correcte » (GD). Ayant étudié et intériorisé les dogmes inscrits dans le catéchisme catholique en matière de sexualité, **ÈVE** se serait imaginée que le harcèlement à teneur homophobe dont elle était la cible était approprié et acceptable, les enseignements lui ayant été inculqués à l'église, à la maison et à l'école l'ayant isolée davantage.

3.4 Impacts émotionnels attribués, par les participantes, aux mauvais traitements endurés

Ayant rapidement cessé de dénoncer la violence survenue, les participantes auraient composé seules avec un **magma d'émotions et de sentiments accablants** (en ordre décroissant selon la fréquence du codage) : peur, anxiété ou angoisse; tristesse ou peine; honte ou humiliation; culpabilité; sentiments d'injustice, d'incompréhension ou de confusion; impuissance; solitude ou isolement; colère ou frustration; découragement. Un pot-pourri de réactions affectives analogues aurait également été documenté chez d'autres personnes ayant subi du harcèlement (Carlisle et Rofes, 2007; Jeunesse, J'écoute, 2006; Owens *et al.*, 2000). En fait, la majorité des souvenirs partagés renvoyaient à la gravité des impacts émotionnels ressentis, presque toutes les participantes ayant eu de la difficulté à se remémorer leurs interactions souffrantes (surtout **MAX**, **SAM**, **KIM** et **ZOË**). Selon les données collectées auprès de 884 étudiantes et étudiants universitaires dans le cadre d'une étude quantitative européenne, 14% des

anciennes victimes de harcèlement (n ≈ 35) auraient peu ou pas de souvenirs de leur expérience victimaire (Schäfer *et al.*, 2004). Cela serait lié à son encodage : activant l'hémisphère droit du cerveau (comportements de survie et centre des émotions) et freinant le fonctionnement de l'hémisphère gauche (langage), une telle situation traumatisante provoquerait une réaction de lutte, de fuite ou d'inertie, les souvenirs s'y rattachant – lesquels se profileraient souvent sous la forme d'images, de sensations et d'affects – pouvant conséquemment être fragmentés (Phillips, 2015, p. 71). Attestant du caractère affligeant d'une telle expérience – laquelle « [consumerait] énormément d'énergie mentale et émotive » chez les victimes (Jeunesse, J'écoute, 2006, p. 6) –

ZOË s'est rappelée avoir été « en mode "survie" » au moment des agressions :

[...] quand ça t'arrive à toi, tu peux pas penser de façon objective. (E2) // [Je me disais intérieurement] « [...] fais pas une folle de toi, sois pas trop, sois "*just right*" [correcte] » [Cela] a fait que je n'étais pas vraiment présente durant mes interactions sociales [à l'école]. (guillemets dans l'original, RF)

Ayant été absorbée de la sorte par un **travail d'autorégulation continu**, **ZOË** se rappellerait davantage de ses ruminations subjectives que du harcèlement lui-même : « Le non-partage des émotions installe dans l'âme du blessé une zone silencieuse qui parle sans cesse, un bas-parleur en quelque sorte, qui murmure au fond de soi un récit inavouable » (Cyrulnik, 2012, p. 8). En ce sens et malgré son silence, **ZOË** aurait été tracassée par un vacarme intérieur étourdissant.

MAX, quant à elle/lui, aurait volontairement réprimé ses souvenirs :

[...] j'ai beaucoup travaillé à oublier tout ça, à repousser tout ça fait qu'j'pense que j'ai d'la misère même à y penser. J'ai juste mis ça dans la boîte des affaires auxquelles j'veux pas penser fait qu'de dire que j'aurais un exemple précis, je sais pas. (E2)

Dans son rapport final, **elle/il** a renchéri sur le thème du **refoulement** en faisant allusion au « monstre » qu'elle/il aurait mis « beaucoup de temps et d'efforts [à] enterrer », celui-ci se réveillant dès qu'elle/il repense à ses interactions scolaires (RF). L'immensité de la détresse éprouvée pendant, après et depuis le harcèlement serait donc aujourd'hui une barrière à la récupération de ses souvenirs.

En rétrospective, les participantes ont convenu que **cette surcharge affective** serait **attribuable à de nombreux facteurs**, incluant l'envergure du problème dans leur esprit enfantin, la répétitivité ou la chronicité des abus, le recours à la violence pour les séparer du groupe, la pluralité des milieux ravageurs, et, bien sûr, la période développementale touchée :

MAX : « [...] Je ne pourrai jamais m'en sortir. [...] Y'a personne d'autre dans l'monde entier [...] qui peut comprendre qu'est-ce que j't'en train d'vivre [...] » (E1) // « [...] c't'en train de détruire ma vie [...] » [...] Pour moi, c'était le problème qu'y'était au premier plan. (E2)

SAM : T'essaies de trouver ton identité. T'es pas certaine qui tu es toi-même pis là le monde essaie d'te dire comment t'es s'posée d'être. [...] quand t'es un adolescent, tu t'questionnes, [...] t'essaies d'te trouver pis [c'est] encore plus difficile lorsque y'a d'autres personnes qui t'questionnent en plus de toi pis qu'y t'abaissent. (E1)

KIM : [...] j'voyais qu'y'étaient différents avec moi [...] Ils se comportaient plus méchamment avec moi qu'avec une personne normale²⁶⁶. [Je les] voyais interagir avec d'autres personnes comme si tout était correct, mais quand y venaient me parler *they were different* [ils étaient différents]. *They were mean* [Ils étaient méchants]. [...] *I would go home crying* [Je rentrais à la maison en pleurant] [...] Je ne savais pas comment me défendre. [...] je ne voulais pas aller à l'école [...] J'étais terrifiée. Terrifiée²⁶⁷. [...] *I'd just look at them* [Je les regardais] pis [elles me disaient] « *Don't look at me* [Ne me regarde pas]. » [...] *I felt restrained* [Je me sentais endiguée], comme si [i]'avais pas l'droit de faire rien, mais que [i]'avais pas l'choix d'être là non plus. [...] *You can't look anywhere, but* [Tu ne peux pas regarder nulle part, mais] y faut qu'tu sois là. (trad. libre, E1)

ZOË : C'tait des habitudes vraiment bien construites par toutes sortes de différents groupes. C'tait mes pairs. C'tait des filles, des gars de plein d'différentes personnalités pis pas juste à l'école. (E1) // [...] ça s'est produit [pendant] sept [ou] neuf ans [...] C'est tellement long dans les années formatrices que c'est *tough à shaker* [difficile de s'en défaire]. (E2)

ÈVE : J'pense que c'est la répétition [qui explique la longévité de ma détresse], de m'faire répéter des choses quotidiennement, non seulement dans mon milieu scolaire, mais dans mon milieu familial. (E2)

L'enfance et l'adolescence étant marquées de questionnements (sur soi, notamment en comparaison aux autres) et de multiples changements (corps, personnalité, identité et relations interpersonnelles) (MÉJV, 2011; Pepler et Craig, 2014), le langage interne des jeunes – par l'intermédiaire duquel les doutes, les convictions, les remises en question et les prises de conscience seraient formulés, interprétés, enracinés ou écartés – serait d'emblée criblé d'incertitudes et d'insécurités parce qu'on ne sait pas encore qui l'on est ni comment on doit se positionner vis-à-vis des autres. Étant donné cette instabilité inhérente à la jeunesse, les élèves d'âge scolaire seraient plus sensibles aux prescriptions sociales, aux questions intrusives et à la violence, les attitudes et les paroles d'autrui pouvant s'infiltrer dans leur manière d'être, de se définir et de s'identifier aux autres. Le harcèlement par les pairs à l'école perturberait donc un

²⁶⁶ « *They would act more mean to me than with a normal person.* »

²⁶⁷ « *I was terrified. Terrified.* »

cheminement personnel et social reconnu comme étant difficile à suivre pour tout enfant d'âge scolaire. L'adolescence étant tout spécialement une période de croissance pubertaire, d'éveil à la sexualité et de curiosité amoureuse (Brannon, 1997/2008, p. 297; Pepler et Craig, 2014), les jeunes adolescentes et adolescents seraient particulièrement vulnérables aux répercussions du HPGOSÉ, cette violence visant les aspects les plus intimes de soi au moment-même de leur éclosion.

Cela dit, toute personne prise dans un « cycle destructeur d'humiliation, de blâme de soi et de condamnation » (trad. libre, Carlisle et Rofes, p. 23) et vivant pour cette raison une violation continue de ses droits (voir Leymann et Gustafsson, 1996) serait à risque d'en pâtir, quel que soit son âge. En effet, plusieurs chercheuses et chercheurs ont souligné la nature traumatisante du harcèlement, celle-ci étant généralement imputée à la répétition ou à la chronicité des actes d'agression (Debarbieux, 2006b; Galand, Dernoncourt et Mirzabekiants, 2009; Haltigan et Vaillancourt, 2014; MÉJV, 2011; Observatoire international de la violence à l'école, 2011; Roberge et Beaudoin, 2016; Stapinski *et al.*, 2014; Takizawa *et al.*, 2014; Turcote et Lamonde, 2004). Les répercussions identitaires analysées dans les trois prochains chapitres le démontrent.

Pour conclure ce chapitre...

Ayant épluché les interactions préscolaires, parascolaires et scolaires retracées par les participantes lors de la collecte des données, j'en retiens qu'il y aurait eu une **correspondance axiologique et idéologique** tantôt partielle, tantôt absolue **entre les multiples milieux** constitutifs des **micro et mésosystèmes** ambiants, de même qu'une perméabilité entre ces systèmes et le climat caractéristique du macrosystème qui les entourait (et les entoure toujours). Le « chœur » narratif composé – lequel a été tressé de souvenirs attestant de l'interdépendance entre ces milieux, ces systèmes et ce climat – corrobore ainsi la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994). J'ose par ailleurs poser comme probable qu'il en élargit notre compréhension vu ce qu'il révèle sur la pluralité, la nature, la concordance et le pouvoir 1) des sphères interpersonnelles et institutionnelles fréquentées, 2) des instances dirigeantes et des figures d'importance y ayant coexisté ainsi que 3) des stratégies d'assimilation et des moyens de coercition y ayant été employés.

Usant de regards, d'expressions faciales, de jeux, de mots (ou de silences), de croyances, de perceptions, d'attitudes, de faits et gestes, d'attentes, d'autorité et d'arguments normatifs, l'entourage des participantes – dont le plus souvent des filles, des adolescentes et des femmes

populaires ou de confiance – se serait acharné à les surveiller, à réguler ou à censurer leur corps ainsi que l’affirmation ou l’expression de leurs identités jugées déviantes, inintelligibles ou illégitimes, le tout sans égard pour leur volonté propre. Telles auraient été les manifestations hétéroclites d’un **rite d’initiation aux engrenages de la hiérarchie sexuelle et de genre patriarcale** dans l’antichambre de la « maison-imaginaire-des-femmes-franco-ontariennes » (voir Welzer-Lang, 1999, p. 23-34). Autrement dit, bien qu’ils aient censément été avantagés par cette classification normative, les garçons, les adolescents et les hommes qu’auraient côtoyés les participantes auraient, à quelques exceptions près et à la différence des filles, des adolescentes et des femmes, joué un rôle secondaire ou implicite dans leur socialisation sexuelle et de genre. Accablées de réprobations, d’interdictions, d’instructions, de contraintes et de violence, les participantes auraient en essence fait les frais d’une **mécanique de socialisation intragroupe plus ou moins concertée**, celle-ci ayant été orientée vers la transmission, l’intériorisation, la matérialisation et la propagation d’une **matrice hétérosexuelle à l’origine et à l’appui des canons de la féminité** en Ontario français : la femme-pieuse-docile-et-moderne-à-marier-et-mère-au-foyer et la femme-mince-affriolante-à-regarder-et-à-posséder-sexuellement-par-un-homme. Telles des marionnettistes clandestins, l’Église catholique (représentée par ses institutions franco-ontariennes locales) et les médias occidentaux auraient tenu les ficelles d’une chorégraphie synchronisée de pratiques discursives (dits et non-dits), interactionnelles (relations de pouvoir) et disciplinaires (récompenses ou punitions) à l’image et au service d’un **ordre social foncièrement hétéronormatif**. Dans ces conditions, le **HPGOSÉ** ayant entaché le parcours scolaire des participantes se serait **inscrit dans la continuité d’un panorama socioculturel binaire, misogyne, homophobe et hétérosexiste**.

Tout bien pesé, les témoignages reconstitués rendent compte du caractère performatif des identités sexuelle et de genre (voir Butler 1993/2011, 1999/2002; Paechter, 2006), les réactions déclenchées en réponse aux « prestations » de soi des informatrices ayant été proportionnelles à leur degré de conformité aux habitus de la « bande » (collectivité franco-ontarienne et société nord-américaine) ou de ses « troupes » (famille, pairs du voisinage, pairs scolaires, etc.) et, par extension, à leur capital social ou culturel (voir Bourdieu, 1979, 1980, 1986). D’autre part, il laisse supposer que la socialisation sexuelle et de genre en Ontario français serait multidirectionnelle en ce sens qu’elle se jouerait continuellement entre « productrices et producteurs » (décisionnaires), « comédiennes et comédiens » (en mode action) ainsi que

« spectatrices et spectateurs » (en mode réaction) affiliés à un réseau commun (écosystème) de « théâtres » (milieux sociaux et institutionnels), où les « scénarios » (déroulement des événements) et les « scripts » (échanges de paroles) seraient antérieurement « composés » (construits socialement) et « mémorisés » (intériorisés) (voir Goffman, 1973/1992). Imaginés à partir de narrations socioculturelles collectives, les « personnages incarnés » (identités performées), les « scènes interprétées » (interactions), les « costumes enfilés » (vêtements, maquillage, coiffure et autres accessoires superficiels) et les « répliques rendues » (formules apprises, prononcées et répétées) y seraient alors, pour la plupart, prévisibles. Une fois repérées et classées, les « improvisatrices » – c’est-à-dire les filles, les adolescentes et les femmes *tomboys*, non-binaires, AEC ou autrement atypiques – y courraient le risque d’être « couvertes de huées » (stigmatisées : voir Becker, 1963/1985; Eribon, 1999; Goffman, 1963/1986). N’ayant repéré aucune étude holistique sur la socialisation sexuelle et de genre des personnes assignées filles à la naissance en Ontario français, j’avancerais que cette enquête ouvre la voie vers un champ de recherche à cultiver.

En sus de ces contributions, le contenu de ce chapitre fait écho aux résultats d’études en sciences humaines et sociales ayant trait au genre ou à la sexualité, au vécu des personnes AEC et au harcèlement par les pairs à l’école, notamment sur les plans suivants :

- formes de violence éprouvées à l’école, mais aussi – dans certains cas – à la maison ou dans la communauté (verbale, relationnelle, psychologique, en ligne et systémique ou symbolique);
- motifs élucidés (poids, apparence, performances de genre, statut relationnel, orientation sexuelle, capital social déficitaire ou envié, etc. = différences en comparaison aux archétypes de la féminité);
- fréquence et chronicité des abus (selon le palier scolaire des participantes, leur capital social et leur degré de normativité au regard d’autrui);
- explications fournies ou inférées relativement aux intentions des proches parents et des pairs agressifs ou insistants (régulation sexuelle et morale conformément aux normes de genre et de sexualité, démarcation et affermissement de son statut ou de celui de son groupe, religiosité, divertissement, matrices d’idées et de croyances prééminentes, menace au capital social ou culturel groupal, etc.);
- profil et rôle des participantes (victimes types), des pairs harceleurs (élèves normatifs et populaires, dont principalement des écolières hétérofémmines) et des témoins (élèves passifs), dont les interrelations seraient fondées sur un déséquilibre de pouvoir;
- interventions privilégiées en réponse aux différences des participantes et au HPGOSÉ (élèves témoins, parents et personnels scolaires proactifs);

- souffrance émotionnelle incommensurable générée par les mauvais traitements rapportés.

Par contre, là où d'autres recherches se penchent sur les généralités de la problématique traitée ou, au contraire, sur une seule des facettes listées ci-dessus, le récit collectif des participantes en offre une description humaine, approfondie et multidimensionnelle, l'abondance, la richesse et la variété des anecdotes analysées en faisant foi.

Ayant bien détaillé les contextes globaux et locaux au sein desquels les participantes auraient été endoctrinées à l'hétéroféminité, il ne reste plus qu'à faire l'inventaire et l'autopsie des répercussions identitaires signalées, ce sur quoi porteront les trois prochains chapitres. J'y traiterai respectivement de leurs sentiments d'estime de soi (chapitre 7), de confiance en soi (chapitre 8) et d'appartenance (chapitre 9).

CHAPITRE 7

Sentiment d'estime de soi des participantes (ontosystème)

Suivant le récit collectif des participantes, il appert que leurs interactions préscolaires, parascolaires et scolaires (micro et mésosystèmes) les auraient – depuis l'enfance – mises au fait de l'ordre social hétéronormatif dominant en Ontario français et, par ricochet, en Amérique du Nord (macrosystème). Selon leurs dires, les stratégies interpersonnelles déployées à dessein de les socialiser à l'hétéroféminité auraient tout spécialement accentué la suprématie socioculturelle des archétypes de la femme-pieuse-modeste-à-marier-et-mère-au-foyer (culture franco-ontarienne, langue française, églises, paroisses et écoles catholiques : toutes | familles catholiques : surtout **MAX**, **SAM** et **ÈVE**) et de la femme-mince-affriolante-à-regarder-et-à-posséder-sexuellement-par-un-homme (médias populaires nord-américains ainsi que pairs communautaires et scolaires : toutes). C'est donc, entre autres, sous l'éclairage de ces modèles qu'on les aurait stigmatisées, marginalisées, opprimées ou harcelées à l'école comme ailleurs. Tel que postulé par la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), c'est aussi en négociation avec ces modèles – et, par extension, en interaction avec les systèmes au sein desquels ils seraient popularisés – que les participantes auraient forgé leurs identités sexuelle et de genre en tant que personnes assignées filles à la naissance (toutes) et qu'elles se seraient interrogées sur la légitimité de leurs inclinations homoérotiques émergentes (sauf **ZOË**), les questionnements rapportés et les référents identitaires réclamés nous éclairant sur l'évolution et la constitution de leurontosystème. Les répercussions identitaires de ce conditionnement seraient abondantes, ce pourquoi elles ont été réparties sur trois chapitres, celui-ci s'intéressant exclusivement au **sentiment d'estime de soi** (ontosystème).

Définition du sentiment d'estime de soi et organisation de ce chapitre

Pour autant que l'être humain serait animé par la motivation de protéger et de rehausser son opinion de lui-même dès qu'elle serait mise en péril, une bonne estime personnelle serait pour lui un besoin primordial (Leary, Terdal, Tambor et Downs, 1995; Rosenberg, Schooler, Shoenbach et Rosenberg, 1995). Du fait de son désir d'être (re)connu, l'approbation et le rejet en seraient les « nourritures relationnelles » primaires (André, 2005, p. 27), une pauvre appréciation de soi traduisant l'expérience, la perception ou l'anticipation d'une « famine interpersonnelle » débilatante (André, 2005; Leary *et al.*, 1995). Privé de « repas interactionnels

nutritifs » en milieu scolaire, l'élève y étant victime de harcèlement serait alors susceptible de se juger sévèrement, surtout s'il constate ou considère – comme cela aurait été le cas des participantes – que la discrimination dont il fait l'objet est stable (dans le temps), consensuelle (cautionnée par une majorité) et légitime (prétendument justifiée et méritée) (voir Croizet et Martinot, 2003). L'estime de soi agirait ainsi tel un « **sociomètre** » se modulant en fonction du degré selon lequel la personne se sentirait incluse ou exclue (André, 2005, p. 27; Leary *et al.*, 1995), celle-ci pouvant ensuite adapter sa conduite en vue de maintenir ou d'accroître son statut et, ce faisant, de réduire ou d'éliminer la probabilité qu'elle connaisse à nouveau un tel ostracisme (Leary *et al.*, 1995; Rosenberg *et al.*, 1995). Le sentiment d'estime de soi d'un individu serait donc, dans un premier temps, déterminé par et déterminant de ses interactions sociales.

Autrement qualifiée de « **système immunitaire du psychisme** » (André, 2005, p. 30), l'estime de soi se refléterait sous la forme d'autoévaluations incessantes, influant sur le bien-être, l'équilibre émotionnel et les capacités adaptatives de la personne (André, 2005; Leary *et al.*, 1995). Une **bonne estime de soi** bien ancrée serait associée à un sentiment de fierté (Leary *et al.*, 1995) et serait « fondamentale pour dire non à la violence et/ou pour diminuer son impact » (Demers, 2013, p. 89). Elle favoriserait simultanément 1) le recours à des stratégies de résolution de problèmes (recherche de soutien pour affronter et surmonter les défis, prise de décisions, etc.), 2) l'élaboration d'évaluations plus fiables et précises (sur soi, sur les autres et sur les circonstances) et, en cas d'insuccès, 3) l'invocation d'attributions externes (localiser le blâme à l'extérieur de soi), spécifiques (imputer l'échec à une conjoncture de facteurs) et instables (supposer que l'on pourra quand même réussir à l'avenir) (André, 2005, p. 28-29). Qui plus est, elle se distinguerait d'une estime de soi élevée mais fragile, celle-ci s'accompagnant de pratiques assidues vouées à valider sa sublimité présumée aussi souvent que possible et à établir sa supériorité en essayant continuellement de surpasser les autres pour se sentir valorisé (Kernis, 2003). Reliée à un sentiment de honte (Leary *et al.*, 1995), une **estime de soi déficiente** se reconnaîtrait inversement par l'emploi plus ou moins réfléchi de stratégies aptes à perpétuer ou à aggraver les problèmes malgré soi (dénier des difficultés et évitement, repli sur soi, réticence à se confier aux autres et à prendre des décisions, etc.), l'autocritique excessive et, en cas d'insuccès, la formulation d'attributions internes (localiser le blâme à l'intérieur de soi), totalisantes (interpréter l'échec au moyen de certitudes pessimistes et absolues) et stables (penser que l'on ne

réussira jamais) (André, 2005, p. 28-29). Par-delà ses origines et ses effets relationnels, le sentiment d'estime de soi d'un individu serait ainsi, dans un deuxième temps, déterminé par et déterminant de son langage interne et de sa santé mentale.

Bien qu'il soit ordinairement conceptualisé au singulier, ce sentiment comporterait deux dimensions, à savoir globale et spécifique. De nature affective et stable, l'**estime (ou la conception) de soi globale** désignerait l'attitude générale – soit positive, négative ou à la fois positive et négative – d'un être humain envers lui-même (ou vis-à-vis de sa valeur personnelle) étant donné les croyances distinctives qu'il aurait intériorisées à son sujet (Kernis, 2003; Leary *et al.*, 1995; Rosenberg *et al.*, 1995). Elle aurait une incidence sur la manière dont la personne s'accepte, s'apprécie et se respecte ainsi que sur son état d'esprit de base. L'amour inconditionnel des parents sans égard pour les performances de l'enfant en serait le fondement, lui transmettant sitôt le message que sa valeur « représente une donnée stable » quels que soient ses réussites et ses échecs (André, 2005, p. 28; voir aussi Kernis, 2003). Sur ce plan, plusieurs participantes auraient été désavantagées, dont principalement **MAX** et **ÈVE** (depuis l'âge préscolaire jusqu'à l'âge adulte) et, dans une moindre mesure, **BÉA** (de la 1^{re} à la 6^e année) et **SAM** (au moment de sa sortie du placard).

De nature cognitive (ou évaluative et critique) et relative (ou situationnelle), l'**estime de soi spécifique** serait davantage ciblée, s'appliquant à l'une ou l'autre des multiples facettes de la personne à un moment donné, puis la poussant à moduler ses faits et gestes pour mieux s'intégrer (Rosenberg *et al.*, 1995). Chez l'enfant, les formes d'estime de soi spécifique recouvreraient minimalement cinq domaines : l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité (André, 2005, p. 26). Leur portée sur l'estime de soi globale serait proportionnelle à leur centralité pour le soi, c'est-à-dire à l'importance leur étant accordée dans la hiérarchie des valeurs personnelles (André, 2005; Croizet et Martinot, 2003; Kernis, 2003; Rosenberg *et al.*, 1995), le tout conformément à l'allégeance leur étant prêtée par autrui (Leary *et al.*, 1995). En considération du récit des participantes concernant les habitus patronnés de près et de loin sur le genre et la sexualité depuis leur jeunesse, il en ressort qu'elles auraient toutes été préoccupées par leur **aspect physique** et leur **conformité comportementale**, lesquels ont été nommés comme motifs explicatifs de leur impopularité à l'école.

La **première partie de ce chapitre** sera donc consacrée à l'examen de leur estime de soi spécifique dans ces domaines compte tenu des propos qu'elles ont tenus à l'égard de leurs attributs superficiels (corps et apparence) et de leurs performances de genre, des préjugés qu'elles auraient assimilés (homophobie intériorisée) ainsi que des habitudes qu'elles auraient acquises au cours de leur vie (comportements autodestructeurs, de fuite ou à risque). Leur estime de soi globale sera ensuite scrutée dans la **deuxième partie du chapitre**, et ce, selon qu'elle se rapporte à l'enfance ou à l'adolescence, à l'âge adulte ou à leur cheminement de victimes à survivantes. Procédant ainsi, ce chapitre permettra d'élucider les implications des formes d'estime de soi spécifique étudiées sur l'idée d'ensemble qu'elles se seraient faite jadis et qu'elles se feraient aujourd'hui d'elles-mêmes, le tout sous l'éclairage des systèmes sociaux ayant influé sur leur construction identitaire.

1. Estime de soi spécifique des participantes

Puisque l'estime de soi globale serait, entre autres, forgée en fonction des sentiments d'estime de soi spécifiques (André, 2005; Croizet et Martinot, 2003; Kernis, 2003; Rosenberg *et al.*, 1995), cette première section portera sur 1) les croyances des participantes vis-à-vis de leur corps, de leur apparence et de leurs performances de genre, 2) l'homophobie intériorisée en raison des certitudes ambiantes en matière d'homoérotisme et 3) les comportements autodestructeurs, de fuite ou à risque résultant de ces croyances et de ces certitudes. Le contenu de cette section permettra ainsi de mieux contextualiser celui de la section suivante.

1.1 Croyances des participantes vis-à-vis de leur corps, de leur apparence et de leurs performances de genre

Ayant été maltraitées par leurs condisciples harceleuses sous prétexte qu'elles auraient été maigre ou physiquement immature (**KIM**), potelées (**MAX**, **SAM** et **ZOË**), *tomboy* (toutes sauf **ZOË**) ou autrement inférieure (**KIM** : intelligence) et indésirables (**ZOË** : âge et tempérament || **BÉA** : tempérament, champs d'intérêt et attitude || **ÈVE** : dentition orangée), les **participantes** se seraient senties reléguées à la **marge des codes sociaux rattachés à la beauté et à la féminité**. Cela aurait eu pour conséquence d'envenimer le regard qu'elles auraient porté sur leur corps, leur apparence ou leurs performances de genre :

MAX : [...] j'ai intégré le fait que *there really is something wrong with me* [il y a vraiment quelque chose de mal avec moi] **à cause de [mon embonpoint]**. [...] [à la maison et à l'école] on m'faisait sentir que je n'étais pas digne [d'amour, ni de désir] parce que j'tais grosse pis je n'étais pas féminine. [...] « **T'es grosse donc [...]** nécessairement tu vaux moins qu'les autres [...] » [...] Toute ma valeur en tant que personne, on s'arrêtait au fait que j'étais grosse. [...] **j'pensais qu'y'avaient l'droit d'faire ça** [...] « Oui, y'ont raison, j'suis grosse. **Y devraient rire de moi. Je ne suis**

pas féminine [comme les autres filles dans la classe]. [...] Y m'intimident, mais **c'est d'ma faute.** » [...] C'est surtout en me comparant aux autres kids [enfants] à l'école que j'ai vraiment vu que j'étais différent/e. (E1) // En ayant ces certitudes, **je donnais raison aux taquineries** [...] comme si **je provoquais moi-même les moqueries et les regards désapprobateurs en étant [moi-même].** (R1) // J'ai toujours senti qu'il y avait quelque chose de brisé en moi parce que **je n'arrivais pas à entrer dans le moule de la féminité** [...] J'avais classé mon identité de genre dans la boîte « défectueux » [...] (RF)

KIM : Je sentais parfois que **je n'avais pas d'amis à cause de mon apparence** [...] en 7^e et 8^e [...] Je sentais que « **Puisque je ne suis pas grande ni physiquement développée, un gars comme ça ne me verra jamais comme étant [désirable]** » parce que [les garçons et les hommes] parlaient de comment y'aimaient [les filles qui avaient atteint la puberté]. Des fois [j'tais] comme « **Je ne suis pas comme ça.** » Ils [étaient] comme « On pense qu'elle est attirante [...] » Pis [c'tait] comme « Faut croire que je ne suis jamais attirante. » (trad. libre²⁶⁸, E1) // En raison des conflits que j'avais avec [l'auteure principale du harcèlement], j'avais le sentiment que personne [n'aimait] [...] mon visage [ni] moi. Comme si **j'étais laide** et [que] rien ne pourrait changer mon apparence. (R1)

ZOË : [...] quand t'es en costume de bain pis que **t'es pas le corps idéal** pis qu'en plus [tu te fais harceler par rapport à ça à l'école], [tu ne te sens] pas awesome [géniale] [...] J'ramenais ça d'l'école. J'avais beaucoup d'insécurités par rapport à ça [...] (E1)

ÈVE : Mes dents [orangées] y'étaient probablement **ce qui me distinguait le plus [des autres filles au début du primaire].** J'avais les yeux bleus avec les ch'veux blonds, mais toutes les personnes qui parlaient de moi y'étaient comme « Yeah [Oui], [elle] est cute [mignonne], mais ses dents... » (E1)

Par suite d'un processus d'observation, de comparaison, de stigmatisation et d'intériorisation des « idéaux » hétéroféminins prisés par les médias, la religion catholique et leur entourage, les participantes auraient déduit qu'on les persécutait, qu'on les rejetait ou qu'elles occupaient un rang subalterne parce qu'elles différaient visiblement des écolières répondant aux normes de genre. L'insinuation selon laquelle **ZOË** « [n'était] pas le corps idéal » (verbe « être » et non « avoir ») suggère au surplus qu'elle se serait – au même titre qu'un bon nombre des participantes – identifiée à sa morphologie, dont les imperfections prétendues auraient (de son point de vue) laissé paraître sa médiocrité immanente. Cela serait à prévoir en Amérique du Nord, les filles, les adolescentes et les femmes y ayant traditionnellement été réduites à leur enveloppe corporelle (voir Bordo, 1993/2003; King, 2004; Voyé, 1996). Mise à part l'explication

²⁶⁸²⁶⁸ « *I did feel sometimes because of the way I looked [...] I didn't have any friends [...] en 7^e et 8^e [...] I felt like "Because I'm not tall, because I'm not developed, a guy like that will never see me as [attractive]" parce que [les garçons et les hommes] parlaient de comment y'aimaient [les filles qui avaient atteint la puberté]. Des fois [j'tais] comme "I'm not like that." They [were] like "We think she's hot [...]" Pis [c'tait] comme "Guess I'm never hot." »*

d'après laquelle les participantes auraient appris à déprécier leurs attributs superficiels sous l'influence des systèmes ayant composé leur univers socioculturel (Bronfenbrenner, 1977, 1994), la recherche démontre que les **victimes spécifiques** – soit celles issues de groupes-classe au sein desquels les élèves tyrannisés seraient peu nombreux (le cas des participantes, sauf **SAM** au palier secondaire) – auraient une **propension à s'accuser ou se blâmer**, situant la cause du harcèlement en elles-mêmes et croyant au mérite de la violence exercée (Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow et Gamm, 2004; Huitsing, Veenstra, Sainio et Salmivalli, 2012; Perren, Ettekal et Ladd, 2013; Tolmatcheff *et al.*, 2019; Troop-Gordon et Ladd, 2005). Idem pour les **victimes chroniques**, qui « se sent[raient] souvent en faute, se résigne[raient], abandonne[raient], se livre[raient] à la fatalité et à l'impuissance » (Robichaud, 2003, p. 46; voir aussi Tolmatcheff *et al.*, 2019), s'identifiant à leur statut comme victimes (Jeunesse, J'écoute, 2006; Owens, Slee et Shute, 2000) et construisant une « image [d'elles-mêmes] dégradée et amputée de certaines potentialités » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, 2011, p. 14). À vrai dire, les **individus stigmatisés** seraient singulièrement sujets à situer la source de la discrimination en eux, cette stratégie inconsciente leur permettant d'entretenir l'illusion que leur environnement social serait sécuritaire (Croizet et Martinot, 2003). Pour cette raison, le blâme de soi « procurerait [à la victime] un sentiment de satisfaction immédiat et contrôlé, quoique tordu » (trad. libre, Kets de Vries, 2014, p. 134). La dépréciation de soi serait autrement caractéristique des **personnes opprimées**, qui seraient susceptibles d'intérioriser l'opinion de leurs contreparties opprimantes à leur sujet (Freire, 1970/2009, p. 63). Constamment soumises à des évaluations négatives, de telles personnes tendraient à composer avec des **sentiments d'infériorité et de nullité** (autoévaluations négatives), lesquels seraient typiques d'une piètre estime de soi (voir André, 2005; Leary *et al.*, 1995). De ce fait, on les verrait à plus forte raison comme des proies à chasser :

Un stigmatisé qui, ne rejetant pas son échec sur la discrimination, reconnaît être responsable de sa mauvaise situation fournit « clé en main » une justification aux membres des groupes dominants pour continuer de le discriminer. [...] en attribuant à des causes internes sous contrôle personnel leurs échecs, les stigmatisés en arrivent souvent à croire qu'ils méritent personnellement leur sort, du moins qu'ils en sont responsables. (guillemets dans l'original, Croizet et Martinot, 2003, p. 49)

[...] l'estime de soi et la victimisation entretiennent des relations réciproques : une estime de soi plus basse accroît les risques d'être pris pour cible par d'autres élèves et la répétition de victimisation par les pairs érode l'estime de soi. (Galand *et al.*, 2009, p. 37)

Par exemple, n'ayant pu réconcilier son identité subjective avec les canons de féminité à sa disposition, **MAX** – qui s'est décrit/e comme ayant été « LA grosse personne tomboy de [sa] classe » (R1) – aurait conclu que son identité de genre était intrinsèquement condamnable, l'exclusivité et la rigidité des moules imposés l'ayant persuadé/e qu'elle/il était coupable du harcèlement infligé, cette croyance ayant *ipso facto* contribué à la/le maintenir en situation d'échec identitaire et social. D'après une étude quantitative conduite auprès de 474 élèves issus d'une école en milieu rural dans l'État de New York (Rieger et Savin-Williams, 2012), la non-conformité de genre à l'enfance ou à l'adolescence serait associée à un état de mal-être psychologique, quelle que soit l'orientation sexuelle de la personne concernée. Cela serait, semble-t-il, imputable à l'accroissement de la victimation dont elle serait la proie de la part des membres de son entourage (Martin-Storey et Baams, 2019; Price *et al.*, 2019). Étant démunis d'occasions leur permettant de développer leur confiance, leur sentiment d'autonomie et leur sens de l'initiative, les enfants punis ou disgraciés pour leurs prédilections de genre seraient, par exemple et selon le psychologue Erik Erikson, enclins à éprouver de la culpabilité, de la honte, à douter d'eux-mêmes et à croire qu'ils sont défectueux (dans Baker, 2002, p. 34). À n'en pas douter, cela serait aussi parfois le sort des écolières dont la silhouette, le style ou les traits distinctifs dérogeraient de ceux des archétypes célébrés, les punitions administrées par les camarades scolaires au regard des courbes jugées déficitaires (corps immature) ou excédantes (corps gras), des choix vestimentaires ou capillaires inusités et de toute autre caractéristique extérieure d'exception pouvant handicaper la représentation qu'elles se formeraient de leur aspect physique. C'est justement ce que démontre le « chœur » narratif des participantes : marquées d'une empreinte idéologique préjudiciable (**stigmaté**), elles se seraient senties « discréditées » par leurs pairs et d'autres membres de leur entourage, c'est-à-dire infériorisées, déshumanisées et dénudées de pouvoir social en tant que personnes étiquetées « déviantes » (Goffman, 1963/1986; voir aussi Becker, 1963/1985). Tel serait le rôle qu'on leur aurait assigné, l'intériorisation de leur stigmaté les ayant criblées de honte, de complexes et d'insécurités. Ainsi stigmatisées, les participantes (sauf **BÉA**) se seraient imaginées qu'elles devaient cacher leur corps ou le modifier, altérer leur apparence ou ignorer leurs préférences pour grimper l'échelle sociale, daigner se lier d'amitié avec les filles populaires ou s'épargner la violence d'autrui :

MAX : J'ai essayé 1001 diètes but we all know how that works [mais on sait tous ce que ça donne]. [...] j'ai essayé de juste porter du linge un peu plus féminin [...] qu'y'était trop féminin à mon goût. Pendant un bout d'temps, j'ai essayé de repress

[réprimer] le fait que j'me sentais pas comme mon corps. J'tais comme « OK, ben, ça c'est mon corps pis j'suis une fille [...] » (E1)

SAM : T'essayes de changer un 'tit peu [...] pour qu'y'arrêtent de t'picker dessus [te cibler] [...] tu voulais être comme tout l'monde parce que tu ne voulais pas être différente parce que tu ne voulais pas t'faire harceler. (E1)

ÈVE : [...] en 2^e année, [j'ai commencé] à amener ma brosse à dents à l'école pis j'brossais mes dents parce que j'pensais que le plus j'brossais, le plus ça allait enlever [le brun orangé causé par ma maladie] [...] Tout l'monde me disait que j'brossais pas mes dents donc j'essayais d'brosser mes dents encore plus [...] Je ne souriais pas avec mes dents jusqu'en 10^e [année] pis c'tait pour ça. (E1)

Dans leur esprit enfantin, la **conformité corporelle, esthétique et de genre** aurait été un **vecteur d'inclusion, de pouvoir et de popularité**, les participantes ayant d'ailleurs insisté sur la normativité, l'autorité et le statut des instigatrices de la violence pour attester de leur prééminence (voir le chapitre précédent). Parmi les victimes de harcèlement ayant bénéficié des services téléphoniques (4300 appels) ou informatiques (625 questions) de Jeunesse, J'écoute²⁶⁹ en 2005, la plupart situeraient leur « différence » au cœur des réponses formulées pour expliquer leur situation et s'efforceraient, comme les participantes de cette thèse, à la « corriger » (2006, p. 11). Selon les élèves impopulaires ayant participé à une étude mixte britannique réalisée auprès de 71 jeunes de la 8^e année, leur inclusion et leur ascension sociales dépendraient semblablement de leur aptitude à « jouer le jeu » et à se comporter comme les élèves populaires (Read *et al.*, 2011, p. 180). En vérité, la dissimulation de son stigmatisme compterait la plupart du temps parmi les stratégies adoptées par les personnes « discréditées » ou à risque de le devenir (Goffman, 1963/1986). Hélas, en investissant leur pouvoir d'agir sur la transformation ou le camouflage de leur altérité, elles renforceraient plus ou moins consciemment le dispositif de discrimination implanté pour faire obstacle à leurs dissemblances (voir Croizet et Martinot, 2003). Par exemple, et tel qu'en témoignent les données citées dans le dernier encadré, les messages diffusés de part et d'autre sur les femmes et la féminité auraient incité plusieurs participantes à tabler sur la métamorphose de soi à la lumière des archétypes promus dans l'expectative d'être acceptées, la suprématie desdits modèles ayant demeuré incontestée. Les interactions entre camarades sur le corps et l'apparence – qu'il s'agisse de conversations, de comparaisons ou de critiques – seraient sans contredit propices à l'**intérieurisation des référents culturels en matière de beauté**, mais aussi à l'accroissement d'un sentiment d'**insatisfaction corporelle** et d'une **faible estime de soi**,

²⁶⁹ Jeunesse, J'écoute offre des services de consultation (téléphonique et en ligne), de référence et d'information pour les jeunes Canadiens.

en particulier chez les filles (Clark et Tiggemann, 2006; Dohnt et Tiggemann, 2006; Jones, Vigfusdottir et Lee, 2004; Phares et al., 2004). L'analyse des données colligées auprès de 9288 élèves de la 7^e à la 12^e année, en 2011, dans le cadre d'une enquête longitudinale ontarienne (*Ontario Student Drug Use and Health Survey* : 1991-2011) a relevé une tendance inquiétante à cet effet : 31% des apprenantes sondées se considéraient trop grosses et 40% d'entre elles essayaient activement de perdre du poids (Paglia-Boak *et al.*, 2012). Les parents et les médias seraient également du nombre des agentes et des agents de socialisation influents à cet égard (Dunkley, Wertheim et Paxton, 2001; Phares *et al.*, 2004). Les conclusions se dégageant du témoignage des participantes s'insèrent alors dans la continuité des savoirs publiés concernant l'apport des pairs, des parents et des médias sur l'estime personnelle des enfants assignées filles à la naissance relativement à leur aspect physique.

En plus de renforcer certaines normes sociosexuelles, le harcèlement aurait alerté les participantes au **clivage** ayant séparé **qui elles étaient** (Soi réel) de **qui il aurait fallu qu'elles soient** (Soi idéal) pour qu'on leur épargne de tels abus :

MAX : J'me voyais habillé/e en fille, [c'est-à-dire] comment j'aurais dû être, pis moi j'me sentais [à l'opposé de ça]. Fait qu'y'avait un décalage entre c'qu'on voulait que j'sois et là où j'étais. / J'avais peur d'être qui j'étais parce que j'sentais que ce n'était jamais à la hauteur de c'que les gens attendaient. (E1) // On m'a appris à faire comme les autres, [...] à ne pas contredire l'autorité [...] Il me semblait que la valeur d'une personne pouvait se mesurer selon sa capacité à [...] entrer dans le moule prédéfini. Je pensais qu'une **filles qui avait « l'air féminine »** [...] était **automatiquement une bonne personne**, qui était **digne de réussite, de respect et d'amour**. Comme je ne répondais pas à ces critères, j'en suis donc venue à la conclusion que j'étais vouée à l'échec, que je n'étais pas digne de respect ni d'amour. (R1)

KIM : Je voulais être populaire, moi aussi. [...] Je voulais devenir jolie. Je voulais devenir connue. J'avais fait des choses comme [elles] pis dire des mensonges juste pour faire partie de c'groupe-là. / Je voulais toujours concorde avec la catégorie digne d'attention²⁷⁰. / *I just didn't think I was good enough to fit in* [Je ne pensais pas être digne d'inclusion] parce que j'voyais que j'tais plus p'tite [courte] pis j'tais maigre. [L'auteure principale du harcèlement] avait les ch'veux longs pis moi j'avais les ch'veux courts. J'avais un corps plus long, plus grand [comme elle]. J'avais été plus *older looking* [mûre physiquement, comme elle] [...] je n'avais pas de seins comme les autres filles [...] / Je voulais me prouver que

²⁷⁰ « *I wanted to be popular too. [...] I wanted to become pretty. I wanted to become known. [...] I always wanted to fit in the category of attention.* »

je pouvais attirer les garçons²⁷¹ [...] (trad. libre, E1) // J'voulais que le monde m'aime. [...] Je voulais vraiment avoir l'air féminine²⁷² [...] (trad. libre, E2)

MAX aurait compris qu'il y avait des préalables à satisfaire pour être reconnue comme une personne de valeur : renoncer à son individualité pour s'amalgamer à l'uniformité culturelle (avoir « l'air féminine ») et s'asservir à l'autorité (qui elle/il aurait dû et voulu être ou le Soi idéal : Kerpelman, Pittman et Lamke, 1997a). D'une étape à l'autre de la collecte des données, des indices de ce conditionnement se sont échappés de son discours identitaire, **MAX** ayant employé les expressions « être [ou se sentir] à la hauteur » ou l'un de ses dérivés (« jamais à la hauteur » et « pas à la hauteur ») 14 fois. Le trône au sommet de cette « hauteur » inatteignable aurait, bien sûr, été occupé par l'éventualité d'être « comme les autres » (répété six fois), c'est-à-dire une fille hétéroféminine « parfaite » (E1). Seule cette issue lui aurait autrefois permis de sentir, et je cite, « [qu'il n'y] a pas que quelque chose de mal avec moi » (E1). Ayant listé ses envies de préadolescente, **KIM** a non seulement évoqué les conditions inhérentes à une telle conformité (devenir « populaire », « jolie », « connue », « aimée », « féminine » et parvenir à « attirer les garçons »), mais elle a aussi exprimé son désir profond d'y correspondre et confirmé sa volonté de se conduire comme celles l'ayant le plus malmenée, son inclusion lui ayant semblé contingente à ce qu'elle accomplisse un tel mimétisme : exaspérée de se sentir opprimée, elle aurait préféré se trouver sur le banc des oppresseuses (voir Freire, 1970/2009). L'infraction passible des pires châtements aurait alors été de se démarquer du lot :

[...] chaque « culture » représente non seulement la différence, mais l'élimination de la différence : le groupe représente une masse relativement homogène et cette homogénéité est perpétuée et imposée par les mécanismes régulateurs conçus pour marginaliser et garder sous silence la dissidence de ses normes et de ses mœurs de base. (trad. libre, guillemets dans l'original, Appiah, 2005, p. 152)

Il suffit qu'un [être humain] ne soit pas dans la norme pour que les normaux l'écrasent de leur arrogance, comme si le fait d'être comme tout le monde légitimait le plaisir de rabaisser celui qui n'est pas comme tout le monde. (Cyrulnik, 2012, p. 205)

Chez les **populations minorisées**, l'appartenance serait tout particulièrement proportionnelle au degré de conformité entre les identités exhibées et les rôles assignés, les excentricités pouvant y être décriées comme des indulgences égocentriques à interdire (Green, 2005, p. 129). Atteinte d'un sentiment de précarité existentielle (Paré, 1995), la collectivité

²⁷¹ « *I wanted to prove to myself that I can get guys and stuff* [...] »

²⁷² « *I really wanted to look feminine* [...] »

franco-ontarienne²⁷³ n'y échapperait pas : « [...] quiconque est différent [en Ontario français] peut devenir une cible d'intimidation » (MAX, RF). Étant donné son héritage colonial catholique (Bock et Gervais, 2004; Denis, 2001), le **binarisme des identités sexuelles et de genre** seraient à ce jour **constitutifs du contrat socioculturel franco-ontarien**. Bien que toutes les participantes en aient payé le prix, MAX aurait été taxé/e plus systématiquement que les autres à ce sujet, la « déchirure » entre ce qu'elle/il aurait été et ce qu'elle/il aurait aspiré à être ayant constitué « une véritable blessure traumatique » (Cyrulnik, 2012, p. 31). Désaccordé/e du contrat susmentionné sur plusieurs plans (prédilection pour la masculinité et embonpoint = qui elle/il croyait être ou le Soi réel : Kerpelman, Pittman et Lamke, 1997b), MAX aurait été « discrédité/e » concomitamment par la culture populaire nord-américaine, sa culture locale, ses parents, les membres de sa paroisse ainsi que ses pairs et les personnels scolaires :

J'ai l'impression que le discours général c'était « Perds du poids pis y vont arrêter d't'écœurer. *There's obviously something wrong with you* [Il y a évidemment quelque chose de mal avec toi] pis c'est parce que tu ne fais rien pour t'en sortir. » (E1)

Endoctriné/e de la sorte d'une sphère et d'un système social à l'autre, MAX se serait enfin résigné/e à son positionnement (marginal/e), son rôle (victime) et au traitement qui en résultait (harcèlement). Il en va de même pour la plupart des participantes, dont KIM :

[...] éventuellement *I just became* [je suis juste devenue] molle, *taken over* [défaite]. [...] Je l'ai juste accepté parce que je ne pouvais pas contre-attaquer²⁷⁴. [...] À c'moment là c'tait comme *this is gonna be me forever, then* [faut croire que je serai toujours comme ça]. [...] (trad. libre, E1)

Cet extrait témoigne du **défaitisme** pouvant accaparer l'esprit d'une enfant souffre-douleur qui ne répond pas aux prescriptions identitaires des personnes qu'elle admire, dont l'esprit critique n'est pas assez formé pour contester l'identité lui ayant été attribuée et qui, par conséquent, l'intériorise aveuglément, sa conception de soi ayant été « saisie » par autrui (Kerpelman *et al.*, 1997b, p. 334). D'après le témoignage des participantes, ce désespoir serait encore plus encombrant lorsque les normes alléguées par le groupe des pairs pour légitimer la violence exercée s'emboîteraient dans celles de la culture médiatique et religieuse (macrosystème), familiale et communautaire (micro et mésosystèmes) de l'enfant prise pour cible.

²⁷³ J'emploie l'expression « collectivité franco-ontarienne » pour représenter l'ensemble de nos communautés, aussi dispersées et disparates soient-elles.

²⁷⁴ « *I just accepted it because I couldn't fight back.* »

Entérinant la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), le récit collectif des participantes fait valoir, de plus, l'étendue des procédés discursifs (autant les dits que les non-dits), interactionnels (jeux de domination) et disciplinaires (récompenses ou punitions) dans la production, l'intégration et la reproduction des mécanismes du pouvoir régissant le genre en Ontario français (voir Butler, 1993/2011, 1999/2002; Foucault, 1978/1990; Goffman, 1963/1986). Il indique plus exactement que la **cohérence des valeurs**, des **préjudices et des discours** répandus sur les femmes et la féminité par des personnes et des institutions respectées au sein d'un même système social ou d'un système à l'autre **introduirait un biais dans la grille interprétative des enfants franco-ontariennes assignées filles à la naissance**, les participantes (sauf **BÉA**) ayant été persuadées que **pour être une « fille » digne de ce nom, il fallait en avoir l'air** : « [...] ta valeur en tant que personne, surtout quand t'es une fille, est définie surtout par ce dont t'as l'air » (**MAX, GD**). Par conséquent, la féminité d'une écolière serait avant tout évaluée par ses pairs en fonction de ses performances esthétiques et de sa corporéité, ce qui n'est pas reflété dans l'appellation « harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre », laquelle pourrait être remplacée par (ou combinée avec) la formulation « [...] en vertu de la perception de genre ». Celle-ci serait non seulement plus englobante, mais aussi plus juste, le point de départ de la violence y étant redirigé vers le discernement et les référents culturels d'autrui. Les écolières dont le corps, l'apparence et les performances s'écarteraient des codes promus seraient ensuite susceptibles d'intérioriser ce biais, ce qui aurait pour effet d'appauvrir leur estime de soi dans ce domaine et, de ce fait, de détourner leur trajectoire identitaire et sociale.

Pour ce qui est de **BÉA**, elle aurait peut-être exceptionnellement été **immunisée contre ce phénomène** parce que ses parents auraient milité pour son bien-être et sa sécurité tout au long de son parcours scolaire, la violence signalée ne lui ayant jamais été imputée dans son foyer familial, et ce, malgré les efforts de sa mère pour féminiser son apparence. D'autre part, **BÉA** aurait côtoyé une voisine *tomboy* bien réputée, dont le charisme, le tempérament extraverti et la confiance personnelle auraient assuré sa popularité à l'école (voir le chapitre 8). Ayant – au contraire de **BÉA** – possédé un capital social au-dessus de la moyenne, cette amie n'aurait pas été pénalisée en vertu de son apparence garçonnière. En plus de ne pas avoir été la seule élève à défier significativement les standards de genre, **BÉA** aurait vu qu'il était possible pour certaines apprenantes de posséder un corps de sexe femelle et d'arborer des vêtements ou une coiffure dits

masculins tout en se faisant inclure à l'école. Il est donc probable que **BÉA** ait été exposée aux représentations normatives de la féminité sans pour autant les avoir assimilées, son témoignage en faisant foi. Idem pour **SAM**, dont la mère lui aurait exprimé sa solidarité (acceptation du style décontracté de son enfant), cette participante ayant aussi, lors du groupe de discussion, fait mention d'une élève *tomboy* ayant joui de popularité à l'école.

Même si de nombreuses saisons se sont écoulées depuis l'époque du harcèlement, les **thèmes du poids** (embonpoint ou poids irrégulier), de la **beauté** et de la **désirabilité** ou de leurs contraires seraient encore à l'avant-scène des préoccupations de certaines participantes :

MAX : Je travaille encore beaucoup sur mon *body acceptance* [acceptation corporelle]. [...] J'te dirais que maintenant 90% du temps j'suis correct/e avec [ce dont] mon corps a l'air. Y'a encore un p'tit 10% du temps où j'ai des insécurités qui reviennent au grand galop. (E1) // (précision fournie par **MAX** après avoir lu l'extrait précédent) Je me sentais pas mal confiant/e ce jour-là! Le ratio 90%-10%, c'est *on a good day* [lors d'une bonne journée]. Souvent, les ratios sont inversés. (E1+)

KIM : *I'm very self-conscious* [Je suis très consciente de mon image]. (E2) // En général, maintenant, je n'aime pas mon corps. [...] Je suis critique envers mon apparence. (RF)

ZOË : [...] je n'aime pas que [mon tempérament et mes intérêts soient vus comme] des choses masculines pis que ça affecte ma perception de si j'suis désirable ou pas en tant que partenaire romantique. [...] j'me sens encore aujourd'hui moins féminine que d'autres gens. [...] J'pense que ça a commencé avec le harcèlement. [...] j'pense que l'apport de la société s'est rajouté à ça, surtout quand ça vient aux perceptions côté beauté, côté féminité, côté désirabilité. [...] J'pense que c'est juste un *struggle* [ou défi] collectif, surtout pour les femmes, mais pour tout l'monde. (E1) // [...] dans les périodes où je prends du poids [...], j'ai toujours une petite pensée que ma valeur en tant que personne est moindre. [...] je me considère souvent comme étant moins belle, moins désirable [...] que la majorité des gens [...] (RF)

ÈVE : [...] j'me trouvais jamais assez belle, mais j'étais une belle fille. Je l'étais. [À l'âge adulte, j'ai] pris du poids pis j'ai commencé à pus me voir comme étant belle. [...] J'ai commencé à vraiment reconnaître que j'ai [tenu] la beauté que j'avais [pour acquise] [...] même maintenant, j'fais la même chose [...] (E2)

Pour **MAX**, l'acceptabilité de sa morphologie (ou le degré de satisfaction ressenti à son égard) nécessiterait un travail continu (gestion des insécurités) et serait variable d'une journée à l'autre. **KIM** aurait, pour sa part, abandonné ce travail, se résolvant à déprécier son corps et à récriminer son apparence. Elle accorderait pourtant beaucoup d'importance au paraître, se laissant influencer par la mode et les tendances cosmétiques de l'heure : « J't'une personne qui s'fait influencer par ça très facilement. Le *look* [ou l'apparence], c'est vraiment important. [...] »

(E2). Sur ce point, elle a employé les mots « apparence » et « *look* » (en parlant tantôt d'apparence, tantôt de se faire regarder ou de regarder les autres) plus d'une cinquantaine de fois pendant la durée du projet, la construction de son image (ou de celle des autres) et la manière dont elle serait évaluée par autrui occupant assurément son esprit depuis sa scolarité élémentaire : « J'dirais qu'ça a commencé pendant » (R1). ZOË, quant à elle, contesterait la classification de ses traits de personnalité et de ses goûts dans la catégorie des dispositions masculines tout en admettant que son estime d'elle-même en tant que femme et partenaire amoureuse en serait perturbée. Ayant, du reste, pris soin de préciser que son rapport à son poids serait « en grande partie causé par les normes de la société en général » (RF), ZOË – tout comme ÈVE – mesurerait encore sa beauté, sa désirabilité et, par ricochet, sa valeur personnelle en fonction de son poids, tout **excès de graisse** entraînant une **baisse d'estime de soi**. Elle s'efforcerait néanmoins à mousser son amour-propre indépendamment de ses attributs superficiels, expliquant, par exemple, qu'elle commencerait à croire que « sans maquillage, sans bijoux pis sans le parfait *outfit* [habit], j'ai quand même d'la valeur » (E1). De son côté, ÈVE regretterait d'avoir naguère méjugé ses charmes, qu'elle mésestimait tout autant aujourd'hui : inconciliable avec le moment présent, sa beauté serait perpétuellement reléguée à un passé lointain ou à un avenir éventuel.

Certaines de ne pas correspondre aux « idéaux » convoités, presque toutes les participantes ont souligné un **besoin d'être rassurées par autrui**, dont l'avis jouerait encore sur la façon dont elles jugeraient leur valeur :

MAX : [...] tu rencontres des gens qui sont comme « T'es correct. *It's fine* [C'est correct]. » Ça m'a beaucoup aidé/e dans mon estime personnelle pis le développement de ma personne. (E1)

KIM : Même aujourd'hui. J'ai toujours besoin du renforcement positif. (E1) // En effet, je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi et je me demande souvent si je me fais juger par eux. J'aime l'idée d'être aimée par tout le monde. [...] j'aime me faire rassurer par d'autres, car ceci m'aide à déterminer si je suis sur la bonne voie. (R1)

ÈVE : Je suis une fille qui a quand même besoin de beaucoup d'appréciation des autres pour me sentir valorisée. J'ai encore de la misère à me valoriser moi-même, à m'apprécier moi-même [...] (R1)

Ayant désigné la valorisation ou l'approbation d'autrui comme un « besoin », une source d'aide (en vue d'apprendre à s'aimer soi-même et de s'épanouir) ou une confirmation de leur

respectabilité, les participantes demeureraient, toutes ces années plus tard, **dépendantes** de la **rétroaction positive d'autrui** pour **se sentir valables et acceptables** :

Nous voulons tous être aimés, nous avons tous fondamentalement besoin de reconnaissance. Si nous n'en avons pas suffisamment reçu quand nous étions enfants, [...] une fois adultes nous resterons toujours en quête d'approbation. (Lenoir, 2015/2017, p. 115-116)

Ayant connu une carence de reconnaissance positive à l'école et ailleurs, les participantes se fieraient à l'évaluation de proches aimants pour valider leur appréciabilité : elles seraient, en quelque sorte, à la recherche d'une sauveuse ou d'un sauveur pouvant contrebalancer le discours intériorisé de l'enfant victime (voir Karpman, 1968; Kets de Vries, 2014). **KIM** serait même captivée par l'idée « d'être aimée par tout le monde », l'amour inconditionnel d'autrui pouvant, à lui seul, garantir l'intégrité absolue de son estime personnelle. En revanche, le regard d'inconnus dans l'absence d'êtres chers aurait tout autant le pouvoir d'agir sur l'opinion des participantes envers elles-mêmes (surtout **KIM** et **ZOË**) :

ZOË : [...] si quelqu'un passe plus qu'une fraction d seconde [...] pour me r'garder, je présume immédiatement que c'est parce que j'ai l'air d'une yahoo [personne inconvenante], parce qu'y'a que'que chose de mal. [...] même si [mes amies] me l'ont dit 15 fois que c'est beau [...] la seconde que j'suis pus avec eux-autres, j'me sens complètement tout nue pis j'me sens complètement vulnérable pis je présume tout l'temps que c'est parce que c'est pas beau [...], c'est pas bon, pis que c'est un jugement NÉGATIF. (E1)

Se positionnant au bas d'une échelle de valeur imaginaire, **ZOË** serait persuadée qu'on la jugerait avec mépris, dégoût ou condescendance : « En nous méprisant nous-mêmes, nous pensons qu'il est logique que l'autre nous méprise, alors que, bien souvent, il n'y pense même pas » (Cyrulnik, 2012, p. 69). Le harcèlement d'antan aurait alors créé un effet miroir : ses pairs lui ayant systématiquement renvoyé une image tordue d'elle-même, elle s'y serait identifiée d'année en année; se réduisant à ce reflet, elle supposerait désormais que les autres en feraient autant. Selon la synthèse des résultats d'un programme d'études mené par le psychologue William Swann Jr. et ses collaborateurs sur la négociation identitaire (1987), une personne observée tendrait inconsciemment à vouloir être vue comme elle se voit, sa quête de prévisibilité ou de « sécurité existentielle » (p. 1039) la poussant à rechercher, à percevoir, à agréer et à provoquer – par sa conduite, ses distorsions cognitives, ses choix relationnels, son apparence, etc. – des réactions (ou des confirmations) à l'appui de ses conceptions de soi les mieux ancrées, quelle qu'en soit la nature : une rétroaction contraire risquerait de catalyser un effort mental ou

interactionnel en vue de la disqualifier au profit d'évaluations familiales. Pour que la personne parvienne à modifier l'idée qu'elle se ferait d'elle-même, il faudrait, en premier lieu, qu'elle y consente et, en deuxième lieu, qu'elle bénéficie du support d'un entourage dont la manière de l'aborder validerait sa nouvelle représentation de soi. Cela dit, les personnes entretenant des conceptions désavantageuses envers elles-mêmes œuvreraient parfois subconsciemment pour les maintenir (motivation du système cognitif : vérification de soi à des fins de justesse et de cohérence) et, en même temps, pour les améliorer (motivation du système affectif : rehaussement de soi pour amoindrir la souffrance). Cela serait notamment le cas de **ZOË**, mais aussi des autres participantes.

1.2 Homophobie intériorisée : lorsque les certitudes ambiantes en matière d'homoérotisme sèment la honte au plus profond de soi

Seules **BÉA** et **ÈVE** ont rapporté des incidents de harcèlement par les pairs en vertu de leur orientation sexuelle, les participantes AEC ayant néanmoins toutes cité la diffusion et la consolidation de **valeurs**, de **préjugés** et de **discours attentatoires envers la diversité sexuelle à l'école** (élèves : préjugés négatifs, insultes, commérages et blagues ou commentaires déplacés et immatures | personnels : silence ou propos homophobes). À l'avenant de nombreux spécialistes (Eribon, 1999; Foucault, 1978/1990), elles ont, au surplus et de leur propre initiative, mentionné l'influence du **catéchisme catholique** sur le façonnement des matrices d'idées et de croyances sous-jacentes au HPGOSÉ (macrosystème) ainsi que sur le modelage des mentalités et des attitudes manifestées envers la diversité sexuelle, la pluralité des genres et les personnes AEC dans leurs sphères de vie immédiates (micro et mésosystèmes). Tandis que **MAX** et **SAM** ont aussi porté à l'attention la catholicité de leurs parents, **ÈVE** – qui aurait divulgué sa bisexualité à sa mère monoparentale du temps de ses études secondaires – s'est montrée plus insistante que les autres à ce sujet, sa mère ayant nettement refusé (et refusant encore, à la différence des autres participantes AEC) de soutenir sa fille dans l'affirmation de son orientation sexuelle minorisée (voir les chapitres 6 et 8).

En général, l'absence d'un tel soutien, de même que l'immersion prolongée dans un environnement socioculturel hostile à l'endroit de la diversité sexuelle seraient propices à l'occurrence d'un « **stress associé à un statut de minoritaire** » (concept développé par la psychologue Virginia R. Brooks en 1981, dans Chamberland et Saewyc, 2011 : les caractères gras sont de moi). Celui-ci se profilerait chez les membres de groupes minorisés et stigmatisés en

raison d'une incongruité entre leur identité ou leur culture minoritaire, leurs besoins ainsi que leurs expériences et les structures sociales prédominantes (Meyer, 1995, 2003). Outre la propension à dissimuler son identité minorisée, ce stress susciterait des sentiments chroniques d'inharmonie et d'aliénation vis-à-vis de la société ainsi que de peur et de méfiance en regard de l'ordre social dominant. Chez les minorités sexuelles, il se déclarerait, entre autres, sous la forme d'une **homophobie intériorisée** (Igartua, Gill et Montoro, 2003), qui se caractériserait par l'expérience d'un conflit interne entre son identité AEC émergente et la normativité hétérosexuelle, l'adoption d'une attitude défavorable envers son orientation sexuelle minorisée et le refoulement de soi : en résulterait souvent la **construction d'une identité AEC négative**. L'homonégativité intériorisée, le désir de cacher son orientation sexuelle, la difficulté à comprendre et à accepter son orientation sexuelle et le besoin de se sentir accepté seraient typiques d'une telle identité (Mohr et Fassinger, 2000, dans Willoughby, Doty et Malik, 2010, p. 406). Force est de constater que « [...] c'est l'intériorisation de la domination dans l'esprit du dominé [AEC] qui [assurait] sa soumission à l'ordre sexuel et à ses hiérarchies » (Eribon, 1999, p. 100). Chez les jeunes minorités sexuelles ou en questionnement d'âge scolaire – lesquels signaleraient un taux plus élevé de HPGOSÉ en comparaison à leurs homologues hétérosexuelles et hétérosexuels – cela se reconnaîtrait notamment par des **attitudes et des comportements d'intériorisation** (honte, faible estime et déni de soi, troubles de l'humeur incluant la dépression, troubles anxieux, idéations suicidaires, sentiment d'isolement et affaiblissement du sentiment d'appartenance à l'école, etc.) **et d'extériorisation** (absentéisme, échec ou abandon scolaire, consommation d'alcool et de drogues, etc.) (Bergeron *et al.*, 2015; Birkett, Espelage et Koenig, 2009; Chamberland, 2011a; Dorais *et al.*, 2014). Ces attitudes et ces comportements seraient exacerbés chez celles et ceux vivant également de la victimation homophobe ou faisant l'expérience d'un rejet au sein de leur foyer familial (Espelage *et al.*, 2008; Ryan, Huebner, Diaz et Sanchez, 2009; Willoughby *et al.*, 2010). De leur côté, les participantes AEC de mon étude auraient surtout misé sur le déni de soi :

SAM : [...] dans c'temps-là, **c'tait pas cool d'aimer une femme** so [donc] y fallait que t'essayes de sortir avec des gars. (E1) // [...] je sentais que je devais avoir un copain parce que c'était la chose à faire. (trad. libre²⁷⁵, RF)

BÉA : Quand j'étais [à l'intermédiaire] [...] j'me sentais obligée d'jouer l'jeu de l'hétéronormativité. [...] j'me sentais obligée de dire « Oui, tel gars est beau », de

²⁷⁵ « [...] [I] felt like I had to have a boyfriend because that was the thing to do. »

faire semblant de triper sur des chanteurs, de faire semblant d’être intéressé aux gars. (E1) // J’voulais juste pas qu’ça s’sache, mais **j’étais à l’aise avec ça. J’acceptais d’être lesbienne** [...] [J’avais compris] que j’s’rais vraiment ostracisée si ça s’savait. [...] J’avais peur que ça s’sache, mais **[pour moi] c’était normal**. (E2) // Quand j’ai réalisé que j’étais lesbienne, **c’était vraiment tabou pour moi**. [...] J’étais convaincue qu’ma vie s’rait gâchée si ça s’savait. (GD) [...] à ce moment-là, **c’était juste la fin du monde que quelqu’un soit au courant de mon orientation sexuelle**. (RF)

ÈVE : [...] j’avais peur, pas parce que c’était ma première fois d’embrasser une fille, mais parce que **c’était mal**. [...] j’étais beaucoup en déni de mon orientation sexuelle [étant donné] l’intimidation que j’avais vécue, surtout à la maison, **savoir que c’était mal**, que c’était **honteux**, que c’était **tabou**, que c’était **pas [un sujet dont on pouvait] parler** [...] (E1) // [...] penser [...] que **c’était un péché**, que **je devrais avoir honte** [...] toute ma vie je me suis fait dire que ce n’était **pas acceptable** [...] (R1)

La **perception de l’homosexualité comme étant mal vue et répréhensible** aurait alors alimenté, chez ces participantes, des **sentiments de répulsion envers soi-même** (identité AEC négative : **ÈVE**) et une **impulsion à cacher son orientation sexuelle** sous un voile de secret, de silence et de comportements factices (**SAM** et **BÉA**) : « [...] cette obligation ou cette volonté d’être discrets, de se dissimuler, ne sont que des produits de l’âme assujettie, infériorisée et consciente de son infériorisation » (Eribon, 1999, p. 101). D’après les données d’une étude ayant eu recours à un devis méthodologique mixte réalisée auprès de 13 minorités sexuelles ayant fréquenté une école canadienne catholique (Callaghan, 2016), la peur d’afficher une orientation sexuelle minorisée serait indicatrice d’une homophobie religieuse intériorisée. **ÈVE** aurait, pour sa part, assigné un prénom masculin à sa copine afin de pouvoir parler de son couple sans se révéler. Ses pairs au secondaire ayant émis des suspicions intrusives concernant l’identité véritable de son « copain » (*chum*), ÈVE aurait promptement « laissé [sa] blonde pis [...] sorti avec un gars qu’y’était cool pendant deux semaines [...] [Elle voulait] avoir l’identité d’être avec un gars en premier [...] [après quoi elle est] retournée avec [sa] blonde » (E1). En d’autres mots, elle aurait recherché « le statut d’avoir un *chum* » pour rétablir sa réputation (E2). Le harcèlement vécu à l’école, de même que l’hétérosexisme polluant sa culture familiale et religieuse l’auraient alors « renfermée sur [sa] propre sexualité », si bien qu’elle aurait cessé de s’identifier comme bisexuelle après sa rupture avec sa première amoureuse (en 10^e année), expliquant que « c’était ma façon d’être ré-incluse [...] dans l’école pis aussi avec ma mère » (E1). Se sentant obligée de jouer un rôle, elle aurait finalement « construit [son] identité pour plaire aux [autres], pas pour [se] plaire à [elle]-même » (R1). Du reste, et ayant fait l’objet de

rumeurs et d'insultes en lien avec sa bisexualité à l'école, **ÈVE** se serait sentie réduite aux stéréotypes médiatisés des femmes AEC (promiscuité sexuelle), affirmant sans équivoque que « mon estime de soi par rapport à ma sexualité était très basse quand j'ai commencé à vivre d'intimidation par rapport à ma sexualité en 9^e » (E1). D'après les sondages complétés par 369 élèves du cycle intermédiaire et 199 élèves du cycle secondaire dans des écoles du New England (États-Unis), les rumeurs à caractère sexuel (orientation, partenaires ou pratiques) – comme celles dont **ÈVE** aurait fait l'objet – seraient tout spécialement éprouvantes pour les élèves AEC visés, lesquels rapporteraient une moins bonne santé mentale et une plus faible estime de soi que leurs pairs (Gruber et Fineran, 2007). Ayant été harcelée de la sorte à l'école et ayant fait les frais de préjugés hétérosexistes à la maison, il n'est pas surprenant qu'**ÈVE** ait, du temps de sa scolarité secondaire et au début de l'âge adulte, été imprégnée d'un sentiment généralisé de marginalisation en tant que personne AEC. Ce n'est d'ailleurs qu'à l'âge adulte qu'elle aurait à nouveau réclamé le vocable « bisexuelle ».

Du côté de **BÉA**, qui aurait pourtant été bien « à l'aise » avec son homosexualité, l'éventualité que l'on dépiste son attirance envers les femmes se serait apparentée à la « fin du monde » et au danger que sa vie ne soit « gâchée », éveillant chez elle une **peur viscérale**. Lors d'un suivi téléphonique, je lui ai demandé si elle pouvait expliquer le paradoxe entre ses convictions personnelles (lesbianisme = « normal » et acceptable) et l'intensité de sa peur quant à la possibilité que « ça s'sache » (énoncé sept fois) ou que l'on « soit au courant ». Voici ce qu'elle a répondu :

[...] c'est vrai que j'ai eu une force morale assez importante à ce moment-là. Je n'ai jamais été ébranlée dans la confiance qu'il n'y avait rien d'mal chez moi. Y fallait juste que je navigue à travers le regard des autres et les préjugés. (RF)

Il est à noter que **BÉA** n'aurait pas été endoctrinée au catholicisme à la maison et que ses parents n'auraient pas – à son avis – fait preuve d'homophobie, ni d'hétérosexisme. L'idéologie de ses parents pourrait ainsi l'avoir protégée contre les griffes de la honte, celle de sa communauté et de ses pairs l'ayant néanmoins avisée des risques associés à une révélation publique.

Bien qu'elle s'identifie comme **hétérosexuelle**, **KIM** – qui aurait connu un **agencement familial semi-homoparental** depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte et dont les **pensées homocurieuses** l'auraient déstabilisée à compter d'un jeune âge – a aussi laissé entrevoir des indices d'homophobie intériorisée. Par exemple, ayant premièrement exprimé de l'enthousiasme

à l'idée que sa mère forme un couple avec une autre femme, elle aurait rapidement compris que sa configuration familiale allait changer, sa famille recomposée s'écartant désormais de l'ordre social hétéronormatif :

[...] quand ma mère nous a parlé de comment elle se sentait envers une femme [...] j'tais comme « OK, cool. C'est l'*fun*. » Mais d'un autre côté, j'me comparais à d'autres familles. [...] après ça, quand j'voyais d'autres familles au magasin ou n'importe où, on marchait à l'école ou des affaires, [j'tais] comme « Ma famille est différente maintenant. La famille que je croyais avoir n'est plus la même²⁷⁶. » (trad. libre, E2)

C'est donc par voie d'une **mise en comparaison** que **KIM** aurait pleinement saisi combien sa famille se distinguait de celle des autres, qu'elle aurait relié cette distinction à un indice de marginalité et qu'elle s'y serait identifiée : elle a, après tout, affirmé « [qu'elle] se [comparaît] [elle-même] à d'autres familles », insinuant que **le stigmat de sa famille aurait été le sien**. Cela l'aurait vraisemblablement préoccupée, **KIM** ayant sûrement déduit qu'elle était désormais « discréditable » – c'est-à-dire à risque d'être discréditée (Goffman, 1963/1986) – par association. À l'affût des discours préjudiciables véhiculés au sujet des minorités sexuelles, certains enfants de parents AEC craindraient – comme **KIM** – qu'on les y assimile (Baker, 2002, p. 15). Heureusement, ses camarades de classe ne l'auraient pas harcelée à ce sujet.

Ayant spécifié qu'il était **embarrassant** pour elle **de revisiter certains souvenirs**, **KIM** s'est néanmoins épanchée sur les doutes survenus relativement à son orientation sexuelle, se confiant d'abord sur le béguin passager qu'elle aurait eu pour l'ex-conjointe de sa mère :

[...] j'voulais aussi qu'elle soit ma *girlfriend* [petite amie]. [...] [Je lui ai dit que] « J'aimerais que ce soit juste toi et moi ensemble²⁷⁷. » [...] j'tais un peu jalouse qu'elle tenait la main de ma mère. (trad. libre, E1)

Confuse à ce sujet, **KIM** se serait questionnée plus sérieusement sur son identité, ce qui l'aurait motivée à embrasser une copine du voisinage :

« Si ma mère *is [gay] then I might be* [alors je le suis peut-être]. [...] Peut-être que je suis [homosexuelle]. Penses-tu que tu l'es ? [...] Peut-être qu'on devrait essayer de s'embrasser ou quelque chose²⁷⁸. » [...] On a juste fait ça vraiment vite [...] (trad. libre, E1)

À l'âge adulte, **KIM** aurait de nouveau ressenti le désir d'embrasser une femme, mais elle se serait abstenue sous prétexte que « c'était inacceptable dans [sa] tête. C'était inacceptable de

²⁷⁶ « *My family is different now. The family that I thought I had is not [...] the same.* »

²⁷⁷ « *I would like just me and you to be together.* »

²⁷⁸ « *Maybe I am. Do you think you are? [...] Maybe we should try to kiss or something.* »

penser des choses comme ça » (E2)]. Cherchant à se défendre d’avoir frôlé la tentation de si près, elle a mis l’accent sur son taux d’intoxication, résumé l’expression de sa curiosité à des « choses stupides », spécifié qu’elle aurait immédiatement regretté le tout et expliqué qu’elle espérait, à l’époque, « être aimée par les femmes » pour combler son vide d’amour-propre (E2)]. En périphérie de ces anecdotes, **KIM** a profité de toutes les occasions possibles pour **réitérer sa féminité et son hétérosexualité** :

[...] c’était bizarre [d’embrasser ma voisine] parce que [j’avais une préférence] [...] pour les garçons [...] *I would hide and do things with guys* [Je me cachais et je faisais des choses avec des garçons] tout l’temps. [...] J’ai jamais pensé à aimer une fille. Jamais. J’tais toujours attirée aux gars, jamais, jamais aux filles. / *I looked tomboy* [J’avais l’air d’un garçon manqué], mais le monde ne pensait pas que j’tais une fille gaie. Pis j’m voyais pas comme gaie. [...] Je m’sentais pas *manly* [comme un homme], mais des fois quand j’m’habillais d’une certaine façon, en regardant des photos j’suis comme « Wow! J’tais *tomboy*. » / [...] j’avais un problème de style à l’école. Pas à cause que *I was gay* [j’étais gaie] [...] (E1) // [...] j’avais tout l’temps un problème d’identité, pas sexuelle, mais [au niveau de mon] apparence. / [...] j’avais toujours des *crush* sur [béguins pour] les gars. / Je n’étais pas confuse au sujet de mon hétérosexualité, mais j’étais confuse par rapport à mon apparence²⁷⁹. / J’ai toujours été un peu curieuse, mais en même temps j’aime les hommes. (trad. libre, E2)

Les présomptions se camouflant dans l’ombre de son discours attestent des chevauchements socioculturels entre l’identité sexuelle, le genre et l’orientation sexuelle (voir Butler, 1993/2011, 1999/2002; Carr, 2005; Eribon, 1999), la perspective que sa curiosité homosexuelle et son apparence *tomboy* soient interprétées comme des indices de lesbianisme l’ayant perceptiblement inquiétée. On pourrait penser qu’elle serait tiraillée ainsi en raison de ses interactions familiales (voir le chapitre précédent), mais j’é mets l’hypothèse qu’elle aurait surtout intériorisé la **thèse ecclésiale**, **KIM** ayant spontanément référé à « la chrétienne à l’intérieur [d’elle-même] » lors du premier entretien individuel]. En dehors des écoles et des églises locales l’ayant initiée au catéchisme catholique, à la Bible et à la prière au cours de son enfance et de son adolescence, elle se serait, comme adulte, engagée à « respecter les valeurs d’une personne chrétienne » (E1) telles que décrites dans le chapitre 5. Elle a aussi spécifié que ses parents et elle seraient aujourd’hui « plus proches de Dieu » (RF) qu’ils ne l’étaient du temps de sa jeunesse. De plus, et à la différence des autres participantes, elle est la seule à avoir émis des avis stéréotypés, voire homophobes :

²⁷⁹ « *I wasn’t confused about myself being straight, but I was confused about how to look.* »

I don't understand why boys are flamboyant and that they have to have that voice [Je ne comprends pas pourquoi les gars sont flamboyants et doivent avoir cette voix], comme les gais, les hommes gais. J'comprends pas pourquoi qu'y faut qu'y parlent comme ça. Pis j'comprends pas pourquoi les filles wear man clothes [portent des vêtements pour hommes] pis des chapeaux. *I still don't understand* [Je ne comprends toujours pas]. (E1) // J'suis pas homophobe, vraiment. Des fois, j'ai tendance à dire « J'aime pas comment y s'habillent comme ça. » [...] J'ai des amis qui sont gais qu'y [paraissent] même gais, que tu sais qu'y sont gais. Ça m'dérange pas d'être leur amie. J'suis là pour eux. Ça m'dérange pas d'être vue avec eux, même si c'est pas que'que chose que j'aime vraiment [...] (E2)

Son ambivalence vis-à-vis de l'homosexualité dépasserait alors sa trajectoire identitaire, s'infiltrant tout autant dans ses préjugés et ses relations personnelles ainsi que dans ses croyances morales :

J'crois [que les personnes homosexuelles vont aller en Enfer], mais en même temps j'ai d'la difficulté à croire [...] j'ai parlé à des chrétiens : « Êtes-vous en train de me dire que Dieu va jeter toutes ces personnes en Enfer juste parce qu'elles ne peuvent pas contrôler qui elles aiment? » Y sont comme « C'est ça que la Bible dit et c'est ce que nous croyons. » Dans ma tête, j'suis comme « J'y crois, mais en même temps je ne pense pas que Dieu est aussi méchant que ça²⁸⁰. » (E2) // J'commence à voir que génétiquement, y'a que'que chose qui s'passe chez les homosexuels. Avec mon expérience [professionnelle], j'vois que y'a que'que chose d'inné. C'est pas juste appris, comme c'que pensent certains chrétiens. (RF)

En tout et pour tout, les dilemmes et les contradictions repérés dans son récit entre sa curiosité homosexuelle, sa boussole idéologique et son identification hétérosexuelle servent à nous rappeler que **les filles, les adolescentes et les femmes hétérosexuelles ayant douté (ou doutant) de leur orientation sexuelle ne seraient pas à l'abri de la violence symbolique** perpétuée par la doctrine catholique **ni de l'homophobie intériorisée** qu'elle peut générer, leur parcours identitaire pouvant être aussi complexe que celui de leurs homologues AEC.

En somme, et tel que le reflète la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), les **matrices d'idées et de croyances préjudiciables envers la diversité sexuelle et les personnes AEC** propagées à petite, moyenne et grande échelle **façonneraient l'estime de soi** de certaines adolescentes AEC ou en questionnement. Elles agiraient plus exactement et simultanément sur leur conception de soi (**ÈVE** : « discréditée » || **KIM** : « discréditable ») et sur leur perception de la façon dont on pourrait les concevoir (**SAM**,

²⁸⁰ « "Are you telling me that God is gonna throw all of those people in Hell just because they can't control who they like?" Y sont comme "That's what the Bible says and that's what we believe in." Dans ma tête, j'suis comme "I do believe that, mais en même temps I don't think that God is mean like that." »

KIM, BÉA et ÈVE : « discréditables » ou non, selon le contexte) (voir Goffman, 1963/1986). Attentives à ce « monde d'injures » qui « s'empare [des individus AEC ou en questionnement] avant même qu'ils ne puissent savoir ce qu'ils sont » (Eribon, 1999, p. 88), **MAX, SAM et BÉA** auraient attendu d'avoir terminé leurs études secondaires pour révéler leur orientation sexuelle à leurs parents. À l'exclusion d'une amie et d'une camarade de classe auxquelles **BÉA** se serait confiée du temps de sa scolarité (9^e année : réaction positive || 10^e année : épisode de harcèlement en fin d'année scolaire), ces participantes auraient aussi tardé à s'afficher auprès de leurs amies et leurs amis. J'y reviendrai dans le prochain chapitre.

1.3 Comportements autodestructeurs, de fuite ou à risque en tant que manifestations d'une faible estime de soi chez certaines participantes

De toutes les participantes, seule **ÈVE** a reconnu avoir adopté des **comportements autodestructeurs** durant la période où le harcèlement aurait été un fléau quotidien :

[...] j'ai commencé à m'automutiler [entre la 8^e et la 10^e année]. [...] J pense que c'est vraiment juste le rejet des filles. [...] Je savais juste que ça faisait du mal à mon corps parce que j'saignais [...] pendant qu'je l'faisais, j'pensais à rien d'autre que ma douleur [...] ça m'enlevait ma douleur à l'extérieur de ma coupure. (E1) // Une fois, j'ai pris une douche extrêmement trop chaude par exprès. [Je savais que] ça allait juste me faire mal, mais ça m'faisait du bien. Ma peau était rouge pendant des heures pis des heures pis des heures. [...] Quand ça n'allait vraiment pas bien avec ma blonde, je revenais [à me couper]. (E2)

Depuis l'école élémentaire, **ÈVE** aurait, pour cause du « rejet des filles » et des critiques acerbes de sa mère (microsystème), porté en elle une **surcharge de souffrance psychique** à la fois lourde et déchirante, mais invisible à l'œil nu, ses **appels à l'aide** ayant, pour la plupart, été **retournés contre elle**. Essayant désespérément, au cycle intermédiaire, de fuir sa détresse émotionnelle grandissante (provoquée par la violence et liée au décès de sa grand-mère), et se faisant dire, de part et d'autre, qu'elle était responsable du harcèlement se déroulant à l'école, elle aurait commencé à **s'automutiler** ou à **se « faire mal » autrement**, la douleur physique, les traces de sang et sa « peau [...] rouge » ayant momentanément réduit son supplice moral insupportable à des **blessures matérielles et contenues**, qu'elle avait le pouvoir de contrôler, de soigner et de guérir. En couple avec une première copine volage (depuis l'été entre sa 8^e et sa 9^e années jusqu'au début de la 10^e année), **ÈVE** se serait, une fois de plus, sentie trahie et rejetée, les allers-retours entre l'amour et les ruptures ayant bouleversé son esprit préalablement fragilisé. Dépassée par l'**intensité de ses remous affectifs**, elle se serait repliée sur l'automutilation pour

apaiser ses tourments, les signes extérieurs de son désarroi ayant été moins envahissants que la tempête inépuisable de mots cruels et de ressentis suffocants fracassant son âme. Selon une recension de 31 recherches sur l'automutilation chez des adolescentes et des jeunes femmes (Zila et Kiselica, 2001), le soulagement des tensions, la confusion sexuelle, la dissociation (de soi et des autres) et le déni du Soi authentique en seraient des causes documentées. D'après une revue systématique de 152 publications s'intéressant à la manière dont des participantes et des participants s'expliqueraient leurs comportements d'automutilation (Edmondson, Brennan et House, 2016), gérer sa détresse (ou réguler ses affects), vouloir exercer son influence interpersonnelle (réaction à ce que les autres pensent, appel à l'aide, moyen passif-agressif de punir quiconque serait tenu pour responsable de sa souffrance, etc. : voir Kets de Vries, 2014) et désirer se punir (ou « expier la faute d'exister » : Cyrulnik, 2012, p. 231) apparaîtraient parmi les réponses les plus couramment mentionnées. Sachant qu'ÈVE se serait sentie réprouvée simultanément par sa mère, sa fratrie, ses pairs et sa religion, ces envies pourraient aussi l'avoir motivée à se blesser.

À partir de la 10^e année, ÈVE aurait remplacé cette habitude par d'autres **comportements à risque**, les étiquettes « rebelle » et « délinquante » ayant respectivement été employées six et huit fois à toutes les étapes de cette étude pour qualifier l'écolière qu'elle aurait été :

[...] [vers l'âge de 15 ans, j'ai] commencé à fumer, [...] à aller aux clubs, avoir un fake ID [une fausse pièce d'identité], [...] consommer de la marijuana [...] J'tais agressive. [...] I didn't care [Je m'en foutais]. J'tais rebelle. J'ai commencé à skipper [m'absenter de mes cours] [...] à vraiment mentir par rapport à tout [...] à consommer de l'alcool en secret [...] à la maison. J'volais l'alcool de ma mère [...] (E1) // [...] sortir de la maison sans permission, rencontrer des gars [...] (R1)

La recherche indique que l'automutilation serait fréquemment corrélée à l'abus de substances (Zila et Kiselica, 2001). Elle montre également que certaines personnes se feraient du tort pour développer un sens de maîtrise de soi, affirmer et explorer leurs limites personnelles ou valider leur force et leur souffrance (Edmonson *et al.*, 2016). De telles motivations sont perceptibles dans le témoignage d'ÈVE :

[...] c'tait juste mon mécanisme de défense. [...] Ça me donnait une fausse estime de soi. [...] C'tait ma façon de gérer le fait que je ne pouvais pas être moi-même. [...] Je gardais tout en moi. C'est pour ça qu'j'ai commencé à vivre d'la délinquance. (E1)

Son entourage l'ayant aliénée de son Soi authentique, ÈVE serait, en quelque sorte, **devenue la caricature de l'image d'elle-même qu'on lui aurait reflétée** depuis la

préadolescence (faux Soi) (voir Zila et Kiselica, 2001). La violence infligée par ses pairs et des membres de sa famille aurait donc ravagé l'estime qu'elle se vouait en tant que fille :

Drama queen [fille qui en rajoute sans raison], jamais assez bonne, pas assez intelligente, pas assez belle, rejet, une faillite [un échec], une délinquante, une bonne à rien, une belle blonde mais c'est à peu près tout, manque d'affection, manque d'attention, une pute, une flirt [enjôleuse], une fille facile [...] (R1)

C'est ainsi qu'ÈVE a décrit l'adolescente qu'elle aurait été, les adjectifs choisis se rapprochant de ceux avec lesquels on l'aurait harcelée à l'école et à la maison : « La plupart du temps, les petits blessés sont étiquetés "enfants difficiles" et, n'étant pas entourés, ils deviennent difficiles » (guillemets dans l'original, Cyrulnik, 2012, p. 24). Hélas, cette opinion défavorable d'elle-même l'aurait suivie bien au-delà de ses études secondaires : elle aurait, par exemple, travaillé comme danseuse érotique pendant quatre mois, se disant à l'époque que « OK. I give in [Je me résigne]. J vais être whoever [celle] qu'ils pensent que je suis [...] Aussi bien leur donner une raison de parler » (trad. libre²⁸¹, E2). Autrement dit, tant qu'à être condamnée, aussi bien commettre le crime...

MAX, qui aurait également essuyé des interactions familiales coercitives (quoique bien intentionnées, selon ses dires), s'est aussi confié/e sur ses comportements autodestructeurs :

J'ai abusé de plusieurs substances depuis le début de la vingtaine (donc depuis une douzaine d'années); alcool, tabac, cannabis et trouble alimentaire (surtout hyperphagie) – je considère ces abus comme des comportements autodestructeurs, surtout que j'éprouve en ce moment des problèmes de santé qui sont reliés à ces consommations abusives. J'utilise ces substances pour deux raisons principales; soit pour engourdir mes émotions [...] [ou] pour remplir un vide intérieur. Un manque que je soupçonne est créé par mon sentiment d'insuffisance. (RF)

Cherchant, comme adulte, à éteindre ses émotions et à combler son « vide intérieur », MAX échapperait à son passé par l'**abus de substances** multiples en dépit des « problèmes de santé » que ses « consommations abusives » occasionneraient. Ayant construit un **barrage symbolique** lui permettant d'**endiguer** ses **souvenirs** et ses **états d'être désagréables**, elle/il aurait fait fond sur le refoulement pour survivre.

Des études quantitatives ou longitudinales ont démontré que le harcèlement par les pairs à l'école – comme tout autre trauma remontant à l'enfance – augmenterait le risque d'**attitudes et**

²⁸¹ « *Might as well give them a reason to talk.* »

de **comportements d'évitement ou d'intériorisation**²⁸² à l'enfance, à l'adolescence ou à l'âge adulte (p. ex. automutilation et hyperphagie) (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine et Maughan, 2008; Beaulieu, Denault, Verlaan et Déry, 2015; Gumpel, 2016; van der Kolk et Fisler, 1995), surtout chez les individus qui – comme **MAX** et **ÈVE** – auraient également vécu (ou vivraient aussi) une expérience d'oppression, de violence ou d'invalidation à la maison (Fisher *et al.*, 2012; Lereya *et al.*, 2013; Yen *et al.*, 2015). Un lien comparable a été étayé concernant les **attitudes** et les **comportements d'extériorisation** (p. ex. consommation de drogues) (Barker *et al.*, 2008; Beaulieu *et al.*, 2015; Reijntjes *et al.*, 2011; Troop-Gordon et Ladd, 2005), notamment chez les filles ayant été victimes de harcèlement relationnel (Carbone-Lopez *et al.*, 2010; Esbensen et Carson, 2009). Tel que soulevé plus tôt, ces risques seraient encore plus élevés chez les jeunes AEC, les minorités sexuelles adultes ayant subi de la violence homophobe à l'école n'y étant pas non plus à l'abri (Rivers, 2004). Ainsi peut-on avancer que les élèves victimes d'un climat scolaire, familial, communautaire ou socioculturel adverse à leurs performances identitaires imprévisibles seraient socialisés de façon à se déprécier, une telle baisse d'estime personnelle étant subséquemment propice au développement de conduites autodestructrices.

Ayant spécifié que « [je] ne crois pas avoir adopté de comportements autodestructeurs à cause de mon expérience d'intimidation » (RF), **ZOË** s'est néanmoins prononcée sur les liens possibles entre ses interactions comme écolière et sa « promiscuité » sexuelle ainsi que sa « consommation » de substances psychotropes à l'âge adulte :

Pour moi, c'est moins dans le comportement en tant que tel (je n'ai jamais cherché à coucher avec plusieurs personnes et je n'ai jamais cherché à me perdre dans ce comportement), mais plutôt le sentiment que j'ai quand je rajoute un nom à ma liste; ce que le nombre de gens avec qui j'ai eu des relations sexuelles représente. Plus mon nombre s'accroît, plus ça donne de la validité au fait que je suis désirable et cool (dans le sens que ce sont les gens cool qui ont des relations sexuelles avec qui ils veulent [...]). [...] parfois je pense à mon expérience avec les substances que j'ai consommées [soit pour vivre une expérience ou ajouter à une expérience (p. ex. un show), soit pour calmer mon cerveau (qui n'arrête jamais de penser)] et [je me dis] que mes expériences [depuis l'école secondaire] sont pas mal cool et [...] vraiment intéressantes et que je ne suis pas, comme on me l'a toujours répété, lame [nulle] et plate. (RF)

²⁸² J'emploie les termes « attitudes » et « comportements » (d'intériorisation ou d'extériorisation) là où d'autres feraient l'usage du mot « problèmes », ce dernier m'apparaissant condamatoire.

ZOË aurait alors participé avec modération à des **activités** pouvant, dans d'autres circonstances, être qualifiées d'autodestructrices et étant, pour les gens de sa génération, **pratiquées par des personnes admirées, respectées et au courant des tendances du jour**. L'activité sexuelle génératrice de capital social et de liens d'interdépendance a été abordée par le sociologue Michel Bozon sous l'angle des orientations intimes, le modèle du réseau social ou de la sociabilité sexuelle correspondant le mieux à une sexualité façonnée par une recherche (consciente ou inconsciente) de reconnaissance (2001, p. 16). Dans la revue systématique référencée plus tôt (Edmonson *et al.*, 2016), les atteintes à l'intégrité personnelle – quelles qu'elles soient – seraient effectivement considérées par certaines personnes comme des expériences positives (gratification, recherche de sensations, expérimentation, etc.). **ZOË** admet, en rétrospective, que ses comportements audacieux lui auraient permis de s'identifier aux personnes « cool » et ainsi « valider » qu'elle se distingue de la représentation qu'on lui aurait renvoyée d'elle-même durant sa jeunesse. Son estime de soi comme femme adulte serait, par voie de conséquence, au moins partiellement construite en lien avec la culture populaire et en opposition à la rétroaction fournie par ses pairs d'antan. Ayant dépeint les auteures du harcèlement comme emblématiques de la culture médiatique, **ZOË** se valoriserait donc, entre autres, selon qu'elle puisse ou non se mettre au diapason de **personnes comme celles l'ayant stigmatisée**, lesquelles auraient donc encore une **emprise partielle sur son estime d'elle-même**.

Le thème sous-jacent à la majorité des comportements résumés dans cette sous-section est celui du **corps** : examiné, dompté et dénigré à l'école (**MAX**, **ZOË** et **ÈVE**), à la maison (**MAX** et **ÈVE**), au sein de la communauté (**MAX** et **ZOË**) et dans les médias, l'enveloppe corporelle de ces participantes aurait **emmagasiné un excédent de souffrance et**, à différents degrés, **de poids**, constituant un **rappel constant du harcèlement éprouvé et de leur infériorité présumée**. Servant tantôt à canaliser ou à évacuer leur détresse débordante (**ÈVE**), à l'apaiser ou à la supprimer (**MAX**, **ZOË** et **ÈVE**) ou encore à la dépasser (**ZOË**), les **pratiques privilégiées** pourraient autrement être envisagées, d'une part, comme des **punitions** vraisemblablement ou potentiellement nuisibles à leur intégrité corporelle et leur santé physique (sévir contre le point de mire du harcèlement : **MAX** et **ÈVE**) ou, d'autre part, comme des **attestations de leur valeur véritable** (preuves à l'encontre des reproches émises : **ZOË**). Jadis violenté par autrui et détesté par les participantes elles-mêmes, leur corps serait depuis devenu un **instrument de gestion des impacts** de la persécution dont il aurait fait l'objet, les comportements répertoriés donnant à

entendre que ces participantes auraient eu ou auraient encore une opinion désavantageuse du manteau de chair et de peau qui les enrobe.

Enfin, **SAM** aurait aussi connu une période de promiscuité sexuelle, mais pour une raison différente : « J'ai eu plusieurs partenaires sexuelles à un moment donné, mais ça n'avait rien à voir avec le harcèlement. Ça avait tout à avoir avec le bonheur immense d'être sortie du placard et de pouvoir enfin être avec des femmes » (trad. libre²⁸³, R2). Ayant refoulé sa sexualité depuis son enfance en raison des mœurs dominantes, et ce, au point d'avoir eu des relations sexuelles avec un homme, elle se serait finalement éclatée (ou amusée) avec des femmes à l'âge adulte. Puisque ces rencontres intimes ne semblent pas avoir généré de séquelles alarmantes, elle en conserverait de beaux souvenirs.

2. Estime de soi globale des participantes

Ayant examiné les sentiments d'estime de soi spécifique des informatrices relativement à leur corps, leur apparence, leurs performances de genre, leurs désirs homoérotiques et leurs comportements autodestructeurs, de fuite ou à risque, je me prononcerai maintenant sur leur estime de soi globale. Celle-ci sera scrutée selon qu'elle se rapporte à l'enfance et à l'adolescence ou à l'âge adulte des participantes. Leur cheminement de victimes à survivantes (et, pour certaines, à militantes) sera, par la suite, analysé.

2.1 Estime de soi globale pendant l'enfance et l'adolescence

Hélas, la consternation suscitée initialement en lien avec la corporéité, l'apparence ou l'identité de genre des participantes se serait propagée, affaiblissant grièvement leur sentiment d'estime de soi globale :

MAX : [...] je me sentais insuffisant/e et [...] je croyais incarner l'inacceptable. (R1) // [...] j'me sentais comme si je n'avais pas beaucoup de valeur [...] Zéro estime personnelle. (E1) // [...] je ne me sentais pas « normal/e » [...] (RG)

SAM : « Ces personnes-là m'aiment pas. I guess [J'imagine] que je ne suis pas comme j'pensais que j'étais. [...] y faut que j'sois comme eux-autres pour être aimée. J'peux pas être moi-même. » [...] J'tais pas qu'est-ce que j'tais s'posée d'être. (E1)

KIM : Je m'sentais vraiment *disgusted with myself* [dégoûtée envers moi-même] [...] (E1) // J'ai toujours eu une faible estime de soi quand j'étais jeune. [...] (R1)

²⁸³ « I was promiscuous at one point but it had nothing to do with being bullied. It had everything to do with being so happy about being out of the closet and finally being able to be with women. »

ZOË : L'estime de soi était basse [...] (E1) // [...] je me faisais toujours dire que j'étais « trop X-Y-Z » ou « pas assez X-Y-Z » et les règles des intimidatrices changeaient constamment alors c'était toujours impossible pour moi de savoir quoi faire pour être « *just right* [juste assez] ». (RF)

ÈVE : J'avais une mentalité que j'tais pas assez bonne, que j'devrais pas vivre. [...] (E1)

D'après la **théorie du contrôle identitaire** (Burke, 1991, dans Kerpelman *et al.*, 1997b, p. 329), le standard identitaire (ou la conception de soi) d'une enfant harcelée risquerait d'être altéré au fil des abus, le travail de conciliation (ou le processus de contrôle identitaire) enclenché pour harmoniser ce standard à la rétroaction fournie n'étant plus nécessaire, son identité ayant été « saisie » par autrui. C'est, il me semble, ce qui se serait produit dans le cas des participantes, leur monologue intérieur ayant, à tous les paliers scolaires, été contaminé « d'erreurs cognitives [entraînant] une perception erronée de la réalité » (Lepage, Marcotte et Fortin, 2006, p. 241). Dans l'encadré en retrait, **SAM** énonce clairement le **processus de germination d'une telle distorsion interprétative** : certaine que ses pairs ne l'aimaient pas (harcèlement = rétroaction négative), elle aurait mentalement remis en question son standard identitaire (autrefois positif) pour enfin conclure que n'étant pas aimée (métaperception des avis d'autrui concernant son degré d'appréciabilité ou sa cote sociale), elle n'était pas aimable (identité « saisie ») et que pour le devenir, il faudrait qu'elle change à l'égal des élèves harceleurs. Une telle séquence expérientielle et réflexive a aussi été documentée lors d'une étude longitudinale états-unienne menée auprès de 491 élèves âgés entre 12 et 14 ans (Bellmore et Cillessen, 2006). Bref, dès que l'écolière victime serait prise pour cible, un processus d'analyse introspective s'enclencherait, auquel cas la nature, la durée, la fréquence et la continuité des incidents de violence survenus, les motifs allégués, l'identité ou le positionnement social des protagonistes impliqués et l'occurrence des interventions effectuées composeraient le corpus de données dont l'examen confirmeraient ou infirmeraient le postulat ayant été posé antérieurement sous les espèces d'une devise identitaire. À la différence de **SAM** et de **MAX**, dont les tourmenteuses et les tourmenteurs n'étaient pas des amis, **ZOË** (comme **KIM**, **BÉA** et **ÈVE**) aurait souffert énormément des pratiques manipulatoires et des humeurs fluctuantes de ses assaillantes (alternance entre la violence et l'amitié). Parce qu'elles faisaient ici et là montre de gentillesse et d'admiration envers ses talents, son sens de l'humour et ses compétences, elle aurait continué à croire « qu'y voyaient [sa] valeur » (E1) et à souhaiter qu'elles consentent un jour à l'aimer sans réserve. Ainsi

assoiffée d’approbation, elle se serait abreuvée des gorgées de camaraderie lui ayant parfois été servies, espérant à chaque instant se mériter une prochaine cuillerée : les paramètres à respecter pour être acceptée ayant altéré sans cesse, sa perception d’elle-même aurait varié selon sa capacité à s’y assortir. Le pouvoir d’établir et de modifier le modèle de convenance contre lequel **ZOË** se serait mesurée aurait alors reposé entre leurs mains, leurs critères d’évaluation arbitraires ayant ensemencé son estime de soi d’une fébrilité endémique.

Les participantes ne sont pas les seules à avoir rapporté de telles **blessures morales**, d’autres recherches ayant semblablement trouvé que les victimes de harcèlement direct à l’école (verbal ou physique) auraient une estime de soi plus faible en comparaison à leurs pairs (Overbeek, Zeevalkink, Vermulst et Scholte, 2010), le harcèlement indirect étant tout particulièrement dommageable pour l’estime de soi des filles (Carbone-Lopez *et al.*, 2010). Parmi les 15 survivants adultes (entre 27 et 57 ans) ayant été sollicités dans le cadre d’une étude pilote qualitative internationale (États-Unis, Royaume-Unis et Australie), plusieurs participants auraient signifié que la violence des pairs à l’école aurait détruit ou oblitéré leur estime de soi : par conséquent, ils vivaient encore – au moment de la collecte des données – avec un complexe d’infériorité et la croyance qu’ils étaient fondamentalement défectueux, voire dysfonctionnels (Carlisle et Rofes, 2007, p. 19-20). Le témoignage des participantes, tout comme les enquêtes référencées réitèrent combien **les jeunes s’en remettent à l’évaluation d’autrui pour mesurer leur valeur globale**.

En périphérie de leurs interactions scolaires, toutes les participantes ont dénoncé la récrimination et les relations de pouvoir qu’elles auraient expérimentées ou dont elles auraient été témoins dans leur communauté (cours, clubs ou camps d’été spécialisés, voisinage et église paroissiale) ou à la maison (surtout **MAX** et **ÈVE** et, dans une moindre mesure **BÉA**). Elles n’ont pas toutefois placé ces anecdotes sur un pied d’égalité avec leurs souvenirs scolaires, **MAX** ayant même affirmé que « **L’école [...] m’enlevait toute l’estime personnelle que j’aurais pu avoir** » (E1). En employant le verbe « enlever » et en conjuguant le verbe pouvoir au conditionnel passé (« j’aurais pu »), **MAX** donne à penser que ses expériences dans ce milieu auraient complètement saboté (ou déterminé) son estime de soi. Pourtant, son récit laisse supposer que ses parents (surtout sa mère) l’auraient sévèrement opprimé/e depuis sa tendre enfance jusqu’à l’âge adulte, l’exhortant, par divers moyens, à refréner son identité ressentie, à perdre du poids et à endosser une féminité conventionnelle afin de se trouver un mari, ce dont

elle/il aurait indéniablement souffert. **BÉA**, qui aurait prétendu être un garçon de la 1^{re} à la 6^e année, aurait également connu de telles pressions à la maison, ni elle ni **MAX** ne les ayant cependant qualifiées d'abusives. **ÈVE** est l'unique participante à avoir explicitement dénoncé la violence que lui aurait fait subir sa mère. Elle est aussi la seule à avoir expressément imputé sa faible estime d'elle-même à ses interactions scolaires et familiales ainsi qu'une des seules à m'avoir parlé ouvertement des idéations suicidaires qu'aurait provoquées son désarroi du temps de sa scolarité :

J'avais m'tuer, mais j'avais pas m'tuer. [...] j'avais des pensées noires [...] [J'avais] des pensées suicidaires. [...] [je croyais que] j'méritais pas d'être dans c'monde. (E1) // J'me suis pas dit « J'veux m'tuer. J'veux m'blessier. » J'me suis juste dit « J'veux pus m'sentir comme ça. » [...] J'avais peur de m'enlever la vie, c'est sûr et certain, mais j'avais juste faire en sorte que ça l'arrête toute. (E2)

ÈVE se serait donc sentie désemparée à telle enseigne qu'elle aurait caressé le projet de mettre fin à ses jours dans l'espoir de se libérer de ses souffrances, le poids de son malheur ayant été tellement lourd qu'elle aurait peiné à le porter toute seule. Bien qu'elle n'ait pas souffert de ses interactions familiales durant sa jeunesse, **SAM** aurait aussi eu des pensées suicidaires à l'adolescence après une rupture avec un garçon, car elle « ne croyai[t] pas pouvoir trouver une autre personne [qui la considérerait attirante] parce [qu'elle] n'avai[t] pas beaucoup de confiance ni d'estime en [elle]-même (en raison du harcèlement) » (trad. libre²⁸⁴, R2). Les autres participantes n'ont pas fait mention de telles fantaisies funestes.

2.2 Estime de soi affaiblie à l'âge adulte

Malgré la cessation du harcèlement, les **insultes perdureraient intérieurement**, les participantes ayant progressivement pris la relève de leurs bourreaux d'antan :

MAX : [...] c'est maintenant moi qui perpétue des jugements et de l'intimidation envers moi-même [...] (RF)

ZOË : [...] je crois encore que je mérite d'être intimidée. [...] si on se moque de moi (même gentiment), qu'on me critique, qu'on me confronte, mon réflexe immédiat est d'accepter et d'être d'accord, sans questions. Je me critique et je ris de moi-même avant qu'une autre personne le fasse pour que ce soit très clair que je suis au courant de ma « faiblesse », de mon « imperfection » ou de mes défauts. Personne

²⁸⁴ « *I never thought I would find someone [who would find me attractive] again because I did not have a lot of self-confidence and self-worth (because of the bullying). So I did think about suicide.* »

n'est meilleur que je le suis à m'insulter ou à se moquer de moi²⁸⁵. (trad. libre, guillemets dans l'original, RF)

BÉA : [...] le fait, des fois, de s'sentir nulle [...] le syndrome de l'imposteur. [...] Quand je n'avance pas dans mes travaux, **très vite**, j peux tomber dans la crise d'anxiété pis m'dire [...] que je l'mérite pas [...] que j'pense que j'suis une grande intellectuelle, mais finalement, j'suis juste une p'tite qui s'pense grande. [...] j'tombe vraiment dans l'autodénigrement. (E2)

ÈVE : Les mots abaissants sont toujours dans mes pensées [...] (R1) // [...] c'est devenu automatique de penser comme ça d'moi-même. C'est juste comme une **vidéo qu'y'arrête pas de jouer dans ma tête**. (E2)

Les termes mis en gras exposent le **caractère machinal et continu de la violence intériorisée**, les convictions implantées dans la charpente identitaire des écolières victimes qu'elles auraient été ayant généré une contagion sempiternelle de leur conception de soi jusqu'à l'âge adulte. Ainsi rassemblés, ces extraits montrent comment l'estime de soi s'apparenterait véritablement à un « système immunitaire du psychisme » (voir André, 2005, p. 30), puis corroborent le principe narratif selon lequel les histoires que l'on ressasse sans cesse sur soi, sur les autres et sur le monde seraient constitutives du sens que l'on donne à sa réalité (voir Clandinin et Connelly, 2000; Spector-Mersel, 2010). Se rabâchant depuis l'école élémentaire qu'elles compteraient parmi les créatures « discréditables », les participantes auraient au final involontairement et inconsciemment contribué à s'en persuader (moins le cas de **SAM**). Chatouilleuses à la possibilité d'être à nouveau « discréditées », elles adapteraient leur conduite en conséquence :

[...] le seul fait d'être « discréditable » (et de savoir qu'on l'est, et de redouter d'être « discrédité ») agit en effet sur la conscience et l'inconscient des individus comme une **force d'assujettissement et de domination intériorisée**, redoublée par l'angoisse d'être découvert et par l'autocensure nécessaire pour ne pas l'être. (guillemets dans l'original, Eribon, 1999, p. 100 : les caractères gras sont de moi)

Cette « force » se serait immiscée dans l'imaginaire des participantes, qui seraient à ce jour persuadées de la **supériorité supposée d'autrui** (sauf **SAM**) :

MAX : Quand j'rencontre quelqu'un de nouveau, j'ai toujours tendance à penser que [...] **par définition de ne pas être moi, cette personne-là va être meilleure que moi**. (E1)

ZOË : J'oublie [que les étrangers ne connaissent pas] mes insécurités, [ni] les choses qui m'rendent vulnérable. Dans ma tête, la seconde qu'y m'rencontrent, y'ont toute cette information-là [...] donc **y'ont un upper hand** [un avantage sur moi] [...] **sont**

²⁸⁵ « Nobody is better at insulting or making fun of me than I am. »

supérieurs pis moi j'suis inférieure. (E1) // J'ai extrêmement peur de me faire regarder/voir, *to be truly seen* [d'être véritablement vue], j'ai peur du contact visuel. [...] J'ai toujours l'impression que mes défauts sont évidents, tandis que les défauts des autres ne le sont pas. [...] Je me sens comme une plaie ouverte, constamment à fleur de peau. (R1) // Une autre répercussion potentielle [...] est le **sentiment** que j'ai **d'avoir besoin de convaincre les gens que ça vaut la peine de m'avoir dans leur vie, de passer du temps avec moi.** Ce ressenti nourrit la crainte que je ne suis pas mémorable [...], que je suis facilement remplaçable et [que] les gens dans ma vie vont facilement trouver quelqu'un d'autre pour me remplacer ou « boucher le trou ». (RF)

ÈVE : [...] j'ai encore une **peur d'être laissée de côté parce que je ne suis pas assez bonne pour [mes proches].** (R1)

Enfermées dans le rôle de personnes « discréditées » ou « discréditables » depuis l'enfance (identité « saisie »), ces participantes seraient **mentalement enchaînées au pôle subalterne d'un déséquilibre de pouvoir virtuel**, substituant les autres (en général) aux enfants populaires et aux figures d'autorité les ayant jadis malmenées ou négligées :

Le honteux, dépersonnalisé par l'agression, n'a pas eu la force de s'opposer à l'emprise du dominateur ni même de s'affirmer face à lui. Il se sent moins que l'autre, inférieur, diminué. (Cyrulnik, 2012, p. 25) / En élevant l'autre, [le honteux] se rabaisse lui-même. La honte devient ainsi une arme que le honteux donne à celui qui le regarde. (Ibid., p. 211)

Par suite d'un processus complexe et concerté de matraquage identitaire, les participantes assumeraient désormais sciemment un statut désavantageux, situant inversement ces autres au rang préférentiel des personnes de valeur supérieure. Ce phénomène serait souvent observé chez les individus ayant une faible estime de soi, lesquels se compareraient presque toujours vers le haut, c'est-à-dire en se mesurant contre celles et ceux qu'ils prétendraient meilleurs (ou supérieurs) qu'eux, ce qui sustenterait itérativement leur opinion délétère d'eux-mêmes (André, 2005, p. 27). Il se reconnaîtrait aussi chez quiconque aurait, à l'enfance, été forcé par autrui à occuper un rang inférieur, les jeunes gens n'ayant pas habituellement la capacité émotionnelle ni cognitive de voir la dynamique abusive pour ce qu'elle est et de s'en sortir, certains d'entre eux y voyant un mode relationnel normal à rechercher et à reproduire (Kets de Vries, 2014, p. 134). Minimisant leur propre mérite en comparaison à celui des autres et se considérant indignes des privilèges de leur compagnie et de leur fidélité, quelques participantes s'inquièteraient même d'être soudainement supprimées de leur réseau. **ZOË** s'appliquerait, par exemple, à « convaincre » ses connaissances de sa légitimité existentielle, dont elle douterait pourtant intérieurement parce qu'elle serait, encore maintenant, apeurée d'être « *too much* [trop ci ou trop

ça] » (énoncé 24 fois en anglais ou en français pendant la collecte des données), ce qu'on lui aurait reproché à l'école. Les implications relationnelles du harcèlement seront approfondies dans les chapitres 8 et 9.

2.3 Cheminement de victimes à survivantes

À titre de texte psychosocial construit conjointement entre la personne (travail ou projet réflexif continu) et son contexte socioculturel (scripts sociaux et rapports de pouvoir à l'image de valeurs, de discours, de normes, de règles et de traditions), l'identité traduirait le sens qu'une personne accorderait à son vécu à un moment donné eu égard à la manière dont elle se représenterait, interpréterait, organiserait et communiquerait les faits – ou les scènes – et les thèmes instructifs sur sa vie, la configuration de son récit et de sa définition de soi étant variables selon ses expériences, son cheminement et les mœurs évolutifs de sa culture (McAdams, 2001; voir aussi Bruner, 1987; Crites, 1986; Pasupathi, 2001; Schiffrin, 1996). Les participantes ayant toutes entamé ou complété des études postsecondaires, suivi une ou plusieurs psychothérapies, puis formé, entretenu et élargi leur réseau social, communautaire ou familial, le **récit constitutif de leur identité globale** serait – d'un jour et d'une interaction à l'autre – **en voie de reformulation**, le Soi relevant d'une conversation continue et non d'un monologue inflexible (Crites, 1986, p. 156). Ainsi et en supplément aux données traitées dans ce chapitre jusqu'à maintenant, les participantes ont toutes précisé qu'elles ne sont plus des victimes, **SAM**, **ZOË** et **ÈVE** ayant été plus insistantes que les autres à ce propos :

SAM : J'étais une victime, mais [...] *instead of harping on it* [au lieu de m'étendre là-dessus], j'veux [...] changer la société. T'es pas content avec que'que chose, change-le. [...] depuis les dernières années, [j'ai] pris un rôle différent. À la place d'un rôle de victime, j pense que c'est plutôt [...] un rôle de militante [...] (E2)

ZOË : Ça, c'est que'que chose que j'essaie d'éviter le plus possible. J'veux pas du tout me victimiser. [...] J'accepte que c'est une grosse partie de qui j'suis, c'est une grosse partie de comment j'vis ma vie pis de comment j'ai vécu ma vie dans les dernières années [...] ça m'a représentée pendant longtemps. J'veux pas qu'ça m'représente. (E1)

ÈVE : [...] j't'une personne assez forte aujourd'hui. (E1) // Je ne veux pas être identifiée comme une victime. J'veux être identifiée comme une survivante et comme quelqu'un dans l'monde. [...] Une victime c'est quelqu'un de qui tu prends pitié, de nos jours. C'est comme ça qu'j'ai été élevée. Se dire une victime, c'est demander de la pitié pis trop se dire une victime, c'est juste demander d'attention. / Question : Pis être une survivante, c'est...? / **ÈVE** : Être forte, persévérante. (E2)

L'affectation revendiquée (militante ou survivante) découlerait, semble-t-il, d'une résolution à **se distinguer définitivement du « rôle de victime »**, qu'elles associeraient notamment à la passivité (ou à l'impuissance), à l'apitoiement, à la recherche d'attention et au passé. Ayant naguère personnifié ce rôle au point d'y avoir assimilé l'enfant et l'adolescente qu'elles étaient, presque toutes les participantes s'escrimeraient désormais à s'en dissocier (sauf **KIM**), délaissant de ce fait – pour mieux se réinventer – les parties d'elles-mêmes qui l'auraient incarné (un peu moins le cas de **ZOË**). Ce faisant, certaines d'entre elles s'épuiserait, **SAM** ayant – par exemple – précisé qu'elle serait « toujours en colère et en train de se battre » et qu'elle serait « incapable de lâcher prise » (trad. libre²⁸⁶, R1). **La survivante et, pour certaines, la militante d'aujourd'hui** (représentation positive) serait ainsi – au moins partiellement et temporairement – **conceptualisée en opposition à la victime d'autrefois** (représentation négative), le gouffre de ressentiment les séparant l'une de l'autre ayant occasionné une discontinuité narrative entre leur passé et leur présent : j'étais de ce temps-là un sujet abject (estime de soi négative), mais cela n'est plus le cas puisque je suis de ce temps-ci un sujet de bon aloi (estime de soi positive). En s'identifiant de la sorte, certaines participantes confinaient les versions antérieures d'elles-mêmes – dont elles seraient pourtant les héritières – au « rôle de victime » tant méprisé, suivant – faute d'habitude – la parade de celles les ayant préalablement stigmatisées, le tout sans nécessairement s'en apercevoir. Autrement dit, leur émancipation en tant qu'adultes s'accomplirait, entre autres et selon toute vraisemblance, par le dénigrement et le rejet de la victime d'hier, dont l'essence subsisterait pourtant en elles toutes ces années plus tard. Procédant de la sorte, ces participantes fermeraient la porte aux fragments d'elles-mêmes ayant le plus été démunis de considération, réagissant avec violence dès qu'ils se manifesteraient. Ce sont cependant les expériences et les mécanismes de protection ou de survie de la victime qui auraient premièrement frayé le chemin vers leur affirmation comme survivante (toutes) et, dans les cas de **SAM** et de **BÉA**, de militante, cette dernière constituant – à mes yeux – l'aboutissement et non la remplaçante de la première. Cela dit incidemment, il n'est pas ici question de promouvoir la complaisance vis-à-vis du « rôle de victime », car quiconque aurait été socialisé pour l'occuper gagnerait, bien entendu, à modifier sa conception de soi au profit d'une image plus saine et constructive (Kets de Vries, 2014, p. 135). J'aspire simplement à souligner qu'il serait souhaitable de dépasser ce rôle sans que l'enfant blessée à l'intérieur de soi ne soit ostracisée de

²⁸⁶ « [...] I'm always angry or fighting [...] I can't let it go. »

nouveau. Par exemple, KIM a laissé entendre qu'elle « [s']associe encore à cette personne-là » et qu'elle « commence à être plus consciente de cette p'tite fille-là pis empathique [envers elle] », notamment à force d'en parler (E2). On peut donc en déduire que le rétablissement à l'âge adulte ne passerait pas obligatoirement par le rejet ou l'abandon des vestiges intérieurs de l'enfant victime que l'on se souvient avoir été.

Qu'elles se soient ou non réconciliées pleinement avec cette enfant, les participantes s'appliqueraient – depuis la dernière décennie – à se montrer empathiques, compatissantes et respectueuses envers leur Soi contemporain (l'adulte), s'ingéniant activement à **se percevoir autrement, à s'accepter** et à **célébrer les différences** leur ayant longtemps été reprochées, et ce, en dépit de l'image intériorisée qu'elles entretiendraient à l'égard de leur Soi antérieur (l'enfant) :

MAX : J'arrive aujourd'hui à me détacher, la plupart du temps, de cette conviction que mes différences font de moi une personne inacceptable. [...] j'arrive à célébrer mes différences. (R1)

SAM : J'peux être qui j'veux. Y'a pas personne qui va m'dire quoi faire. [...] aujourd'hui j'ai plus d'estime de soi, j'ai plus d'éducation, j'sais comment agir [...] Tu peux m'abaisser, mais I don't care [cela m'est égal] parce que je sais qui j'suis pis y'a rien que tu vas m'dire qui va m'faire changer. (E1) // Aujourd'hui, j'suis fière d'être une franco-ontarienne lesbienne. C'est qui je suis. (E2)

KIM : [...] Je sens que j'ai accepté la personne que je peux être aujourd'hui. [...] J'ai vécu ça, mais je suis devenue plus forte. (trad. libre²⁸⁷, E1) // Je suis une personne aimable. (trad. libre²⁸⁸, E2)

ZOË (s'appuyant sur les apprentissages tirés d'un livre de la travailleuse sociale américaine Brené Brown) : Fais semblant jusqu'à ce que tu y crois²⁸⁹. [...] j'essaie d'être le plus moi-même possible [...] c'que j'suis, qu'y'est tout c'que j'peux être, est assez. (trad. libre, E1)

BÉA : Je n'essaie pas d'correspondre à un modèle idéal. J'reste juste moi. (E2)

ÈVE : J'essaie d'être plus positive par rapport à moi-même. Je sais que j't'une personne de valeur. (E1) // Avant, je pensais que c'était normal cette honte, mais aujourd'hui je suis capable de dire que c'était l'homophobie. Pas dans le sens que JE pensais que c'était mal, mais parce que j'ai été élevée à le penser. (R1) // [...] j'ai réalisé que j'méritais pas tout ce qui m'est arrivé [...] J'me questionne beaucoup [dans un de mes cours en sciences sociales]. Ça a ouvert des portes [...] j'ai pris conscience de mes propres préjugés [...] pis des stéréotypes pis de ma construction sociale. [...] (E2)

²⁸⁷ « *I feel like I've accepted the person that I can be today.* [...] J'ai vécu ça, mais *I've become stronger.* »

²⁸⁸ « *I'm a lovable person.* »

²⁸⁹ « *Fake it until you believe it.* »

Malgré et à travers les signes d'une violence intériorisée, les participantes s'enhardiraient aujourd'hui à être **authentiques** et feraient montre d'une plus grande **fierté envers elles-mêmes**. D'après le spécialiste en psychologie sociale Michael H. Kernis (2003), une estime de soi optimale serait précisément le fruit d'une relation d'authenticité avec soi-même (admettre ses forces, ses faiblesses, ses valeurs, ses besoins, ses émotions, ses sentiments, ses traits de personnalité désirables et indésirables, etc.), celle-ci entraînant un lien de cohérence et de continuité entre le Soi ressenti, son discernement, ses actions et ses relations. Elle se détecterait notamment par la présence soutenue de sentiments positifs envers soi-même, quelles que soient ses imperfections, ses accomplissements et la rétroaction d'autrui (Ibid.). Les participantes seraient alors sur la bonne route, les contradictions imbriquées dans leur discours traduisant, je pense, les tensions irrésolues entre l'enfant victime et l'adulte survivante ou militante.

Ayant, pour la plupart, été conscientisées aux racines socioculturelles du harcèlement éprouvé – ce qui leur aurait permis de dépersonnaliser la violence vécue –, toutes les participantes sauf **KIM** refuseraient désormais le cadre de la binarité sexuelle (sexe mâle/sexe femelle, homme/femme) et de genre (masculin/féminin), souhaitant que les rôles, les métiers, les activités, les jeux, les couleurs et les qualités soient dégagés d'associations sexistes :

MAX : J'aime pas les concepts de femme et homme justement parce que ça m'a causé beaucoup, beaucoup, beaucoup de chagrin. (E1)

SAM : [...] j'aime pas ça les concepts de masculinité pis de féminité. [...] le monde y devrait être qui qu'y veulent sans avoir une préconception de comment qu'y devraient être selon leur sexe. [...] **Y devrait pas avoir des rôles féminins, y devrait pas avoir des rôles masculins. Y devrait pas avoir des métiers féminins, y devrait pas avoir des métiers masculins.** (E1)

ZOË : [...] pour moi les qualités « idéales » sont sans genre, sont humaines. (R1)

BÉA : [...] je pense que les caractéristiques socialement et culturellement prescrites peuvent et doivent être remises en question. (R1) // J'pense que **c'est important de sortir le plus possible d'la dichotomie garçons, filles dans les activités, dans les jeux. C'est pas vrai que l'rose c'est pour les filles et le bleu c'est pour les garçons.** [...] **c'est important de sortir d'la dichotomie et des rôles prédéfinis de genre,** puis laisser les enfants y aller selon leurs préférences [...] (E2)

Une telle **conception antinaturaliste des identités sexuelle et de genre** (hétérogénéité des sexes, des genres et de leurs combinaisons = refus du binarisme : Mathieu, 1991) serait apparemment typique chez les femmes dites non-conventionnelles ou féministes (Cameron et Lalonde, 2001). Souhaitant préserver leur estime d'elles-mêmes, les personnes stigmatisées tendraient à se désengager progressivement du domaine en relation auquel elles se seraient

senties dévalorisées (Croizet et Martinot, 2003). En fait, elles finiraient généralement par remettre en question le statu quo au nom duquel elles auraient été ou seraient marginalisées :

Le fait d'être « autre », « différent » de la culture dominante implique une démarche où l'on se dissocie de ce que toute personne et toute institution nous a appris à propos de nous et de ce que l'on peut attendre de la vie en tant que membre qui contribue à la société. [...] Cette séparation implique une analyse du construit social, de la répression à l'œuvre dans la culture dominante, ainsi que de la manière dont les forces sociales visent à cacher aux gens la vérité à propos de leur propre expérience et de sa signification individuelle et collective, sur le plan individuel et historique. (Ryan, 2003, p. 81)

Saisir la dynamique de l'oppression que l'on subit ne la soulage pas objectivement, mais permet d'avoir plus d'emprise pour transformer les conditions qui la rendent possible. La connaissance des racines du sexisme et de l'homophobie constitue donc un levier pour les questionner (sic), voire les contrer, en passant du statut de victime à celui d'acteur social. (Dorais *et al.*, 2014, p. 102)

Ainsi peut-on penser, sur l'exemple du philosophe et sociologue Frédéric Lenoir²⁹⁰, que les participantes auraient amorcé une démarche de « **déliasion** » – c'est-à-dire de « libération intérieure de tout ce qui les aliénerait d'elles-mêmes (travail d'introspection : analyse des expériences vécues, des facteurs en cause et des effets engendrés + observation de soi pour déterminer et se détacher des influences nuisibles) – et de « **reliaison**, d'amour [ou de communion], qui nous permet d'être accordés au monde et aux autres » (établissement ou resserrement de liens idéologiques, émotionnels et relationnels bénéfiques) (2015/2017, p. 13). Il s'agirait cependant d'un processus continu, **MAX**, **KIM**, **ZOË** et **ÈVE** ayant convenu qu'elles prévoient continuer à réfléchir sur leur sentiment d'estime de soi pour surmonter les répercussions à long terme du harcèlement. Cela transparaît notamment dans les extraits ci-dessous, les participantes citées ayant révélé qu'il demeurerait **difficile ou délicat** pour elles de **parler ouvertement de leurs expériences victimaires** :

MAX : Pour ma part, je ne parle presque jamais de mon expérience, surtout à cause de mon sentiment que les intimidateurs avaient raison d'agir comme ils le faisaient, même si je sais objectivement que ce n'est pas le cas. Peut-être que les gens qui ont subi de l'intimidation ne veulent pas faire de vagues, [...] c'est aussi pour quoi je choisis de ne pas en parler (ce qui se rapporte à mon désir de ne pas sortir de la masse, pour avoir l'air normal/e). J'ai l'impression que les victimes d'intimidation vivent toujours dans l'isolement, même plusieurs années après que les faits se soient passés. [...] Vivre de l'intimidation est aliénant, en parler donne l'impression de ne pas être normal/e non plus, alors on (j') évite. (RG)

²⁹⁰ Dans l'essai philosophique sur lequel je m'appuie, Lenoir s'inspire grandement des idées de Baruch Spinoza, Friedrich Nietzsche et Henri Bergson, tous des philosophes.

ZOË : Des fois, quand j’parle de mon intimidation, je sens le besoin de défendre que c’est valide [...] je sens le besoin de justifier que c’est correct de blâmer une partie de mon comportement sur l’intimidation, qui a créé des systèmes de défense. (E2)

ÈVE : C’est que’que chose dont je ne parle encore pas beaucoup avec les personnes dans ma vie aujourd’hui [...] (E1)

Pour **MAX**, et tel que suggéré plus tôt, le récit de ses souvenirs socioscolaires attirerait l’attention de son interlocutrice ou de son interlocuteur vers une variante d’elle/de lui-même et une période de sa vie qu’elle/il aurait volontairement laissées derrière elle/lui en quittant son village natal. La contradiction apparente entre l’impression d’avoir mérité le harcèlement et la certitude objective que ce n’était pas le cas exemplifie d’ailleurs les tensions auxquelles je réfèrais plus tôt entre l’enfant victime (honteuse) et l’adulte survivant/e (fière/fier), la conception de soi de l’un/e demeurant – pour l’instant – incompatible avec celle de l’autre. Le partage de ses expériences passées lui serait conséquemment inconfortable puisqu’il éveillerait les sentiments de marginalité (ou d’aliénation) de cet/te enfant victime. Se percevant comme une survivante capable d’assumer la responsabilité de ses comportements, **ZOË** relaterait semblablement ses expériences sur la défensive, ne voulant pas, de son côté, être confondue avec quiconque s’identifierait à son passé victimaire, voire à l’enfant victime qu’elle aurait été par le passé.

Bien qu’elle ne soit pas nommée, la **honte** – ou le sentiment qu’il y a quelque chose de foncièrement abject chez soi (Brown, 2010) – transcende ces extraits : celle de ne pas être comme les autres ou d’être imparfaite; celle d’avoir été une victime ou d’être perçue en tant que telle; celle à l’endroit de ses « systèmes de défense », qui perdurent; et celle qui nous coupe des autres. En toute circonstance, la honte préfère le secret et le silence, car dès qu’elle est énoncée, elle commence à perdre son pouvoir (Ibid., p. 40). Tissée de jugements et d’appréhensions conçus pour faire taire, elle assurerait sa propre survie en semant une tempête dans l’esprit de ses proies (Ibid.). C’est justement pour cette raison qu’il serait difficile de l’affronter et d’en revisiter la source : « Ce poison de l’âme est difficile à partager parce que "avouer" la cause de sa honte, c’est se livrer à l’autre, se remettre en son pouvoir de nous juger » (guillemets dans l’original, Cyrulnik, 2012, p. 24). Ainsi, et à l’imitation de « funambules débutantes », les participantes s’aventureraient « pas à pas » sur la « corde partiellement tressée » d’une estime de soi en voie d’optimisation, la peur de replonger dans un « vide » d’approbation et de « s’entortiller » à nouveau dans un « filet » de honte les motivant à rester concentrées sur le moment présent en vue de progresser vers un avenir meilleur. Toujours est-il qu’il y en aurait quelques-unes qui

« trembleraient » plus que d'autres, le moindre rappel desdits « vide » et « filet » pouvant, à tout moment, faire « vaciller le câble chancelant » de leur conception de soi en devenir.

Pour conclure ce chapitre...

Si l'on s'en remet au « chœur » narratif des participantes, il appert que leur **sentiment d'estime de soi** aurait été **affaibli grièvement** sous l'effet du **harcèlement infligé par des pairs** au sein du système scolaire franco-ontarien (micro et mésosystèmes), mais aussi en raison des **mentalités** et des **conduites oppressives** épousées par des membres de leur **communauté** ou de leur **foyer familial** (micro et mésosystèmes), puis, à la fin, par **elles-mêmes** (ontosystème). Par-delà l'expérience d'avoir été « discréditées » (ou stigmatisées) dans ces milieux, les participantes auraient ultimement été persuadées qu'elles étaient foncièrement « discréditables » (voir Becker, 1963/1985; Goffman, 1963/1986), la violence perpétuée et les croyances propagées d'une sphère sociale à l'autre ayant porté le sceau des **valeurs**, des **préjudices** et des **discours** qu'elles ont elles-mêmes reliés à l'**Ontario français** (tradition catholique et langue française) et à l'**Amérique du Nord** (médias et culture populaire) relativement à la féminité et à la diversité sexuelle (macrosystème). Selon leurs dires, l'**hétéroféminité** (incluant sa dimension corporelle) serait non seulement un **préalable incontournable pour être reconnue en tant que fille, adolescente ou femme légitime** en Ontario français, mais aussi, par contrecoup, pour y être admise comme une personne de valeur. De ce point de vue, le mérite de chacune serait tributaire des jugements d'autrui quant à son degré de conformité aux identités sexuelle et de genre normatives, ce que traduit plus justement la formulation « **harcèlement en vertu de la perception de genre ou de l'orientation sexuelle** ».

Étant donné la cohérence des habitus véhiculés, l'**opinion des participantes** vis-à-vis de leur **corps**, de leur **apparence** (ou de sens de l'esthétique) et de leur **identité de genre** aurait été (ou serait encore) **particulièrement compromise** (ou « saisie »), les certitudes assimilées et les habitudes documentées en faisant foi. Il s'ensuit que les comportements hasardeux – quoique parfois gratifiants – expérimentés par trois participantes se rapporteraient à leur corps, celui-ci ayant d'abord été supplicié par autrui pour ensuite servir d'instrument permettant d'évacuer ou d'endormir la détresse engendrée ou de se prouver qu'elle est derrière soi (automutilation, hyperphagie, consommation récréative ou excessive de drogues, d'alcool ou de cigarettes, promiscuité sexuelle, etc.). Le consensus général à l'égard de la diversité sexuelle aurait été tout

aussi dommageable, les participantes AEC et une participante hétérosexuelle (**KIM**) ayant vécu (ou vivant encore) une forme ou une autre d'homophobie intériorisée.

Déterminées comme écolières à obtempérer aux normes groupales pour mieux s'intégrer et ainsi palier leur « famine interpersonnelle », les participantes auraient toutes misé sur la métamorphose ou la dissimulation de leur stigmat. Incapables de réconcilier leur Soi réel au Soi idéal forcé sur les personnes franco-ontariennes assignées filles à la naissance, leur monologue intérieur aurait été (et serait encore) submergé d'autocritiques pléthoriques et dévastatrices, la globalité de leur estime personnelle ayant à un moment ou à un autre été mise à mal : ayant constaté toute l'importance accordée par autrui aux champs de performance que sont l'aspect physique et la conformité comportementale, leur **estime de soi spécifique** dans ces domaines aurait été **centrale** à leur **conception de soi globale**, ce pourquoi la conscience d'avoir échoué à correspondre aux canons de l'hétéroféminité a pu enfreindre à leur bien-être, leur équilibre émotionnel et leurs capacités adaptatives (voir André, 2005; Croizet et Martinot, 2003; Kernis, 2003; Leary *et al.*, 1995; Rosenberg *et al.*, 1995). Ayant pris le relais des auteures du harcèlement de jadis, les participantes seraient, pour la plupart et encore aujourd'hui, convaincues de leur infériorité en comparaison aux autres, qu'elles mettraient automatiquement sur un piédestal. L'établissement et la poursuite de relations interpersonnelles resteraient donc à ce jour compliqués, notamment pour celles d'entre elles qui dépendraient d'une rétroaction extérieure pour se sentir valables et acceptables (ou pour confirmer leur médiocrité supposée), le pouvoir de les évaluer et de les classer reposant entre les mains d'autrui, certaines d'entre elles présumant qu'il y aurait un danger qu'elles soient de nouveau « discréditées ». Il en ressort que l'estime de soi des participantes aurait été déterminée par et déterminante de leurs interactions sociales, de leur langage interne et de leur santé mentale, le témoignage collectif des informatrices s'accordant avec les **conceptions sociométrique** (André, 2005, p. 27; Leary *et al.*, 1995) et **psycho-immunitaire** (André, 2005, p. 30) de ce sentiment, de même qu'avec les écrits scientifiques ou théoriques référencés sur les victimes spécifiques ou chroniques de violence, les personnes stigmatisées (incluant les jeunes AEC) et les individus ayant une faible estime de soi (propension à s'accuser, se culpabiliser, blâmer leurs différences, se croire dignes des agressions, se résigner et se sous-estimer).

En dépit de ce qui précède, les participantes œuvreraient presque toutes à **se désengager des normes de genre et de sexualité** les ayant fait souffrir et travailleraient activement à se

dissocier du rôle de victime auquel elles auraient été (et se seraient) identifiées, revendiquant désormais celui de survivante ou de militante. Bien sûr, cela entraînerait des changements positifs (bienveillance envers soi), ceux-ci se profilant – dans certains cas plus que d’autres – au détriment de l’enfant ou de l’adolescente victime, qui écoperait trop souvent du dédain de l’adulte survivante ou militante, le langage employé pour les décrire et les distinguer l’une de l’autre, tout comme les contradictions discursives notées laissant croire qu’il y aurait toujours des tensions entre les deux.

Enfin, les données décortiquées dans ce chapitre entérinent simultanément la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), la théorie du contrôle identitaire (Burke, 1991, dans Kerpelman *et al.*, 1997b, p. 329; voir aussi Kerpelman *et al.*, 1997a), la posture narrative (Clandinin et Connelly, 2000; Spector-Mersel, 2010) et le modèle identitaire du récit de vie (McAdams, 2001; voir aussi Bruner, 1987; Crites, 1986; Pasupathi, 2001; Schiffrin, 1996). Elles en démontrent aussi la **compatibilité** et la **complémentarité** : tandis que la **théorie bioécologique du développement humain** souligne le pouvoir d’influence des systèmes composant l’environnement social d’un individu sur sa socialisation et sa croissance personnelle (perspective holistique), la **théorie du contrôle identitaire** rend compte des processus mentaux sollicités en cours d’interaction sur lesquels cet individu s’appuierait pour qualifier (ou donner un sens à) ses expériences et mesurer l’estime dont il est digne, la conduite d’autrui faisant office de lentille lui permettant de jauger la valeur qu’on lui reconnaît, celle-ci tenant lieu de barème pour calibrer sa conception de soi (perspective psychosociale); la **posture narrative** et le **modèle identitaire du récit de vie** expliquent, quant à eux, la démarche cognitive par l’intermédiaire de laquelle les significations brodées au fil de ses interactions se resserreraient, se relâcheraient ou seraient altérées *a posteriori*, les faits vécus et les apprentissages tissés antérieurement étant remémorés et racontés d’année en année sous la forme de récits plus ou moins nuancés (perspective psychique). Ensemble, ces cadres d’interprétation forment une recette de choix pour l’examen exhaustif des procédés socioculturels, institutionnels, interpersonnels et mentaux en jeu dans la socialisation et la construction identitaire d’une personne.

CHAPITRE 8

Sentiment de confiance en soi des participantes (ontosystème)

Il ne semble faire aucun doute que l'estime de soi des participantes aurait été affreusement fragilisée depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte (ontosystème), notamment en raison du harcèlement éprouvé à l'école, les abus socioscolaires rapportés ayant fait partie d'une constellation de moyens mis en œuvre d'une sphère sociale et d'un système à l'autre en vue de les socialiser à l'hétéroféminité (micro, méso et macrosystèmes). Complémentaire au chapitre précédent, j'examinerai dans celui-ci les répercussions de cette violence sur leur **sentiment de confiance en soi** (ontosystème).

Définitions (sentiments de confiance en soi et d'autoefficacité) et organisation de ce chapitre

Avant toute chose, il me faut signaler que les écrits creusés à ce sujet m'ont laissée perplexe. Selon certains auteurs, la confiance en soi serait une forme d'estime de soi (voir Marzano, 2010) ou encore une composante de celle-ci (voir André, 2005). Je ne partage pas ces avis. D'autres emploient interchangeablement les notions de confiance en soi et d'(auto)efficacité (voir Galand, 2011), les définitions en français de la première (voir André, 2005; Marzano, 2010) correspondant de près à celles produites en anglais pour décrire la seconde (voir Bandura, 1982, 1994). La seule démarcation soulignée est celle « du caractère contextualisé et relativement flexible du sentiment d'efficacité » (Galand, 2011, p. 258). Renvoyant à un champ d'action spécifique, « les croyances d'efficacité [seraient] variables d'un domaine d'activité et d'une matière à l'autre » (Ibid., p. 258; voir Bandura, 1982, 1994; Lecompte, 2004). Cela ne semble pas être le cas de la confiance en soi, dont plusieurs parlent sans vraiment la définir (voir Bandura, 1994; Galand, 2011). Toutefois, si je me fie à comment les auteurs référencés dans ce paragraphe utilisent l'expression « confiance en soi », j'en déduis qu'elle tiendrait lieu de moyenne qualitative des mesures d'autoefficacité qu'accumule une personne d'un type de situations à un autre. Je n'étais pas consciente de ces nuances quand j'ai demandé aux participantes de me livrer leur récit, ni lorsque j'ai premièrement rédigé ce chapitre. Il est possible que cela paraisse dans mon travail d'écriture et d'analyse.

Tandis que l'estime de soi (relatif à l'être) se résumerait habituellement à la manière dont une personne évalue sa valeur spécifique (variable d'un domaine à un autre) ou globale

(conception d'ensemble), la confiance en soi (relatif au faire ou à l'agir) désignerait « le **sentiment subjectif**, chez un sujet donné, **d'être ou non capable de réussir** ce qu'il entreprend » (André, 2005, p. 29 : les caractères gras sont de moi). La confiance en soi « [ne serait donc] pas donnée une fois pour toutes, mais se construi[rai]t » (Galand, 2011, p. 266). Définie de manière similaire, la perception d'autoefficacité dénoterait, au surplus, l'aptitude à **pouvoir ou non exercer son influence** sur son environnement ou sur les événements de sa vie (Bandura, 1994). Envisagés à travers la lentille sociocognitive que prône la **théorie de l'apprentissage social** (Bandura, 1982, 1994), les jugements d'autoefficacité d'une personne reposeraient simultanément sur quatre facteurs : 1) son **degré d'exécution ou de maîtrise d'une tâche distincte** tel que basé, dans un premier temps, sur l'historique des occasions lui ayant été offertes pour développer ses compétences ainsi que sur celle de ses exploits et de ses ratages passés (faits) et, dans un deuxième temps, sur sa façon de se les représenter selon qu'elle attribue ses expériences, ses triomphes et ses défaites à des causes internes ou externes, stables ou instables, générales ou distinctives (interprétations); 2) l'**apprentissage indirect**, à savoir l'observation, l'imitation et l'intériorisation des standards de conduite groupaux dans un domaine donné par le canal des performances d'autrui; 3) la **persuasion verbale ou sociale**, l'ascendant des pairs, des proches et des figures d'autorité ayant une portée suprême, qu'il soit positif ou négatif et; 4) son **état physiologique**, incluant toute sensation psychosomatique à même d'altérer le regard qu'elle porte sur sa capacité à performer. La portée des sentiments d'autoefficacité serait relative à la valeur qu'accorderait la personne à la tâche exécutée (Galand, 2011). Configurés en proportion de son savoir-faire, du savoir-faire de son entourage, de sa socialisation et de sa physiologie, ces sentiments assumeraient un **rôle de médiation** entre la **psyché** (autoappréciation de ses aptitudes, ses schèmes de pensée corollaires et ses réactions émotionnelles conséquentes) et les **actions** (comportements adoptés, secteurs d'activité choisis et objectifs fixés + degré manifesté d'effort, de motivation, de détermination, d'adaptabilité, de persévérance et de maîtrise) (Bandura, 1982, 1994; Galand, 2011). Les convictions d'efficacité se traduiraient ainsi en « une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts » (Lecompte, 2004, p. 60). C'est pourquoi les implications d'une bonne ou d'une mauvaise confiance en soi – telle que développée en fonction

des croyances d’(auto)efficacité se profilant d’une sphère de performance à une autre – seraient substantielles.

Une **forte confiance en soi** se reconnaîtrait par la conviction d’un individu en son pouvoir de prédire, de supporter, de gérer (ou de contrôler) et de surmonter les obstacles et les échecs (Bandura, 1982, 1994; Galand, 2011; Lecompte, 2004). Combinée avec le soupçon d’incertitude (ou d’humilité) nécessaire pour impulser la recherche, l’acquisition et la consolidation de nouvelles connaissances et compétences en prévision d’une prouesse éventuelle, une telle confiance aurait une incidence positive sur plusieurs plans : son intérêt envers la tâche à effectuer, le calibre, le nombre et l’envergure de ses accomplissements ainsi que ses sentiments d’autosatisfaction et d’assurance personnelle (régulation de soi, affirmation de soi et résilience) (Bandura, 1982, 1994). À l’inverse, une **faible confiance en soi** pousserait l’individu à remâcher ses défaillances (réelles ou supposées), à exagérer les difficultés anticipées, à succomber à des sentiments d’impuissance, d’appréhension (ou d’anxiété), de défaitisme (ou de désespoir) et de détresse, à redouter, à éviter, à saboter ou à délaisser les tâches ou les circonstances pour lesquelles il se croirait inapte, à s’isoler et, ce faisant, à réduire son degré d’efficacité (Bandura, 1982, 1994; Galand, 2011; Lecompte, 2004). Il s’ensuit qu’à compétence égale, « ce que l’on croit être capable de faire [semblerait] être aussi important que ce que l’on est capable de faire » (Martinot, 2001, p. 486), la personne peu sûre d’elle-même étant moins susceptible de passer aux actes, à la différence de son homologue confiante, qui oserait davantage (André, 2005; Bandura, 1982, 1994; Galand, 2011; Lecompte, 2004; Martinot, 2001). Formulé autrement, une bonne confiance en soi (penser que l’on peut réussir) stimulerait l’envie d’essayer, exciterait l’ambition de se dépasser et accroîtrait ses probabilités de succès, toute victoire contribuant réciproquement à rehausser sa perception d’autoefficacité. En contrepartie, une mauvaise confiance en soi (penser que l’on ne peut pas réussir) étoufferait l’envie de tenter sa chance, minerait l’audace de se surpasser et augmenterait le risque d’insuccès, toute défaite concourant subséquemment à rabaisser l’idée que l’on a de ses aptitudes et de son pouvoir d’agir.

En plus de provoquer un inconfort émotionnel immédiat, les **conditions sociales accablantes** (résultats attendus inatteignables, relations interrompues ou appauvries, etc.), l’**occurrence d’un échec dans un domaine où la majorité prospère** (manquement aux standards collectifs intériorisés) et les **incidents éprouvants** (compétences insuffisantes, déprisées, niées ou punies) seraient particulièrement **propices à la détérioration de la**

confiance en soi, les impressions d'inefficacité personnelle pouvant par la suite occasionner l'apparition de **pensées pernicieuses** – c'est-à-dire craintives, autocritiques, autodénigrantes, répétitives ou compulsives, perturbatrices et préoccupantes – ainsi que l'émergence et l'enracinement de **ressentis débilissants** (futilité, abattement, résignation et apathie menant à des entraves à la productivité) (Bandura, 1982, 1994). Le langage interne d'une enfant démunie de confiance en soi pourrait alors ressembler à ceci : « Si je me trompe, on va rire de moi. J'ai beau essayer, je ne réussis jamais. Je suis bonne à rien et tout le monde le sait. Si seulement j'en avais fait plus! Je ne serai jamais capable. » Pour cette enfant, tout échec serait « vécu comme une catastrophe personnelle et sociale majeure, ruminé longuement, et ensuite utilisé comme frein à de nouvelles entreprises » (André, 2005, p. 29). D'après le psychologue Erik Erikson, l'absence ou la rupture de relations saines et significatives avec des pairs à un jeune âge compterait comme un échec, l'enfant étant encline à s'imaginer qu'elle est socialement inadéquate, ce qui aurait pour conséquence d'affaiblir son sens de l'autonomie (dans Baker, 2002, p. 39). Pour cette raison, ses sentiments d'autoefficacité se moduleraient de plus en plus en fonction des opinions et du rendement d'autrui (contrôle proximal) (Bandura, 1982; Galand, 2011), ce qui revient à dire que la **confiance en soi se façonnerait en interaction** (ou en négociation) **avec l'écosystème social**.

Ayant souffert de HPGOSÉ au sein d'établissements scolaires franco-ontariens (toutes), de désapprobation, de récriminations ou de marginalisation dans la communauté (toutes), de pressions familiales à se conformer (**MAX**, **ÈVE** et – dans une moindre mesure – **BÉA**) et d'une violence symbolique ambiante (toutes), la manière dont les participantes auraient évalué (ou évalueraient) leurs habiletés à se protéger ou se défendre en situation de harcèlement, à performer le genre féminin et à intégrer un groupe aurait assurément été mise en péril. Les données présentées et analysées dans **ce chapitre** en attestent, celles-ci ayant été réparties en **trois sections** : confiance en soi et perceptions d'autoefficacité des participantes depuis l'école jusqu'à l'âge adulte; cas particulier de **MAX**, puis; avoir ou non la confiance de reconnaître et d'affirmer une orientation sexuelle minorisée.

1. Croyances d'autoefficacité et sentiment de confiance en soi depuis l'école jusqu'à l'âge adulte

Au début des actes d'agression à l'école, toutes les participantes auraient éprouvé des sentiments de confusion et d'injustice (vis-à-vis de leur situation socioscolaire ou de leur tare

présumée), **MAX** (visé/e depuis la maternelle), **SAM** (depuis la 1^{re} année) et **KIM** (depuis la 3^e année) n'ayant jamais hasardé de s'affirmer, ce sur quoi je me pencherai prochainement (sentiment d'impuissance + le cas particulier de **MAX**). De son côté, et malgré son inertie en tant que cible, **KIM** aurait parfois défendu ses pairs, incluant sa sœur :

[...] j'ai défendu une p'tite fille à un moment donné parce qu'elle s'est fait appeler chocolat [...] j'ai dit « Ne l'appelle plus jamais comme ça²⁹¹. » [...] j voulais aider les autres [...] / Quand j voyais [qu'elle harcelait] ma sœur, j'aimais pas ça. J'venais la défendre [...] (trad. libre, E1)

Se trouvant dépossédée d'assurance pour se protéger en situation d'injustice, **KIM** aurait néanmoins été résolue à répliquer fermement aux moqueries dirigées contre ses compagnes. Si l'on se réfère au Triangle de Karpman (aussi appelé Triangle dramatique : Karpman, 1968), d'après lequel les revirements émotionnels typiques d'un drame se joueraient lorsque la protagoniste assumerait, en alternance, les rôles de la victime, de la persécutrice ou de la sauveuse, **KIM** aurait – vis-à-vis des élèves persécutrices – alterné entre les premier et troisième rôles. Elle a d'ailleurs beaucoup insisté sur sa propension, depuis l'enfance, à prêter assistance à quiconque se ferait malmené (voir le chapitre 9). À dessein d'expliquer ce paradoxe, je poserais comme hypothèse que son estime à l'égard d'autrui aurait été supérieure à son estime d'elle-même, la valeur présumée du sujet à défendre ayant peut-être joué sur sa décision de mobiliser ou non ses compétences pour mettre un terme aux injures. Suivant ce cas de figure, la **disposition d'une enfant à s'entremettre pour interrompre un incident vexatoire** (action ou inaction) serait plausiblement **proportionnelle à son discernement du mérite de la personne persécutée** (digne ou indigne), qu'il s'agisse de quelqu'une ou de quelqu'un d'autre ou d'elle-même. En complément aux explications explorées dans les chapitres 6 et 7, l'induction proposée est non seulement à même d'élucider ce pourquoi les élèves témoins voleraient ou non au secours de leurs condisciples, mais elle nous éclaire au surplus sur un des fondements possibles du raisonnement ayant contribué à l'affermissement d'un sentiment de nullité chez presque toutes les participantes : « Personne ne m'aimait assez pour me défendre » (ÈVE, E1). Il en découle, d'une part, qu'une écolière souffre-douleur pourrait posséder les compétences nécessaires pour se défendre, mais qu'une faible estime d'elle-même pourrait l'empêcher d'y recourir et, d'autre part, que les **sentiments d'estime de soi et de confiance en soi** seraient **interdépendants**.

Par contre, et afin que cette écolière puisse user de telles **compétences** pour son propre

²⁹¹ « *Don't ever call her that.* »

bien ou celui de ses pairs, il faudrait minimalement qu'elle les ait **acquises au préalable**. Cela pourrait certes avoir été le cas de **KIM**, laquelle aurait côtoyé des enfants du voisinage avant d'entamer l'école, sans compter qu'elle aurait expérimenté des conflits en interaction avec sa sœur jumelle depuis leur naissance. **SAM** n'ayant pas, pour sa part, connu ce type d'échanges volatils avant l'école, elle aurait plutôt censuré son envie d'intercéder pour défendre autrui :

« [...] j'haïssais ça quand qu'y'abaissaient d'autres personnes parce que j'voulais juste me l'ver pis les protéger, mais j'pouvais pas parce que là y'[auraient] commencé à *picker* sur [s'en prendre à] moi aussi » (E1).

Du temps de sa jeunesse, **SAM** aurait alors douté en permanence de ses aptitudes à répondre aux actes de violence, son bagage d'expériences n'ayant pas été favorable au développement d'une perception d'autoefficacité interpersonnelle suffisante pour venir à la défense des élèves ciblés, quelle qu'en ait été la valeur à ses yeux.

Ayant, quant à elles, résisté aux premières attaques, **ZOË** (visée depuis la 1^{re} année) et **ÈVE** (depuis la 1^{re} année) auraient manifesté brièvement la confiance de riposter :

ZOË : Dans l'temps, j'me défendais, genre, « Non, j'suis pas [tanante]. » (E1)

ÈVE : Moi, j'me fâchais. / Si y m'demandaient [ce qu'il y avait] d'mal avec mes dents, j'disais juste « Quoi? » J'faisais comme si j'les avais pas entendus [...] (E1)

Leurs contestations ayant été ultimement ignorées, ces participantes auraient assez rapidement arrêté de répliquer. En d'autres mots, **ZOË** et **ÈVE** ayant constaté que leurs objections échouaient à dissuader les écolières harceleuses, leur perception d'autoefficacité à faire cesser le harcèlement aurait graduellement été entachée, en conséquence de quoi elles auraient finalement abdiqué (voir Bandura, 1994). Autant dire que chez certaines élèves victimes, l'**impuissance à générer le résultat escompté en dépit des efforts consacrés** serait un catalyseur de **doutes concernant leur pouvoir d'influence**, la remise en cause de leur doigté interpersonnel pouvant engendrer l'émergence d'un **sentiment d'inanité**.

Pour ce qui est de **BÉA** (visée depuis la 5^e année), dont les parents indignés auraient – en vain – fait appel à la collaboration des personnels à tous les paliers scolaires pour empêcher le harcèlement, elle aurait régulièrement répondu aux attaques avec impulsivité, explosivité et combativité, ces quelques extraits d'un journal personnel datant de sa 8^e année en faisant foi :

22 octobre 2002. [...] pendant le cours de français [...] elle m'a dit « Yo, t'as pas honte de t'obstiner avec le prof? [...] tu veux juste de l'attention, mais personne va [t'en] donner. » J'ai répondu « *Whatever* [Peu importe]! Moi je dis ce que je pense et j'ai pas besoin de savoir ce que tu penses pour parler! » [...] plus tard, dans la

bibliothèque [...] elle m'a dit « Yo, pourquoi tu m'as donné de l'attitude tout-à-l'heure [...] ? J'ai dit « C'est toi qui as commencé quand je suis passée devant ton pupitre. » [...] 1^{er} novembre 2002. Ce matin, au début du cours d'anglais, [...] elle a effacé ce que j'avais écrit [sur le tableau]. Elle a dit « Yo, t'as pas le droit d'écrire sur le tableau ! » et j'ai dit « Mêlé-toi de tes affaires ! » [...] 28 octobre, 2002. [...] je me chicanais avec [une camarade de classe] [...] [Après que cette dernière m'ait répondu, celle qui me harcelait] m'a dit « O-oh, t'es bouchée, tu peux rien répondre à ça ! » et je lui ai dit « Ferme ta gueule, je t'ai rien demandé ! » (R1)

À l'antipode des autres participantes, **BÉA** se serait affirmée sans répit auprès de cette élève hostile, qui n'aurait pourtant jamais démordu. On peut supposer que la prise de position catégorique de ses parents vis-à-vis de la violence rapportée aurait en quelque sorte préservé ses sentiments d'estime de soi et de confiance en soi, **BÉA** n'ayant jamais remis en question le caractère injuste de ses interactions malsaines, et ce, à l'opposé des autres participantes. Quel qu'en soit l'aboutissement réel (cessation ou continuation du harcèlement), le **pouvoir de persuasion de parents** avertis et décidés à s'interposer entre l'école et leur enfant afin qu'elle y soit protégée (appui apparent, inconditionnel et indéfectible : voir Bandura, 1982, 1994) servirait vraisemblablement de **bouclier contre les impacts dévastateurs du harcèlement** sur la confiance en soi de l'élève victime.

Peu importe l'émotion déclenchée, plusieurs participantes ont prétendu que les auteures du harcèlement se seraient amusées à les narguer, les réactions suscitées ayant, à leur avis, témoigné de leur propre vulnérabilité et alimenté l'acharnement des élèves bourreaux :

MAX : [...] quand y m'attaquaient, y voyaient à quel point ça m'faisait d'quoi fait qu'c'est sûr que si tu vois une vulnérabilité chez quelqu'un, tu vas t'en servir plus tard pour les intimider. (E1)

ZOË : Ma sensibilité était vraiment évidente. [...] j'braillais [pleurais] facilement [...] T'sais quand tu commences à pleurer pis là tu peux pus arrêter d'pleurer [...] pis tu sais [...] que si tu pleurais pas, ça s'rait moins pire [...] ? [...] je l'savais qu'ça allait pas aider [...] y m'faisaient sentir que c'tait faible. [...] vivre ses émotions c'est correct, mais j'tais juste tannée d'pleurer pis leur donner plus de raisons [pour me harceler]. [J'aurais voulu] être capable d'avoir d'la peine sans pleurer ou ben peut-être pleurer plus tard chez nous. (E1)

BÉA : [...] y'a vraiment des gens qui faisaient exprès de m'appeler comme ça pour me faire réagir et moi j'réagissais. J'me mettais en colère, j'leur criais « Fichez-moi la paix ! » Ça les faisait rire et ça les alimentait encore plus. (E1) // [...] je réagissais en faisant des crises de rage. Je me mettais en colère, tapais du pied, frappais les murs... [...] plus je me mettais en colère, plus ça les amusait et plus ils continuaient. Peut-être qu'ils auraient arrêté si je n'avais pas réagi. (R1) // Peut-être que [mes

réactions ont] contribué à m'ostraciser encore plus justement parce que j'embarquais dans leur jeu. (E2)

Selon les résultats d'une méta-analyse de 18 études longitudinales, la relation d'influence entre la victimisation par les pairs à l'école et la réactivité émotionnelle des élèves victimes serait symétrique et bidirectionnelle (ou cyclique), signifiant que la détresse occasionnée par le harcèlement deviendrait, par suite, un motif de harcèlement susceptible d'amplifier le désarroi originel et ainsi de suite (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie et Telch, 2010). L'extériorisation du mal-être de l'élève victime agirait donc comme une récompense ou une preuve de « victoire » du point de vue de l'élève harceleur (Olweus, 1999, p. 47). Par conséquent, et à la manière des victimes d'intimidation ayant bénéficié des services téléphonique ou informatique de Jeunesse, J'écoute en 2005, les participantes auraient voulu « avoir l'air [fortes] et ne pas paraître [affectées] par le harcèlement » (2006, p. 11), s'imaginant qu'elles auraient ainsi pu désamorcer l'agressivité des élèves instigatrices de la violence. En résumé, la **réactivité émotionnelle immédiate des élèves victimes** serait **interprétée** par certaines écolières – autant celles qui martyrisent autrui que celles qui se font martyriser – **comme un indice de défectuosité, une fragilité risible à exploiter ou honteuse à soustraire aux regards** et une **invitation à renchérir sur ses offenses** au lieu d'un moyen propice de communiquer à autrui qu'une limite personnelle, un besoin ou une valeur a été transgressé. Outre l'absence flagrante d'empathie et de respect, la prédilection à se divertir aux dépens des autres serait – à mon sens – indicatrice d'égoïsme, d'irrévérence et de méchanceté, voire de cruauté, un tel rapport à la vulnérabilité et aux personnes vulnérables constituant la signature d'une culture de déshumanisation. Par cela même que « la déshumanisation [...] n'est *pas* un destin, mais le résultat d'un ordre social injuste qui engendre la violence chez les personnes qui oppriment » (trad. libre, italiques dans l'original, Freire, 1970/2009, p. 44) et que le savoir vivre ensemble – lequel procéderait d'une transmission intergénérationnelle – serait une priorité au sein de sociétés démocratiques (Dewey, 1916/2005), il y aurait – il me semble – un **manquement grave de la part des adultes et de la culture** lorsque des élèves prendraient plaisir à tourmenter leurs consœurs les plus sensibles et que ces dernières se culpabiliseraient après coup d'en avoir été décontenancées.

N'ayant jusqu'alors jamais subi de tels affronts et ayant présumé ou compris qu'aucune action de leur part (ou de la part des personnels sur place) ne réussirait à décourager leurs condisciples assaillantes, les participantes auraient toutes – à un moment ou à un autre – fait l'expérience d'un **sentiment d'impuissance** :

SAM : J'me défendais pas. [...] j'étais un *easy target* [une cible facile]. [...] J'parlais pas, j'disais rien en retour [...] (E1)

KIM : J'pouvais pas affronter les gens²⁹². J'pouvais pas dire « Écoute, tu m'déranges. Pourquoi tu fais ça [...] ? » [...] Je savais pas comment me défendre. [...] J'ai senti l'besoin de juste essayer d'ignorer. [...] *I didn't know what to do* [Je ne savais pas quoi faire]. (trad. libre, E1) // [...] je me sentais *impuissante* [...] (R1) // Je pensais des fois à frapper une fille qui m'donnait des problèmes, mais [...] j'avais pas la force [...] Je savais que j'allais pas gagner [...] (RF)

ZOË : Je savais pas quoi faire au moment de l'incident. [...] Je savais pas quoi faire. [...] j'voulais juste que l'interaction finisse pis je savais pas quoi faire pour que ça arrête. [...] quand c'est ta réalité pendant des mois, des années [...] tu t'dis, genre, « Je sais pas quoi faire. » [...] j'savais pas quoi faire, j'savais pas qui j'étais pis j'savais pas quoi faire pour que ça arrête. (E1)

En guise de rappel, **SAM** et **ZOË** auraient chacune manqué d'occasions pour interagir avec une diversité de pairs à l'âge préscolaire (voir le chapitre 6). On peut donc penser qu'elles auraient atteint un **degré d'exécution ou de maîtrise interpersonnelle insuffisant** pour mobiliser les compétences requises en vue de tenir tête aux auteures de la violence (voir Bandura, 1982, 1994). C'est qu'en effet, les élèves victimes n'ayant pas appris préalablement à naviguer les jeux de pouvoir expérimentés lors des premières amitiés débuteraient leur scolarisation avec un capital social inférieur à la moyenne (voir Bourdieu, 1980) et seraient davantage à risque de se sentir désemparées par l'animosité de leurs pairs (Ttofi *et al.*, 2014; Vassallo *et al.*, 2014). N'ayant pas été préparées à la rencontre avec des pairs étrangers avant leur entrée à l'école, ces participantes auraient peut-être manqué d'habiletés pour se dresser contre quiconque s'en prendrait à leur dignité, sans oublier que la violence aurait sûrement donné lieu à de nouvelles et déroutantes sensations psychosomatiques (voir Bandura, 1982, 1994). Tel que souligné plus haut (le cas de **KIM**), il est aussi possible que leur faible estime de soi les ait empêchées de recourir au savoir-faire dont elles auraient eu besoin pour se braquer contre les attaques.

Hormis les expériences préscolaires, les participantes ayant assisté au groupe de discussion ont justement argumenté que l'attitude d'une élève victime à l'endroit de sa différence serait, plus que tout, déterminante de son degré de confiance (ou d'appréhension) et de vulnérabilité en situation d'oppression :

Échange tiré du groupe de discussion

²⁹² « *I couldn't face the people.* »

MAX : Si t'es confiant que t'es correct dans ta différence, tu vas pouvoir te défendre beaucoup mieux que si tu t'sens déjà insécure [incertain] dans ta différence. C'est comme si tu donnes raison aux attaqués.

ÈVE : C'est la vulnérabilité d'une personne, j'y pense, qui rentre en compte.

SAM : Pis ça paraît, *I guess* [j'imagine], pour certaines personnes. On peut te cibler.

MAX : Si moi j't'écœure pis j'vois que ça t'fait que'que chose pis t'es insécure, si j'vois qu'j'ai touché que'que chose de vulnérable, en tant qu'intimidateur, c'est pour ça que j'le fais.

Sous cet angle, **l'aptitude d'une victime à se défendre** (croyance d'autoefficacité interpersonnelle) serait **conditionnelle à ce qu'elle accepte sa différence** (estime de soi), le récit de **BÉA** en comparaison avec celui des autres participantes servant d'exemple à l'appui (voir le chapitre 7). Il en ressort une fois de plus que la **confiance en soi** et **l'estime de soi** seraient **interreliées**. Étant considéré que l'enfant tiendrait sa réalité culturelle pour acquise (Searle, 1998, p. 16), celle-ci lui étant enseignée au fil de sa socialisation (Dubar, 1991/2005a), on peut avancer que cette enfant intégrerait d'emblée les normes de genre et de sexualité lui étant inculquées, les préjugés et les stéréotypes promus pesant sur sa conception de soi, des autres et de l'organisation sociale :

Parler d'identité individuelle, c'est aborder les conséquences sur l'être et le devenir de chaque individu tant du processus de socialisation que du processus de répartition des individus sur l'échiquier social. Dans ce sens, on peut affirmer que l'identité individuelle est une construction sociale. En effet, le type de socialisation reçu et la position occupée socialement orientent la perception que chaque individu a de lui-même et que les autres ont de lui [...] (Fortier, 1997, p. 131-132)

Autrement dit, **pour qu'une enfant puisse assumer sa différence avec courage, celle-ci doit premièrement être avalisée par son entourage et sa culture :**

Peut-être que [ce type de harcèlement] perdure parce que [l'homosexualité est] une caractéristique qui rend les gens vulnérables. C'est une différence par rapport à la majorité qui fait que ça donne une raison aux gens de s'en prendre à quelqu'un [...] (GD) // Tant et aussi longtemps que l'homosexualité et la « non-conformité » de genre seront perçues comme une différence, elles demeureront un motif d'intimidation. (guillemets et italiques dans l'original, RG)

Ayant été tarabuscées par les réprimandes de leurs pairs (à l'école et dans la communauté) et de leur famille (surtout **MAX** et **ÈVE**) (microsystème : voir le chapitre 6), puis exposées à des images et des messages contraignants en provenance des médias et de l'Église catholique (macrosystème : voir le chapitre 5), les participantes auraient difficilement pu démentir les reproches formulés à leur intention, ce pourquoi elles s'y seraient identifiées, se croyant

foncièrement fautives (ontosystème : voir le chapitre 7). Selon la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), la convergence des valeurs, des préjugés, des discours, des mentalités et des comportements manifestés au sein d'un même système social ou d'un système à l'autre conduirait certaines élèves victimes à conclure que leurs manières d'être, tout comme leurs façons de faire seraient objectivement répréhensibles.

Parallèlement à ce qui précède, les participantes ont suggéré que leur **incapacité à s'affirmer** aurait été **liée à leur personnalité** :

Échange tiré du groupe de discussion

SAM : J pense c'est des fois la personnalité des personnes. Moi, dans l temps, je m'laissais faire. J connaissais une fille – j pensais qu'elle était un gars, mais c'était une fille – en 7^e année, elle était super populaire avec les gars. [...] y'a pas personne qui l'avait jamais intimidée [...] J pense c'était son caractère, c'tait la façon qu'elle se portait.

[...]

BÉA : P't'être [que] c'qui distinguait mon amie [*tomboy* populaire] d'moi c'est qu'elle était beaucoup plus outgoing [extravertie] comme personne et elle avait beaucoup d'leadership [qualités de meneuse]. Elle arrivait à rassembler les gens autour d'elle alors que moi j'étais plus repliée sur moi-même et moins à l'aise en groupe.

SAM : [Elle] était charismatique, c'est ça?

BÉA : Ouais. Alors que moi j'tais plus réservée. C'est p't'être pour ça que j'ai été ciblée.

MAX : Moi j'me décrivais à c'moment-là et encore aujourd'hui comme étant full introverti/e pis j pense que ça a vraiment pas aidé. Peut-être que les personnalités extraverties ont plus de facilité à contrer [les effets de la violence].

Tandis qu'elles ont dépeint les rares **écolières atypiques populaires** comme ayant été **affirmatives, autoritaires, grégaires (ou extraverties) et magnétiques**, ces participantes se sont plutôt décrites comme ayant été dociles, timides, solitaires (ou introverties) et fuyantes. Dans tous les cas, les explications explorées pour mieux comprendre la popularité (ou l'invulnérabilité) des unes et l'impopularité (ou la vulnérabilité) des autres renvoyaient explicitement à la personnalité des personnes représentées et non aux préconceptions socioculturelles en raison desquelles le tempérament du premier groupe – et non du second – aurait été admiré, puis récompensé de déférence et d'un capital social élevé parmi les camarades de classe. À titre d'institution éducative et vecteur de socialisation, il est probable que l'école soit davantage adaptée au développement d'une perception d'autoefficacité sociale chez les élèves

disposés à s'engager activement envers la culture interpersonnelle (ou interactionnelle) du groupe des pairs. **MAX**, **SAM**, **KIM** et **BÉA** ayant toutes reculé devant un tel engagement au palier élémentaire, elles auraient peut-être inconsciemment dérogé aux attentes implicites de leurs condisciples, dont quelques-unes auraient répliqué avec violence, générant chez ces participantes une baisse d'estime de soi et – au fil de leurs tentatives inopérantes d'autodéfense – une baisse de confiance en soi (voir Bandura, 1982, 1994; Erikson, dans Baker, 2002, p. 39). **ZOË** et **ÈVE** ayant – au contraire des autres participantes – affirmé qu'elles auraient été des élèves extraverties, il s'ensuit que l'extraversion ne serait pas à coup sûr prédictive du succès social des apprenantes atypiques, à moins qu'elle ne soit combinée à un caractère confiant, endurant et captivant. La popularité des écolières franco-ontariennes qu'auraient fréquentées les participantes n'aurait donc pas seulement été relative à leur normativité sexuelle et de genre (avec tout ce que cela implique de racisme, de classisme, de jeunisme, etc.), mais aussi à leur degré de **conformité tempéramentale**, les traits célébrés – une fois réunis – formant une **illusion d'invulnérabilité**, alors que les traits mésestimés dénoteraient l'évidence d'un esprit désarmé et donc vulnérable à la maltraitance.

Ayant cru qu'elles étaient sans défense, la majorité des participantes se serait sentie abattue et aurait finalement capitulé, ce qui aurait miné leur **sentiment de confiance personnelle dans son ensemble** :

MAX : [Le harcèlement à l'école] renforçait mon sentiment de j'tais **pas assez bonne** pour faire [quoi que ce soit], mon sentiment d'incompétence. Incompétence envers la vie en général [...] J'me sentais comme un intrus avec zéro confiance personnelle. (E1)

KIM : Je n'étais **pas assez bonne**. Je me voyais dans le miroir sans confiance, puis je m'voyais comme quelqu'un qui allait devoir vivre ainsi pour toujours. (trad. libre²⁹³, E1) // (lisant un extrait d'un journal intime datant de sa 9^e année) : « Si seulement il y avait quelque chose que je faisais de bien. [...] Si seulement il y avait quelque chose ou quelqu'un qui pouvait m'aider à retracer ma confiance et la personne que j'étais. [...] » (trad. libre²⁹⁴, E2) // J'avais peur de faire des fautes ou de dire que quelque chose qu'y'était pas acceptable, de m'faire juger. (RF)

ZOË : « J's'rai **jamais assez bonne**. » (E1) // Tu t'sens comme si tout c'que tu fais c'est d'la marde. (E2)

²⁹³ « *I was not good enough. I just saw myself in the mirror not really confident, puis je m'voyais comme quelqu'un that was gonna have to live like this forever.* »

²⁹⁴ « *I wish there would be something that I did right. [...] I wish something or someone could help me retrace my confidence and who I used to be. [...]* »

ÈVE : [...] j’pensais que j’tais **pas assez bonne** [dans le sport que nous pratiquions ensemble] pour être avec elles. [...] J’avais une mentalité que j’tais **pas assez bonne** [...] Que ce soit à l’école, que ce soit avec la famille, y’avait toujours de quoi que j’faisais d’mal. (E1)

Dépourvues de ressources pour contredire leurs pairs et s’en protéger, les participantes se seraient senties globalement incompetentes (ce dont témoigne les extraits ci-dessus), leur perception d’insuccès ayant dépassé la sphère sociale et s’étant consolidée sous la forme de sentiments généralisés d’inaptitude et de défaite (notamment en comparaison aux autres), d’anxiété devant le moindre défi et d’hypersensibilité à la critique. On pourrait ainsi penser qu’elles auraient été affligées du **syndrome de la victime** (ou d’une mentalité de victime), suivant lequel une personne assujettie à des abus pendant sa jeunesse développerait et entretiendrait plus ou moins volontairement un regard pessimiste – pour ne pas dire fataliste – sur elle-même, sur les autres et sur la vie, son impulsion d’agir (ou de réagir) pouvant être empêchée par l’expérience d’une paralysie imputable à l’amplification progressive de son sentiment d’impuissance (Kets de Vries, 2014). Ayant initialement inféré qu’elles ne pouvaient pas se fier à leur savoir-faire pour se conformer à l’archétype hétéroféminin, satisfaire aux critères d’inclusion de leurs pairs, se protéger du harcèlement ni s’en défendre, les participantes auraient, à quelques exceptions près, douté de leur capacité à réussir dans plusieurs domaines, **ÈVE** ayant – par exemple – employé 11 fois un dérivé ou un autre de la formulation « pas [ou jamais] [assez] bon[ne] » (ou « bonne à rien ») pour décrire le calibre de ses accomplissements.

En revanche, étant donné qu’elles auraient excellé dans leurs études à tel point qu’on leur aurait confié des responsabilités supplémentaires pendant et en dehors des heures de classe (**degré d’exécution et de maîtrise supérieur à la moyenne**), **SAM**, **ZOË** et **BÉA** se seraient senties confiantes en rapport avec leurs compétences intellectuelles et scolaires (autosatisfaction), la valorisation de leurs parents et de leurs enseignantes à cet effet (**persuasion**) ayant **validé et fortifié leur perception d’autoefficacité** comme apprenantes (voir Bandura, 1982, 1994). C’est probablement pour cela que SAM n’aurait pas été blessée par les moqueries de ses amis du voisinage – qui auraient fréquenté la même école qu’elle et qui l’auraient parfois traitée de « chouchou » ou de « nerd [intello] » – et qu’elle aurait eu l’assurance d’y répondre : « [...] ça, honnêtement, ça m’dérangeait pas. [...] J’tais comme « Hey! *Who cares* [Et alors]? J’suis plus smarte [intelligente] que toé [toi], so [donc]... » (E1). Par ailleurs, toutes les participantes auraient éprouvé de la fierté envers leurs habiletés sportives ou artistiques, lesquelles auraient été

mises à profit pendant leurs temps libres ou lors d'activités structurées offertes à l'école (pendant ou après les heures de cours) ou dans la communauté.

Il n'en demeure pas moins que l'aviilissement de leur sentiment de confiance en elles-mêmes aurait subséqueumment engendré d'autres **répercussions à l'âge adulte** :

MAX : [...] quand y'arrive une situation, tout d'suite j'vas de 0 à 100 sur l'échelle de ça a rapport avec [...] des choses qui se sont passées y'a très longtemps. J'retombe dans ce sentiment-là d'impuissance que je sentais y'a longtemps, mais qu'y'existe pas [...] dans la situation [en cours]. [...] C'est comme si c'était la route qu'y'avait été tracée, the path of least resistance [la voie la plus simple], donc automatiquement ta pensée s'en va vers là parce que c'est là qu'elle a toujours été. / J'suis en perpétuelle recherche de qu'est-ce que j'vas faire dans vie. [...] J'suis encore en questionnement [par rapport à] ça. (E2)

SAM : Quand je m'sens impuissante pis y'a rien que j'peux faire, ça m'affecte. [...] Faut que j'aie l'contrôle de tout. [...] J'ai d'la misère avec random things [les choses arbitraires]. Le changement, je n'aime pas ça parce que je m'sens impuissante. [...] Si j'vois que je n'ai pas de contrôle [sur la situation], ça m'énervé, ça m'rend vraiment nerveuse, ça m'rend stressée. [...] je m'sens faible quand qu'on m'blesse. [...] « Montre leur que tu t'en fous. Sois forte²⁹⁵. » Souvent je m'sens d'même. Intérieurement, je m'sens p't'être weak [faible], mais [je me dis] « Non. You can't do that [Tu ne peux pas te sentir comme ça]. » So j'change. J'essaie de changer la façon qu'j'agis. [...] J'aimerais mieux ne pas me sentir weak du tout pis juste me sentir plus confiante. (E2) // Je fais des rêves où je suis de retour à cette époque et j'ai encore de la difficulté à m'affirmer. [...] Ils sont probablement reliés à un manque de confiance. (trad. libre²⁹⁶, RF)

KIM : [...] ça t'suit un certain temps, puis ta confiance en soi se fait affecter [...] Des fois [quand je compare mes accomplissements à ceux des gens qui m'entourent], j'suis comme « I'm not good enough in life [Je ne suis pas assez bonne dans la vie]. » (E1) // [...] je ne veux pas faire des erreurs même si c'est important à l'apprentissage. (R1) // Souvent, je sens que je ne suis pas très intelligente. [...] Je doute souvent de mon intelligence. (RF)

ZOË : Ma confiance = de la merde. [...] J'ai de la difficulté à discerner confiance en moi et bragger [me vanter]. J'ai de la misère à trouver l'équilibre alors quand j'essaie d'avoir de la confiance en moi, j'ai l'impression d'être imbue de moi-même, de parler sans cesse de moi-même. (R1) // [...] je me ressens toujours revenir à la version de moi de l'école primaire [...] (RF)

BÉA : [...] souvent j'me laisse un peu envahir par l'angoisse, par la peur d'échouer, de pas réussir. (E1) // [...] le fait, des fois, [...] d'avoir l'impression de ne pas être capable, incompétente, le syndrome de l'imposteur. [...] Quand je n'avance pas dans mes travaux, très vite, j'peux tomber dans la crise d'anxiété pis m'dire que j'y

²⁹⁵ « Show them that you don't care. Be strong. »

²⁹⁶ « I have dreams where I'm back in that time and I still have a hard time standing up for myself. [...] They are probably related at a lack of confidence. »

arriverai jamais, que ma vie est foutue, que je ne ferai jamais carrière, [...] que je ne suis pas si bonne que ça finalement [...] J'manque souvent d'confiance en moi. (E2)
 // [Après avoir été écartée malgré moi d'un projet d'écriture,] [j]'ai été incapable de me défendre [...] Ce qui ressort de [cet incident] et qui a peut-être un lien avec mes expériences d'intimidation, c'est une grande difficulté à m'affirmer et à prendre ma place. J'ai hésité et tergiversé pendant des semaines avant de confronter [mon condisciple]. J'avais peur de sa réaction. Je me disais même qu'il pourrait un jour être sur un comité d'embauche et me nuire. Lorsque j'ai enfin eu le courage de le confronter, je n'ai pas été capable de défendre mon point de vue, j'étais figée. [...] J'ai souvent besoin d'être rassurée sur mes capacités ou qu'on valide ce que je fais. (RF)

ÈVE : Mes sentiments que [j'ai] ressentis durant mon enfance me reviennent et j'ai peur de revivre une exclusion sociale [...] (R1)

Les répercussions énumérées seraient diversifiées : éruption spontanée du ressenti émotionnel de l'enfant ayant jadis été une victime (comme un jeu de serpents et d'échelles rapprochant le présent au passé); besoin de tout contrôler – incluant ses émotions, ses sentiments et ses actions – pour contourner les imprévus, les cauchemars (retour à l'époque du harcèlement), la présomption ou le sentiment d'échec; peur de commettre une erreur; difficulté à distinguer entre confiance en soi et vantardise; incapacité à se défendre; difficulté à s'affirmer; doute ou manque d'assurance (et le besoin de validation); ainsi que défaitisme et autodénigrement concernant ses réalisations actuelles ou futures. À l'évidence, les participantes endureraient tous les **signes tenaces d'une confiance en soi précarisée** (voir André, 2005; Bandura, 1982, 1994; Martinot, 2001). À la fois hantées par la détresse du passé et appréhendant les épreuves à venir, elles aborderaient le moment présent avec circonspection. Ainsi convaincues de leur insuffisance, quelques participantes tableraient sur le **perfectionnisme** ou la **surperformance** (p. ex. études, travail et talents) pour se montrer dignes de validation :

ZOË : J'suis très, très, très perfectionniste parce que si t'es parfait, y'a personne qui peut t'dire que t'es d'la merde. (E2)

BÉA : Mon psychologue m'a dit que je fais un trouble anxieux de procrastination lié au perfectionnisme et à des angoisses de performance. [...] Je me mets beaucoup de pression! J'ai des exigences toujours très élevées envers moi-même. Je m'implique souvent dans trop de projets en même temps, ce qui relève peut-être inconsciemment d'un besoin de « faire ses preuves ». (RF)

Ayant appris à se sous-estimer et, par ricochet, à sous-évaluer leurs compétences et leurs contributions, ces participantes compteraient sur l'atteinte d'un standard de performance idéalisé (rigueur extrême et dépassement de soi immodéré) afin de « faire ses preuves », s'épargner la réprobation d'autrui, se mériter leur estime et, ce faisant, apaiser leur propre sentiment de honte :

« Là où le perfectionnisme existe, la honte rôde toujours. En fait, la honte est le berceau du perfectionnisme », dont on se sert comme armure (trad. libre, Brown, 2010, p. 55). L'association entre la confiance en soi et l'estime de soi serait alors indubitable. Selon une synthèse des données issues de deux études quantitatives ontariennes menées avec la participation de 358 étudiantes de premier cycle (âge moyen $\approx$ 20 ans), la violence indirecte vécue à l'enfance serait positivement corrélée au perfectionnisme à l'âge adulte (régulation de soi dans l'espoir de réduire l'incidence des abus, d'esquiver les expériences de rejet et d'amoindrir ses sentiments de honte ou de nullité) (Miller et Vaillancourt, 2007). Le perfectionnisme agirait donc parfois comme un **mécanisme de protection et de contrôle**, car en ajustant leur manière d'être et d'agir, certaines survivantes espéreraient altérer la manière dont les autres les perçoivent et se comportent avec elles.

En dépit de tout ce qui précède, les participantes seraient **de plus en plus sûres d'elles-mêmes**, ce qu'elles ont attribué au temps écoulé, à leurs études postsecondaires, à la gestion de leurs relations existantes, à de nouvelles rencontres et à la psychothérapie :

MAX : J'essaie de faire la paix avec ça [...] ou j'essaie d'en ressortir des affaires positives. [...] J'ai survécu à ça fait que *there's a lot of things I can do* [il y a plein de choses que je peux faire]. (E1)

SAM : [...] aujourd'hui, j'vas m'habiller comme j'veux. J'vas faire qu'est-ce que j'veux. [...] J'vas agir [comme] moi-même. Je n'ai pas vraiment peur. J'vas v'nir vers toi, j'vas m'habiller comme j'veux, j'vas dire qu'est-ce que j'veux. Je n'ai pas peur. (E1)

KIM : J'pense qu'avec le temps, *it made me stronger to face things* [ça m'a rendue plus forte pour affronter les choses], mais *I still have a hard time facing things* [j'ai encore du mal à affronter les choses]. [...] J'vas prendre des chances [oser]. J'vas pas juste dire « Non, non j'peux pas faire ça. » [...] *It's almost like « Bring it on! »* [C'est presque comme « Vas-y donc ! »] pour moi ces jours-ci. T'as quelque chose à m'dire, dis-le. J'suis pas super bonne à m'défendre, mais *I'm gonna try to deal with it* [je vais essayer de gérer la situation]. [...] J'ai vécu ça, mais *I've become stronger* [je suis devenue forte] (E1) // [...] y faut qu't'acceptes qu'est-ce qui s'est passé [...] tu peux juste changer qu'est-ce que tu fais présentement [...] J'attire beaucoup d'personnes à cause que j'plus confiante. (E2) // Maintenant, [...] y faut qu'j'essaie de devenir plus certaine de moi-même pis prendre des chances. (RF)
BÉA : J'ai beaucoup plus confiance en moi [...] depuis qu'j'ai quitté l'secondaire. Aujourd'hui, j'me laisserais pas faire comme ça ou ça m'atteindrait pas autant parce que j'ai des ressources, j'ai des amis, j'ai une communauté. [...] J'ai confiance que j'peux interagir avec les gens, que j'peux avoir des relations [d'amitié]. (E1) // Malgré mes anxiétés, mes doutes, des fois, j'suis quelqu'un qu'y'a quand même une bonne confiance en elle. J'ai confiance en moi et en mes capacités. (E2)
ÈVE : Je suis

travaillante. J'aime beaucoup travailler. J'aime être performante. J'trouve de la valeur dans le travail. (E2)

Plus confiantes, les participantes s'assumeraient davantage, investissant autant que possible (ou prudemment) leur pouvoir d'agir sur le moment présent, ce qui faciliterait leurs interactions et leur ascension tant sociales que professionnelles. Le **rétablissement** de leur **perception d'autoefficacité en contexte social** serait toutefois **progressif**, plusieurs d'entre elles ayant convenu qu'elles avaient encore du travail à faire à ce propos pour surmonter les séquelles du harcèlement.

En ce qui regarde leur **corporéité**, leur **identité sexuelle** et leur **expression de genre**, **SAM** et **BÉA** s'affirmeraient aisément, leur sentiment d'assurance à cet effet n'ayant pas été ébranlé à long terme, quel que soit le genre épousé (féminité, masculinité ou androgynie). La mère de **SAM** ayant elle-même été *tomboy* durant ses jeunes années, elle aurait – tout comme son père – aisément accepté l'allure et les préférences garçonnières de sa fille, le seul indice d'inflexibilité parentale à ce sujet ayant eu trait aux tâches ménagères (réparties traditionnellement selon le sexe), ce contre quoi **SAM** se serait toujours révoltée. Les parents de **BÉA** auraient, quant à eux, toléré l'unicité esthétique et identitaire de leur fille (**BÉA** aurait exprimé le désir d'être un garçon de la 1^{re} à la 6^e année, ce qu'elle a mis sur le compte de son envie d'imiter une amie masculine), sa mère l'ayant parfois obligée à enfiler des tenues féminines et lui ayant interdit de faire couper ses cheveux avant la 5^e année. Les parents de cette dernière auraient tout de même entamé plusieurs démarches auprès des écoles qu'elle fréquentait pour faire cesser le harcèlement, démontrant continûment leur solidarité à son endroit. Ils auraient néanmoins été soulagés de la voir arborer un style plus féminin à la préadolescence. **SAM** et **BÉA** ayant toutes les deux bénéficié de la persuasion positive de leurs parents (Bandura, 1982, 1994), ni l'une ni l'autre n'aurait développé de complexes durables en ce qui concerne ces facettes d'elles-mêmes. Cela dit, **SAM** – qui aurait toujours été sportive – a tout de même reconnu qu'elle avait, comme ce serait le cas de plusieurs femmes, « honte de [son] corps » depuis ses deux accouchements, notamment parce que ses vêtements ne lui feraient plus et qu'elle ne serait plus en forme, ce qui relèverait davantage de ses changements corporels récents que de ses expériences passées : ayant, dans un même souffle, déclaré que « toutes les femmes sont belles, quel que soit leur poids » et

qu'« on ne peut pas définir la beauté en fonction du poids » (trad. libre²⁹⁷, R2)], cette honte ne semblerait pas peser sur sa confiance en elle-même, et ce, malgré que sa conjointe lui reprocherait constamment son nouveau tour de taille.

Pour leur part, **KIM**, **ZOË** et **ÈVE** ont mentionné la variabilité de leur sentiment de confiance en soi en tant que femmes et partenaires amoureuses en fonction de leur poids et de la manière dont on évaluerait leur apparence et leur désirabilité : « [...] c'est parce qu'on manque de confiance en soi qu'on aura plus facilement tendance à faire confiance à quelqu'un d'autre, dans la mesure où on le juge tout de même plus compétent que soi » (Karsenty, 2010, p. 3). Les jugements émis par autrui relativement à la corporéité, aux performances de genre et au degré de respectabilité des participantes (évaluations s'appliquant à l'être et l'agir) agiraient alors, par la suite, sur leur sentiment d'estime de soi (autoévaluations s'appliquant à l'être), lequel influencerait leur sentiment de confiance en soi (autoévaluations s'appliquant à l'agir), qui aurait à son tour une incidence sur leur corporéité, leurs performances de genre et les critiques prononcées par autrui (évaluations s'appliquant à l'être et l'agir), et ainsi de suite. Excluant le **HPGOSÉ**, **KIM** aurait aussi fait l'objet des taquineries de sa sœur jumelle (choix vestimentaires), tandis qu'**ÈVE** aurait été sévèrement critiquée par sa mère (tenues hyper féminines). **ZOË**, qui aurait exhibé un style féminin et artisanal, n'a relaté aucune interaction familiale néfaste à ce propos. À tout prendre, le rapport tendu qui subsisterait entre ces participantes et leurs attraits superficiels serait avant tout imputable à leurs interactions socioscolaires (voir le chapitre 6) et à la culture médiatique nord-américaine (voir le chapitre 5). À la différence de ces dernières, **MAX** – dont l'identité de genre subjective aurait été censurée dès un bas âge – s'est confié/e longuement concernant la portée de ses interactions scolaires et familiales sur son sentiment de confiance en soi, à telle enseigne que la prochaine section y sera consacrée entièrement.

2. Le cas particulier de MAX : la confiance en soi et la complexité du travail identitaire d'une personne non-binaire

On dit du discours qu'il devient opprimant lorsqu'il entrave l'affirmation de soi, qu'il est formulé pour ne pas être interrogé (Freire, 1970/2009) ou qu'il commande au sujet d'entériner aveuglément la manière dont il est subjectivé – c'est-à-dire dont il est reconnu ou désavoué en tant que sujet intelligible par les mécanismes de régulation l'ayant ainsi désigné – de sorte qu'il

²⁹⁷ « I believe all women are beautiful regardless of their weight. You can't define beauty by weight. [...] I am ashamed of my body. »

participe (in)volontairement au maintien de l'ordre social stratifié (Butler, 1993/2011, 1999/2002; Walkerdine, 1999, p. 4). À en croire le témoignage de **MAX**, il appert que les **discours tendancieux** ayant trait à la **féminité** en Ontario français (tradition catholique et langue française) et en Amérique du Nord (médias occidentaux) seraient **fondamentalement opprimants** pour quiconque dérogerait des identités normalisées :

Je ne fais pas confiance à mes habiletés [...] parce que j'ai grandi avec le [discours suivant :] « T'es une fille. Moi, j't'un gars. Tasse-toé, j'vas l'faire à ta place. Tu n'es clairement pas capable de l'faire parce que t'es une fille. » [...] c'est d'même qu'on agissait fait qu'j'ai d'la misère à me faire confiance que j'vas être capable de faire des choses. (E1) // Je pensais qu'il était facile et naturel pour tout les autres filles de mon âge de répondre [aux] critères [normatifs]. Je me sentais donc incompetent/e [...] de ne pas pouvoir m'identifier à ces attentes. (R1) // [...] j'ai généralisé mon sentiment de ne pas être en mesure de répondre aux normes de genre à tous les aspects de ma vie. [...] puisque je n'étais pas à la hauteur des attentes face à mon identité de genre, je n'étais pas à la hauteur pour toutes les autres attentes qu'on avait envers moi, bref, je considérais avoir échoué avant même de commencer, ou même avant d'essayer, dans n'importe quel aspect de ma vie – surtout social et professionnel. (RF)

Ayant été conditionné/e à croire qu'elle/il était dépourvu/e de compétences décisionnelles et physiques sous prétexte qu'elle/il « [était] une fille » (famille et culture agricole) et ayant été tenaillé/e par des contraintes (famille) et des récriminations (pairs et personnels scolaires) lui rappelant constamment qu'elle/il contrevenait aux normes et aux attentes de son entourage et de sa culture en matière de féminité (poids, esthétique et intérêts), **MAX** se serait ultimement senti/e voué/e à l'échec en tant que personne. La diversité des systèmes sociaux au sein desquels elle/il aurait senti que l'on discréditait ses identités sexuelle et de genre (macro, méso et micro systèmes) aurait alors renforcé son sentiment de déviance (ontosystème) (Bronfenbrenner, 1977, 1994), l'**absence de possibilités identitaires par-delà la binarité sexuelle et de genre** l'ayant maintenu/e en situation de défaite : on l'aurait accusé/e de rater ce qui était attendu d'elle/lui comme fille (tâches ménagères, minceur et féminité) tout en lui interdisant d'expérimenter ce qui était attendu d'un garçon (travaux extérieurs, dangereux ou requérant une force physique supérieure + style vestimentaire). Ayant intériorisé ce modèle restrictif, **MAX** aurait essayé de **délimiter son identité ressentie** en négociation avec lui :

Ni masculin, ni féminin parce que j'entre dans ni l'un ni l'autre. Si j'avais à en choisir un, j'te dirais que j'me sens beaucoup plus proche du genre masculin. En fait, j'aime ça m'habiller comme un homme pis faire des trucs qui sont typiquement masculins [...] Y'a un moment donné où est-ce que j'étais comme « OK, j'suis un

homme and that's what I am [c'est ce que je suis]. » Mais je ne pense pas qu'ça c'est différent que de dire « J'suis une femme pis je ne fitte [cadre] pas dans l'moule. » Dans l'sens que c'est vraiment juste une représentation de boîte A ou boîte B pis ça ce sont les seuls choix qu't'as. Me dire que je suis un homme ça veut dire que c'est moi le pourvoyeur, c'est moi qui fais les travaux physiques. Y'a déjà toute une boîte conçue pour l'homme. Ce n'est pas mieux que la boîte conçue pour la femme, ce concept-là que j'ai rejeté pendant tellement longtemps. J'essaie d'être plus comme un juste milieu, être juste une personne plutôt qu'un genre ou un sexe. [...] Des fois j'me sens comme un homme féminin. Avant, j'me sentais comme une femme masculine [...] en c'moment j'me sens comme un homme féminin parce que j'suis très butch [masculin/e], mais j'ai quand même un certain niveau de féminité. J'ai le corps d'une femme [...] (RF)

S'évertuant comme jeune adulte à circonscrire ses identités sexuelle et de genre, **MAX** aurait **exploré toutes les configurations identitaires possibles** compte tenu des « boîtes » lui ayant été accessibles : femme féminine (qu'elle/il aurait rejeté depuis sa jeunesse), homme masculin (qu'elle/il se serait approprié/e avant de remettre en question la nécessité de remplacer une « boîte » restrictive par une autre), femme masculine et homme féminin (pour tenir compte de l'incongruité apparente entre son « corps de femme » ou sa « féminité » partielle et son allure ou ses intérêts *butch*). Il s'avère que les personnes non-binaires peuvent nécessiter plus de temps pour décrire et comprendre leur genre : le vocabulaire employé pour nommer leur identité peut donc fluctuer au cours de leur vie, leur processus d'identification n'étant pas habituellement linéaire (Sinclair-Palm et Gilbert, 2018). Refusant de se cantonner dans l'une ou l'autre des « boîtes » susmentionnées, **MAX** aurait **élargi sa conception du binarisme de genre** :

Là, j'suis super correct/e avec le fait que mon genre est ambigu [...] (E1) // Ça fait quelque temps seulement (environ deux ou trois ans) que je flirte avec la possibilité que l'expression de genre soit sur un spectre [...] donc qu'il y a non seulement la possibilité de deux genres, mais d'une panoplie de genres entre les deux. Je ne sais pas encore exactement où je me situe sur ce spectre, mais je sais désormais que je ne m'identifie ni comme une femme et ni comme un homme. (RF)

Au lieu de s'identifier à l'un ou l'autre des pôles permis, **MAX** localiserait son identité de genre le long du « spectre » qui les séparerait : les **limites conceptuelles et langagières** imposées par l'impératif binaire l'obligeraient à concevoir la pluralité des genres à la manière d'un continuum dont les extrémités réaffirmeraient la suprématie et la normativité de cet impératif, lequel renierait l'ambivalence identitaire pour se valider (Butler, 1993/2011, 1999/2002). Ne sachant où se positionner, elle/il serait **astreint/e à s'identifier à la négative** (« je ne suis ni une femme, ni un homme, ni féminine, ni masculin ») **ou au pluriel** (« je suis à la fois homme et

femme, féminine et masculin »). Autrement dit, **MAX** en tant que sujet dont on peut parler n'existerait pas ou, à l'inverse, constituerait la somme des options autorisées.

S'efforçant à employer les mots justes pour se qualifier malgré les défis que cela représenterait, elle/il s'identifierait aujourd'hui comme « *gender queer* ou *gender bender* » ou un « 3^e genre » (E1). Bien que de telles formulations déstabilisent (ou troublent) l'essentialité et l'immutabilité conceptuelles des couples identitaires relativement au sexe, au genre et à l'identité sexuelle (Callis, 2011; Green, 2005; Higa *et al.*, 2014), elles témoignent tout autant des apriorismes restreignants sous-jacents à ces couplages (Butler, 1993/2011, 1999/2002), l'appropriation des mots *queer* (étrange), *bender* (qui plie les règles) et 3^e, en référence à son genre, relevant d'une **identification par opposition à** (ou en périphérie de) **la norme instituée** (masculin/féminin || Autre) **ou suivant une logique successive** (masculin, féminin, 3^e genre, alouette!). En plus de maintenir son identité en situation de marginalité, ces appellations – aussi flexibles, autodéterminées, subversives et progressistes puissent-elles sembler – attestent de la pression exercée culturellement pour que chacune et chacun définisse son identité en fonction de catégories préalables et réglementaires (Elizabeth, 2013). Elles soulèveraient ainsi l'impossibilité, en Amérique du Nord, **de se définir intelligiblement en faisant abstraction des « boîtes » binaires** (qu'elles renvoient au corps ou à l'expression de genre : voir Francis, 2008). De cette manière, « [...] l'acte par lequel on réinvente son identité est toujours dépendant de l'identité telle qu'elle est imposée par l'ordre sexuel. On ne crée rien à partir de rien, et surtout pas des subjectivités » (Eribon, 1999, p. 18). Cet ordre étant limitatif, la banque conceptuelle et terminologique des identités possibles le serait également.

Que cela soit clair : mon but n'est pas de remettre en question les choix lexicaux de **MAX**, ni de réfuter son identité telle qu'elle/il la ressent ou la nomme, car « [dès] qu'il articule son originalité, l'individu se définit en cohérence avec lui-même » (Taylor, 1992/1994, p. 31), ce qui importe plus que tout. Mon objectif est plutôt de faire valoir la **complexité du travail identitaire d'une personne non-binaire** – c'est-à-dire mise à l'écart par les « boîtes » en conformité avec lesquelles elle serait appelée à s'identifier – mais qui mettrait néanmoins tout en œuvre pour (faire) reconnaître la légitimité de son identité dans un environnement socioculturel et linguistique fondé sur la présomption d'une différenciation sexuelle et de genre bipartite.

3. Avoir ou non la confiance de reconnaître et d'affirmer son orientation sexuelle minorisée

Afficher ouvertement son orientation sexuelle minorisée au sein d'une société que les participantes ont qualifiée de sexiste, d'homophobe, d'hétérosexiste et d'hétéronormative (voir le chapitre 5) nécessite certainement un degré élevé de confiance en soi. Les informatrices AEC (MAX, SAM, BÉA et ÈVE) ayant, pendant un certain temps, été aux prises avec une forme ou une autre d'homophobie intériorisée et de stress associé à un statut de minoritaire (voir les chapitres 5, 6 et 7), cette confiance se serait développée tardivement. La **reconnaissance** de leur **orientation sexuelle minorisée** aurait, par suite, été **ralentie et compliquée** :

MAX : [...] ce qu'on me faisait miroiter comme étant une relation, je ne me sentais pas comme si [c'était] ça que j voulais [...] Ce n'était pas pour moi toute c'te concept-là de tomber en amour pis d'être dans une relation [...] je ne me sentais pas comme si j'allais être attirée par un homme pis qu'j'allais pouvoir [fonder une famille] ou je ne me sentais pas comme s'il [y avait] des hommes qu'y'allaient être attirés envers moi [...] (E1) // A l'âge où les filles commençaient à s'intéresser aux garçons, je restais avec la certitude qu'il était honteux pour moi d'avoir un intérêt pour qui que ce soit puisqu'il était inconcevable que ce soit réciproque [...] (R1)

SAM (en parlant des années précédant sa sortie du placard) : Je ne savais même pas qui j'étais. J'essayais de savoir qui j'étais [...] « *Am I gay?* Ch'tu gaie? Le monde dit que ce n'est pas bien d'être *lesbian*. J'devrais-tu? Je l'suis-tu? Parce que j't'attirée aux filles. J'suis-tu attirée aux filles? Ça va-tu passer? » Tu t'questionnes toi-même pis là y'a d'autres personnes qui t'disent comment être ou que la façon qu't'es c'est pas correct *so* [donc] là t'es comme « Mais qui qu'j'devrais être? » (E1) // Moi, [je n'ai pas fait ma sortie du placard] au secondaire pis c'est probablement ça qui m'a arrêté. Ça [nous] a pris plus de temps à trouver qui on était [...] (E2)

BÉA : J'avais l'impression que [...] ce n'était pas reconnu. Ça ne faisait pas vraiment partie d'la réalité. C'tait que'que chose de caché qu'il ne fallait pas montrer, qu'il ne fallait pas dire, de très marginal, aussi. (E1) // En 7^e année [...] j'suis tombée amoureuse d'une fille à l'école [...] dans ma tête, au début, je n'étais pas lesbienne. J'étais juste amoureuse de cette fille-là. Ça ne voulait pas dire que j'étais lesbienne. (E2)

ÈVE : Je ne m'étais jamais identifiée encore par rapport à l'orientation sexuelle. Je n'y pensais pas vraiment. Je [n'avais] jamais parlé avec personne de l'homosexualité. Je ne savais pas c'tait quoi. Je savais qu'une fille pouvait aimer une fille, mais je ne savais pas que c'tait l'homosexualité. [...] Je ne savais même pas qu'ça existait [...] que c'tait une option. [...] (E1) // [...] je ne connaissais pas autrement que gars et fille. (E2)

La **sortie du placard** – qui correspond au « processus de développement par lequel les minorités sexuelles reconnaissent leur orientation sexuelle et décident d'intégrer cette

connaissance [et de l'énoncer] dans leurs vies personnelles et sociales » (Ryan, 2003, p. 12) – est « une expérience centrale » à la conscience de soi comme personne AEC (Ibid., p. 22). Étant donné qu'elles s'enfermeraient dans ce placard symbolique pour échapper à l'homophobie et à l'hétérosexisme ambiants (placard = refuge) ou intériorisés (placard = prison) (Ibid., p. 80), en sortir deviendrait « un acte politique de défi et de rébellion contre l'imposition de la culture dominante quant à ce que signifie être un humain » (Ibid., p. 81). Hélas, ayant été exposées à la désapprobation sociale implicite (impératif hétérosexuel et mutisme) ou explicite (jugements négatifs) à l'égard de l'homosexualité au sein de leur foyer familial (**MAX**, **SAM** et **ÈVE**), à l'école (toutes) et dans leur paroisse (toutes) (voir le chapitre 6), les participantes dont l'érotisme aurait dépassé les confins de la « matrice hétérosexuelle » dominante (voir Butler, 1993/2011, 1999/2002) auraient longtemps été maintenues dans l'**ignorance relativement à la diversité sexuelle**. Elles auraient conséquemment éprouvé de la **confusion**, de l'**insécurité** et du **déni** au regard de leur orientation sexuelle, ce qui aurait endigué leur cheminement identitaire. Cela vaut également pour **KIM**, une participante hétérosexuelle dont le récit retraçant les manifestations de son homocuriosité aurait été imprégné d'homophobie intériorisée. Pour **MAX**, la confusion aurait été double : en plus de ne pas se reconnaître dans la représentation du couple telle que mise en valeur dans son patelin, elle/il a expliqué qu'« on m'faisait sentir que je n'étais pas digne de ça parce que j'tais grosse pis je n'étais pas féminine » (E1). Du coup, on l'aurait une fois de plus exclu/e du « moule prédéfini » lui ayant été imposé (R1) et dont elle/il se serait senti/e indigne, sa culture communautaire, familiale et scolaire ayant marqué sa conscience d'une blessure durable « en inscrivant la honte au plus profond de [son] esprit » (Eribon, 1999, p. 31). À l'avenant de spécialistes (Eribon, 1999; Foucault, 1978/1990), les participantes ont cité l'influence du **catéchisme catholique** sur la composition des matrices d'idées et de croyances sous-jacentes au HPGOSÉ (macrosystème) ainsi que sur le modelage des mentalités et des attitudes manifestées envers la diversité sexuelle, la pluralité des genres et les personnes AEC dans leurs sphères de vie immédiates (micro et mésosystèmes). En qualité d'aide-mémoire, toutes les participantes ont fréquenté des écoles de confession catholique. Parmi les participantes AEC, **MAX**, **SAM** et **ÈVE** auraient aussi été endoctrinées au catholicisme à la maison.

De ces participantes, seule **ÈVE** aurait vécu une relation amoureuse avec une autre écolière du temps de sa scolarité (depuis l'été entre sa 8^e et sa 9^e année jusqu'en 10^e année), et ce, malgré qu'elle ait mijoté dans une culture familiale, locale et scolaire extrêmement hétérosexiste (voir le

chapitre 6). Elle se démarque ainsi non seulement des autres participantes, mais aussi de la tendance voulant que les élèves AEC daignent rarement s'afficher lorsqu'ils fréquentent une école catholique (Callaghan, 2006). Initialement réticente à vivre sa relation de couple ouvertement, elle aurait – pendant un an – déployé de nombreuses stratégies pour que personne ne devine son secret (voir le chapitre 7). Elle aurait pourtant publié la photo d'un baiser partagé entre elle-même et sa première copine sur une plateforme en ligne (durant l'été entre sa 9^e et sa 10^e année), ÈVE étant l'**unique participante à avoir révélé volontairement son orientation sexuelle minorisée** à ses pairs et à sa famille **avant l'âge de 18 ans**, ce qui lui aurait valu les **insultes de ses condisciples** (épisode de cyberharcèlement) et le **reniement de ses proches**. Ayant déjà compris qu'elle dépassait le cadre de la normativité sexuelle et de genre, elle aurait – à ce moment – commencé à s'identifier à son stigmat sexuel (voir les chapitres 7 et 9), la divulgation de sa bisexualité ayant constitué un indice d'appropriation de la marge à laquelle elle se serait auparavant sentie reléguée : « [J'ai probablement embrassé ma première blonde] parce que j'tais en mode de délinquance pis j'voulais faire les choses que ma mère voulait pas qu'je fasse » (E1). En d'autres termes, après avoir passé plusieurs années à maudire ses « échecs » en matière de conformité (performances jugées déviantes), elle aurait commencé à **revendiquer ses « réussites » en tant que personne « marginale »** (conception renouvelée de ces mêmes performances), s'appuyant sur une nouvelle grille interprétative pour amender sa perception d'autoefficacité en matière de performances identitaires et d'interactions sociales (voir Bandura, 1982, 1994). Procédant de la sorte, elle se serait munie d'un **sentiment de confiance personnelle (ou d'invulnérabilité) improvisé** grâce auquel elle aurait – en ligne et à l'école – eu la hardiesse de lever le voile sur son couple et, ce faisant, d'y déclarer sa bisexualité malgré et contre les préjugés environnants, le tout en refusant d'affirmer son orientation sexuelle auprès de sa mère :

[Durant l'été entre ma 9^e et ma 10^e année] j'avais décidé « *Fuck it!* Je l'dis que j't'en relation avec elle. J'm'en fous. » Mais encore, j'voulais pas qu'ça revienne à ma mère [...] À l'école c'tait correct, à l'extérieur c'était pas correct. (E1)

C'est, pour le reste, à partir de ce moment qu'elle aurait commencé à répliquer aux auteures du harcèlement : « Avant, quand j'me fais intimider, je pleurais. Jusqu'à la 10^e année. Après la 10^e année, j'tais comme "*Fuck you!* Vas chier!" J'tais délinquante. J'tais très verbale. J'tais agressive » (E1). ÈVE aurait donc redouté davantage la réaction de sa mère en comparaison avec celle de ses pairs, les **implications du rejet éventuel de son parent principal** lui ayant sans

doute paru plus **inquiétantes**. Il aura notamment fallu une peine d'amour et le soutien d'une confidente avant qu'elle ne décide en 10^e année d'annoncer sa bisexualité à sa mère, qui récuserait à ce jour la respectabilité de cette orientation (voir le chapitre 6).

Pour sa part, bien qu'elle/il s'identifie aujourd'hui comme pansexuel/le, **MAX** aurait d'abord annoncé à ses parents qu'elle/il était lesbienne dans une lettre rédigée après son **déménagement de la campagne à la ville** (2001, 19 ans). Elle/il aurait procédé ainsi grâce à la **confiance** qu'elle/il aurait acquise par apprentissage indirect au contact de **modèles de succès** à son image²⁹⁸ (voir Bandura, 1982, 1994), à savoir des **personnes différentes et ouvertes à la diversité** :

J'l'ai fait quand j'étais pus chez mes parents. [...] Je demeurais dans la grande ville [...] Si j'étais resté/e avec eux, là-bas, dans – j'fais un signe avec mes mains qui démontre une prison, mais qui représente un environnement fermé – j'pense même pas que j'aurais su que j'étais pas *straight* [hétérosexuel/le]. J'ai été exposé/e à plein de gens qu'y'étaient ouverts aux différences pis qui m'acceptaient comme ça fait qu'ça m'a donné la force et le courage et surtout la confiance, j'dirais, de le dire à mes parents. (E2)

Nonobstant quelques questionnements maladroits, ses parents l'auraient accepté/e, **MAX** reliant ce dénouement à la distance géographique qui les séparerait (voir le chapitre 6). À l'exclusion de ses parents, il n'aurait pas été nécessaire pour **MAX** de divulguer son orientation sexuelle à autrui, ce qu'elle/il a imputé à la prévisibilité apparente de son attirance envers les femmes :

[...] ça s'est fait de façon plutôt naturelle. Mes cousins, cousines avec qui j'étais proche ne se sont pas vraiment posé d'questions parce que c'tait assez évident pour eux. [...] À part mes parents, je n'ai jamais vraiment fait mon *coming out* à personne parce que c'tait tellement évident ou j'ai juste commencé à fréquenter des filles pis là [ils se sont dit] « Ah, OK. Elle n'est pas *straight*. Ah ouais, *it makes sense* [ça a du sens]. » (E1)

Pendant le groupe de discussion, **MAX** a semblablement prétendu que « Y'a des gens qui sont gais, mais qu'y'ont pas l'air gais. Moi, tu me r'gardes pis y'a pas trop trop d'questions à s'poser » (GD). Nulle part n'a-t-elle/il spécifié à quoi elle/il attribuait cette évidence, ce que j'ai constaté à mon grand étonnement en relisant les transcriptions et les comptes rendus réflexifs à la recherche d'une telle explication. Pourtant, ni les autres participantes ni moi n'avons exprimé de confusion à ce sujet. Au contraire, nous semblions toutes avoir compris ce à quoi elle/il faisait

²⁹⁸ L'apport bienfaisant d'autrui en liaison avec le rétablissement identitaire des participantes sera abordé plus exhaustivement dans le prochain chapitre.

allusion : **MAX** croirait faire partie des personnes « qu’y’ont l’air gaies » parce qu’elle/il revêtirait une apparence typiquement masculine (ou androgyne). Les préjugés et les stéréotypes sociosexuels survolés lors du groupe de discussion (voir le chapitre 5) seraient tels que les **personnes non-binaires** comme **MAX** **afficheraient implicitement leur orientation sexuelle minorisée** à tous les jours par leurs choix esthétiques, le dévoilement volontaire n’étant plus obligatoire. Dit autrement, puisque les transgressions de genre seraient souvent – à tort – assimilées à l’homosexualité, il serait tenu pour acquis que les personnes non-binaires sont également homosexuelles (voir Carr, 2005; Eribon, 1999; Foucault, 1978/1990; Sullivan, 2003), l’affirmation identitaire de celles qui le sont véritablement ne dépendant plus de leur confiance en elles-mêmes, mais plutôt de **présomptions socioculturelles**.

En ce qui a trait à **SAM**, ses **sorties** dans des **établissements pour minorités sexuelles**, quelques **fréquentations amoureuses** passagères et le **soutien de son groupe d’amies et d’amis** lui auraient donné le **courage** d’annoncer son homosexualité à sa mère à l’âge de 18 ou de 19 ans (2003 ou 2004), après l’école secondaire (apprentissage indirect et persuasion : voir Bandura, 1982, 1994). De ce fait, les relations de couple (cristallisation et visibilité identitaires) et les évaluations positives reflétées par autrui sur l’homosexualité faciliteraient l’affirmation d’une identité AEC (Kaufman et Johnson, 2004). Selon ce dont elle se souvient, **SAM** aurait insisté pour révéler son secret à sa mère, qui aurait plutôt cherché à le maintenir sous silence :

« **Faut** je l’dise à mes parents. **Faut** je l’dise à mes parents. » [...] j’tais comme « *Mom* [Maman], **faut j’té parle**. » Elle a dit « Je l’sais déjà qu’est-ce tu vas m’dire. Je ne veux pas l’savoir. Je ne veux pas que tu me l’dises. Je l’sais déjà. » Pis là j’tais comme « **Faut** que j’té l’dise [...]. **Faut** que ça vienne de ma bouche, **faut** que j’té l’dise. » « **Non**, j’écoute la *TV* [télévision], je ne veux pas l’savoir. » Pis là j’ai dit « **Too bad** [Tant pis!]. » J’ai juste [éteint] la *TV* pis j’y ai dit pis j’ai commencé à pleurer. Pis elle a dit « Je l’savais déjà. » [...] elle ne voulait pas l’accepter. (E1) // [...] je n’avais pas l’droit de l’dire à [ma fratrie] parce que [mes parents avaient] peur. [...] y ne voulaient pas qu’[ma fratrie] le sache. [...] j’l’ai dit à [quelqu’un dans ma famille] pis ma mère a juste commencé à pleurer [...] pis à m’chialer après parce que j’l’avais dit. [...] C’tait s’posé être un secret dans la famille pis je n’avais pas l’droit d’tenir la main de personne. (GD)

D’après la scène qu’a dépeinte **SAM**, on s’imagine bien l’adolescente qu’elle était s’évertuer à sortir du placard, sa mère essayant, au contraire, de l’y garder enfermée, se doutant déjà de l’homosexualité de sa fille sans vouloir qu’elle ne soit nommée. À l’inverse, **SAM** aurait ressenti un besoin pressant de l’énoncer. En réponse à sa déclaration, sa mère lui aurait décrété les restrictions à respecter, **SAM** ayant en fin de compte défié son autorité. Exceptée sa mère, qui

serait aujourd'hui fière de sa fille ainsi que de sa conjointe et de leurs enfants, **SAM** aurait également tenu tête à sa grand-mère :

[...] ma grand-mère ne voulait même pas du tout voir aucune personne gaie dans sa maison. [...] [Il a fallu] que j'mette mon pied par terre [...] j'ai dit « *That's it* [Ça suffit]! Tu ne peux plus me voir. » Elle a dit « J'vas t'accepter toi, mais je ne veux pas voir les personnes [que tu fréquentes]. » J'ai dit « Mais si tu m'acceptes moi, y faut qu't'acceptes toute moi [ce qui inclut] ces personnes-là. » So [Donc] j'ai arrêté d'y aller pis là finalement [...] elle m'a appelée pis elle a dit [...] « T'sais quoi? P't'être que c'est moi qu'y'est [dans le tort] pis [que] j'devrais accepter ma p'tite fille. » (E1)

Un changement important se serait alors opéré depuis la réaction originelle de sa mère et de sa grand-mère. Bien qu'il soit possible que ce revirement soit attribuable à des facteurs inconnus (p. ex. émissions télévisées ou articles de journaux sur l'humanité des personnes AEC), il pourrait également authentifier le **pouvoir transformateur des relations interpersonnelles** et du **contact intergroupe**, « le plus important facteur de prédiction du changement d'attitude parmi les membres du grand public [étant] qu'ils soient conscients qu'il y a parmi leurs connaissances une ou des personnes [AEC] » (Ryan, 2003, p. 75). La théorie bioécologique du développement humain se verrait ainsi corroborée (Bronfenbrenner, 1977, 1994), **SAM** ayant évolué en interaction avec sa famille (micro et mésosystèmes) tout en exerçant réciproquement son influence sur elle. Par sa transparence identitaire, **BÉA** aurait semblablement agi sur l'opinion d'une amie à ce sujet, l'ébrulement de son lesbianisme lui ayant néanmoins coûté plusieurs relations.

Dès sa 9^e année, **BÉA** aurait **résisté aux pressions hétéronormatives** auxquelles elle aurait antérieurement succombé, refusant cependant de s'afficher comme lesbienne :

Au secondaire, j'ai juste arrêté d'jouer l'jeu [de l'hétéronormativité]. J'ai même déjà dit que les gars ne m'intéressaient pas. (E1) // Y'avait une fille au secondaire qu'y'essayait toujours de me *matcher* [m'assortir] avec des gars [...] j'lui ai dit « Non. *I don't like guys* [Je n'aime pas les gars]. » Elle a dit « *What, you like girls more* [Quoi, tu préfères les filles]? » [...] J'me suis vraiment fâchée et j'lui ai dit de ne pas commencer des rumeurs. À partir de c'moment-là, elle a arrêté, puis elle m'évitait un peu plus. (E2) // Je suis allée plusieurs fois à l'église avec mes amies. Je n'avais pas peur de remettre en question leurs croyances. [...] [Mon amie fille de pasteur] m'expliquait que la Bible enseigne que « l'homme est le chef de la femme » et que la femme doit obéir à son mari. Je trouvais cela révoltant, je trouvais que ça n'avait aucun sens. (RF)

À la **croisée des chemins entre le déni et l'affirmation de soi**, **BÉA** aurait arrêté de simuler l'hétérosexualité, verbalisant fermement ses opinions et ses limites sans toutefois exposer

publiquement son orientation sexuelle ressentie. Elle se serait, par contre, confiée à une amie, qui l'aurait accueillie et soutenue sans réserve. Sachant qu'elle allait changer d'école et de province après sa 10^e année, **BÉA** aurait, en définitive, dévoilé son attirance envers une autre élève (en privé), celle-ci ayant répandu la nouvelle dès son retour à l'école (voir le chapitre 6). Ayant anticipé que la révélation de son homosexualité serait mal reçue par ses amies (qualifiées de « chrétiennes » à maintes reprises pendant la collecte des données), **BÉA** aurait nié les allégations. Comme elle, les jeunes et les personnels scolaires AEC ayant participé à d'autres études sur le bien-être des minorités sexuelles auraient tout autant redouté les retombées sociales du démasquage de leur orientation sexuelle (peur d'être rejetés, ridiculisés ou ostracisés) (D'Augelli, 2002; Dalley et Campbell, 2003; Higa *et al.*, 2014). Lorsque **BÉA** aurait enfin proclamé son homosexualité à ses amies, ces dernières auraient cessé de lui parler. Son secret ayant été éventé malgré elle, d'autres amies en auraient entendu parler, dont une qui l'aurait immédiatement rejetée et l'autre qui aurait concocté une ruse pour la « convertir », mais qui se serait ensuite excusée, devenant une alliée compatissante. Tout comme **MAX** et **SAM**, **BÉA** aurait attendu après le secondaire pour annoncer son homosexualité à ses parents, ce partage ayant été provoqué par la détresse ressentie à la suite d'une rupture amoureuse à l'âge de 18 ans : « [...] je ne voulais pas en parler. Je n'étais pas à l'aise de parler d'ça avec eux » (E1). Dans un cas comme dans l'autre, la **sortie du placard** aurait premièrement été **catalysée par un changement de circonstances** (fréquentations amoureuses ou ruptures, déménagement, nouvelles rencontres, renforcement des liens d'amitié existants, etc.). Contrairement aux autres participantes AEC, les parents de **BÉA** – qui n'auraient jamais tenus de propos préjudiciables envers la diversité sexuelle ou ses minorités – auraient immédiatement fait preuve d'ouverture et d'acceptation.

À l'exception d'**ÈVE**, qui se demandait encore si elle était bisexuelle ou lesbienne au moment de la collecte des données et dont la mère serait tout aussi rigide dans ses croyances, les participantes AEC semblent aujourd'hui assumer pleinement leur orientation sexuelle respective.

Par exemple, **MAX** a affirmé que « [...] j'affiche maintenant mes différences avec fierté » (R1) et que « j'ai eu la chance de pouvoir *come to terms* avec [accepter] le fait que j'étais différent/e des gens avec qui j'ai grandi par rapport à mon orientation sexuelle » (E2). La **révélation d'une orientation sexuelle minorisée** se ferait quand même **par étapes**, les participantes concernées

étant sélectives quant aux personnes avec lesquelles elles discuteraient ouvertement de la diversité sexuelle ou de leur identité :

MAX : [...] y'a des gens qui n'y croient pas. Sont comme « C'est une phase. Dieu a créé un homme et une femme pour que l'homme et la femme soient ensemble. » [...] je n'ai pas envie de défendre ça avec des gens qui n'y croient pas. (E2)

ÉVE (en parlant de sa copine au moment de l'entretien) : À mon travail, si quelqu'un m'demande c'est pour quoi mon collier qui [indique la 1^{re} lettre du prénom de ma copine], je ne dis pas « C'est pour ma blonde », j'dis « C'est pour ma meilleure amie. » C'est parce que j'ai peur. [...] Je suis très alerte aux inégalités sociales qui viennent avec la connotation d'être soit bisexuelle ou homosexuelle (E1) // Dépendamment d'où je suis, j'hésite à tenir la main de ma copine parce que j'ai peur de qui [nous verrons] et de ce qu'ils vont penser. Je n'assume pas qui je suis, même si j'aimerais dire autrement et [...] que j'aime faire croire aux autres que oui. [...] peu importe le temps et le lieu, il va toujours y avoir une personne qui n'acceptera pas ma relation. (R1)

Le **placard symbolique** duquel les participantes sortiraient serait alors muni d'une **porte tournante**, le dévoilement de soi se faisant, d'une part, selon leur degré de confiance en soi, mais aussi, d'autre part, selon le contexte (Kaufman et Johnson, 2004, p. 822). Tandis que **MAX** se dispenserait d'aborder le sujet avec des populations qu'elle/il considérerait étroites d'esprit (refus de se défendre), **ÉVE** aurait caché l'identité de sa dernière copine à ses collègues et freiné la spontanéité de ses marques d'affection (peur d'être jugée négativement), sa fierté identitaire – qu'elle feindrait à défaut de la ressentir véritablement – ayant été brimée par les « inégalités sociales » auxquelles les personnes AEC seraient assujetties. **SAM** et **BÉA** – qui auraient originellement et respectivement été soutenues par des amies et des amis ou des proches parents – n'ont pas fait allusion à de telles stratégies d'autocensure.

Pour conclure ce chapitre...

Appuyant la **théorie bioécologique du développement humain** (Bronfenbrenner, 1977, 1994) et la **théorie de l'apprentissage social** (Bandura, 1982, 1994), le récit collectif des six participantes montre que leur **sentiment de confiance en soi** (ou leur perception d'autoefficacité) aurait en effet – et au même titre que leur sentiment d'estime de soi – été **fragilisé en raison du harcèlement vécu à l'école**, notamment **sous l'effet d'une impuissance à s'en défendre adroitement**. Les croyances rassemblées dans ce chapitre et dans le chapitre précédent sous l'aspect d'une conviction d'inefficacité à se conformer à l'archétype hétéroféminin, à se protéger contre les abus et à réussir (en amitié, en amour, au travail, etc.) en

attestent. Idem pour les anecdotes signalant une réticence à s'affirmer. Plus concrètement, ayant connu de multiples « **défaites** » **identitaires et interactionnelles** eu égard aux standards établis et renforcés à l'école, à la maison et dans la communauté, les participantes auraient toutes – à un moment ou à un autre – ruminé une **impression d'incompétence**, laquelle aurait ultimement donné lieu à des sentiments d'inanité, de résignation et d'inertie, qui auraient par la suite fait obstacle à leur quiétude, leur volonté d'agir, leurs aspirations et leur potentiel de succès dans une multitude de secteurs (voir André, 2005; Bandura, 1982, 1994; Martinot, 2001). En d'autres mots, équivalant simultanément à une dynamique sociale accablante, une démonstration d'insuccès dans un domaine où la majorité des élèves prospère (les interactions sociales) et un incident éprouvant, le HPGOSÉ provoquerait l'éclosion de pensées pernicieuses et de ressentis débilissants, contribuant conséquemment à la détérioration de la perception d'autoefficacité des écolières persécutées. Ainsi, et à l'égal des essais et des études cités, les **mécanismes de protection ou de contrôle** examinés dans ce chapitre (autodénigrement, peur de se tromper, perfectionnisme, défaitisme, etc.) seraient des signes avérés d'une faible confiance en soi, notamment chez les survivantes de brimades infligées par les pairs à l'école. Encore faut-il spécifier que les recherches repérées sur les répercussions du harcèlement s'intéressent davantage au sentiment d'estime de soi, la perception d'autoefficacité à l'école ayant surtout été analysée sous l'angle de la réussite scolaire. D'où la pertinence de ce chapitre, qui fournit un aperçu unique quant à l'incidence des interactions socioscolaires sur le sentiment de confiance en soi des élèves tout en faisant valoir la relation d'interdépendance entre ce sentiment et l'estime de soi dans divers contextes.

Parallèlement à l'affaiblissement de leur estime d'elles-mêmes en tant que personnes assignées filles à la naissance (toutes : voir le chapitre 7), quatre participantes vivraient à ce jour avec un **degré d'assurance atténué** en liaison avec leur **identité sexuelle** (incluant sa dimension corporelle) et leur **identité de genre**, les incidents retracés ayant, entre autres, visé leur corps distinctif et leurs performances identitaires jugées déficitaires en comparaison des archétypes sexuels et de genre observés et prescrits d'un système social à l'autre (macro, micro et mésosystèmes : voir les chapitres 5 et 6 = apprentissage indirect et persuasion). Deux de ces participantes sont des femmes hétérosexuelles ayant toujours été acceptées par leurs parents (**KIM** et **ZOË**), leurs « déviances » vis-à-vis des représentations esthétiques d'une femme exemplaire ayant depuis toujours ravivé leur envie de personnifier l'idéal hétérofémnin en vue

de bonifier leur potentiel d'attraction, de séduction et de rétention d'un partenaire de vie. Les deux autres participantes concernées, à savoir une femme bisexuelle (**ÈVE**) et une personne non-binaire pansexuelle (**MAX**), auraient chacune fait l'objet de coercition à la maison concernant leur genre ou leur sexualité, la propension de l'une à s'assimiler à l'hétéroféminité dans le contexte de ses relations hétérosexuelles et l'insistance familiale de l'autre pour qu'elle en fasse de même les ayant similairement enchaînées aux représentations susmentionnées. S'identifiant plutôt comme des femmes lesbiennes à la fois féminines et masculines, les deux dernières participantes (**SAM** et **BÉA**) auraient censément été protégées, dans un premier temps, par leur identification à un genre ambivalent et à une orientation sexuelle positionnés à l'extérieur de l'ordre social hétéronormatif, et, dans un deuxième temps, par une forme ou une autre de persuasion parentale positive (*tomboyisme* intergénérationnel ou interventions récurrentes auprès de l'école). Outre l'apport indéniable des parents, il semblerait que le **degré de confiance d'une personne assignée fille soi-disant atypique** en rapport avec ses identités sexuelle et de genre serait, en certaines occasions, **corrélé à l'étendue de son besoin de répondre aux normes sociales et de plaire à un homme**. Ayant souhaité y arriver, les participantes hétérosexuelles, bisexuelle et pansexuel/le auraient tablé sur des critères de féminité leur ayant paradoxalement été inculqués principalement par des filles, des adolescentes et des femmes œuvrant plus ou moins consciemment au service d'institutions gouvernées par et dans l'intérêt des hommes hétéromasculins (médias et Église catholique). Il s'ensuit que ces participantes auraient eu (ou auraient) plus de difficultés à s'assumer au regard de leur présentation de soi à côté des survivantes lesbiennes. Tel qu'explicité dans le chapitre 5, la collectivité AEC serait généralement plus accueillante des femmes hétérodoxes que sa contrepartie hétérosexuelle, les participantes lesbiennes ayant renoncé plus tôt à conjuguer la notion de charme avec l'image d'une femme hégémonique.

En ce qui a trait au récit particulier de **MAX**, il en est ressorti que le **binarisme de genre** – qu'il soit conceptualisé à la manière d'un dualisme ou d'un spectre – **complexifierait le travail identitaire d'une personne foncièrement non-binaire**, c'est-à-dire ne correspondant pas aux normes de genre et de sexualité depuis sa tendre enfance. Par exemple, et malgré leur pluralité, les configurations lexicales négociées auraient toutes renforcé la légitimité du cadre exclusif dont elle/il aurait essayé (et essaierait toujours) de se dissocier, les limites conceptuelles et langagières de ce modèle bipartite l'ayant maintenu/e en situation d'oppression. Contraint/e à dénommer son

genre à la négative, au pluriel, par opposition aux « boîtes » normatives ou suivant une logique successive, **MAX** revendiquerait essentiellement une identité sans nom.

En ce qui regarde les **participantes AEC**, elles auraient presque toutes tardé à reconnaître et affirmer ouvertement leur orientation sexuelle, l'hétérosexisme, l'homophobie et la normativité du catéchisme catholique ayant infiltré leurs pensées ainsi que leurs interactions d'un système social à l'autre (homophobie intériorisée → report du dévoilement de soi). Suivant leurs dires, la **reconnaissance** intime d'une orientation sexuelle minorisée, la **révélation** de celle-ci à autrui et la **résistance** aux prescriptions socioculturelles en matière de genre et de sexualité se produiraient vraisemblablement par **étapes**, en fonction des **risques interpersonnels anticipés** et selon sa **perception d'autoefficacité à y faire front**. En surcroît des changements de circonstances (déménagement, relations d'amitié ou d'amour et ruptures, études postsecondaires, etc.) et des bienfaits identitaires pouvant en résulter, le recadrage conceptuel des « échecs » en matière de conformité – de sorte à y percevoir des « réussites » au point de vue de la marge – et les présomptions collectives à propos des transgressions de genre (p. ex. femmes masculines = homosexuelles) compteraient parmi les catalyseurs d'une telle démarche identitaire.

En plus de l'impossibilité à se plier aux normes de genre et de sexualité, la réalité de ne pas aboutir à **se défendre du harcèlement** aurait, à l'évidence, semé l'incertitude dans l'esprit des participantes relativement à leur pouvoir d'action et d'influence depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte (ontosystème : physionomie ou sensations psychosomatiques et degré diminué d'exécution et de maîtrise). La seule participante ayant systématiquement répliqué aux vexations de ses pairs aurait tiré profit du **pouvoir de persuasion de parents décidés à intervenir** dans l'expectative d'améliorer l'expérience socioscolaire de leur enfant : il n'en demeure pas moins qu'elle serait aujourd'hui affligée de doutes à l'égard de sa capacité à atteindre un degré de réussite comparable aux autres, notamment dans son champ d'études. Les participantes ont également convenu que l'aptitude d'une élève à se défendre serait proportionnelle à son **degré d'acceptation de la différence** lui étant **reprochée**, lequel refléterait les prises de position de son entourage et de sa culture envers ladite différence. Autrement dit, le courage de se défendre serait en quelque sorte prédéterminé par les mœurs prédominantes. Il appert par ailleurs que l'**acquisition préalable de compétences interpersonnelles** pouvant être mobilisées pour contrecarrer l'agressivité d'autrui serait propice à ce qu'une apprenante souffre-douleur soit en mesure d'intervenir pour le bien d'une autre élève victime si elle tient cette dernière en haute

estime, et ce, qu'elle soit ou non capable de se défendre elle-même. Cela revient à dire que la paralysie d'une écolière bouc-émissaire face aux élèves qui l'agressent serait avant tout représentative de son estime d'elle-même et non forcément de son bagage de compétences interpersonnelles. Du reste, il a été suggéré que la **réactivité émotionnelle** de l'élève harcelée et la **personnalité** de l'élève atypique seraient indicatrices de leur degré d'impuissance, l'enfant victime visiblement bouleversée et l'enfant irrégulière ayant un tempérament passif, soumis, effacé (ou envahissant) et insaisissable étant apparemment des cibles de choix. S'il est vrai que la malveillance des condisciples serait accentuée au contact de leurs camarades les plus sensibles, timides, dociles et méconnues, on peut présumer qu'ils seraient socialisés sous la tutelle de modèles adultes et d'une culture de déshumanisation caressant un mépris criant envers la vulnérabilité et les personnes vulnérables. À supposer que tel serait le cas, le problème du harcèlement à l'école (tous motifs confondus) serait loin d'être résolu...

Pour terminer, le « chœur » narratif des participantes indique qu'une confiance en soi amoindrie s'améliorerait graduellement à force de fréquenter des **personnes différentes et bienveillantes**. Il s'agirait néanmoins d'un processus progressif, plusieurs participantes ayant reconnu que leur rétablissement de leur sentiment de confiance personnelle serait inachevé.

CHAPITRE 9

Sentiment d'appartenance des participantes (ontosystème)

Jusqu'à maintenant, les données scrutées dans cette thèse ont démontré que les sentiments d'estime de soi et de confiance en soi des participantes se seraient effrités au fur et à mesure des violences directes, indirectes et symboliques ayant meublé leur socialisation sexuelle et de genre depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, le harcèlement infligé à l'école ayant renforcé les habitus hétéroféminins patronnés à la maison (surtout **MAX** et **ÈVE**), au sein de la communauté, par la culture et vice versa (micro, méso et macrosystèmes). Poursuivant sur une même lancée, ce chapitre dévoilera les répercussions de cette maltraitance sur leur **sentiment d'appartenance** (ontosystème).

Définition du sentiment d'appartenance et organisation de ce chapitre

Parmi les 17 définitions recensées dans une revue de la documentation en prévision d'une analyse conceptuelle de ce sentiment (St-Amand, Bowen et Wan Jung Lin, 2017, p. 11), la perception d'appartenance sans liens spécifiques avec l'école serait envisagée comme élément essentiel au cheminement de la personne et à sa construction identitaire (p. ex. développement psychologique au moyen de fréquentations diversifiées), puis reliée à « la qualité [de ses] relations sociales et de [son] implication au sein du groupe » (p. ex. réseau interindividuel et groupal = capital social). Se reconnaissant par une **impression mutuelle de concordance** (nous sommes semblables), **de rapprochement** (les membres de la bande m'acceptent, m'apprécient, m'incluent et me veulent du bien) **et de sûreté** (je me sens respectée et protégée || nous partageons un lien affectif durable), le fait d'appartenir à un groupe comblerait un **besoin humain fondamental**, soit celui de **faire partie d'une communauté** (Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000). En d'autres mots, le sentiment d'appartenance se résumerait à la croyance d'être ou non en sécurité et à sa place (ou chez soi) auprès des membres d'un collectif choisi ou assigné (Yuval-Davis, 2006a). Il s'ensuit que les relations interpersonnelles significatives, bienfaisantes et stables impliquant des interactions récurrentes et agréables (p. ex. peu ou pas de conflits ni d'affects déplaisants) agiraient favorablement sur la disposition d'un sujet à s'attacher aux autres, sur l'intensité de cet attachement et sur sa conviction d'appartenir (Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000). Cette conjoncture serait aussi associée au foisonnement d'émotions plaisantes (joie, calme,

euphorie, etc.) et d'opinions avantageuses sur soi-même (estime de soi), sur ses capacités (confiance en soi) et sur le monde (confiance en l'autre), ces ressentis et ces vues ayant – à leur tour – une incidence positive sur ses rapports avec autrui (autonomie, dépendance, etc.) (Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000). À l'opposé d'un tel scénario, quiconque connaîtrait une expérience continue d'exclusion ou d'abandon serait privé d'appartenance et, par conséquent, porté à montrer des signes de détresse (culpabilité, isolement, dépression, anxiété, etc.) et à manifester des comportements précurseurs d'échec ou susceptibles de les aliéner davantage (désintérêt, agressivité, retrait, délinquance, etc.) (Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000, p. 334). Le degré d'appartenance d'un individu attesterait ainsi de la manière dont il se représenterait la prépondérance, la profondeur, l'authenticité et le sens des connexions intimes qu'il formerait au sein des sphères interactionnelles et relationnelles composant son écosystème social ainsi que des rapprochements qu'il tisserait entre lui-même et les classes identitaires existantes. La rupture ou l'absence d'attaches interpersonnelles salutaires, tout comme l'occurrence de contacts humains malveillants feraient corollairement obstacle à l'émergence et à l'entretien d'un tel esprit d'interdépendance et de solidarité.

Selon la sociologue Nira Yuval-Davis (2006a; voir aussi Antonsich, 2010), le sentiment d'appartenance se construirait plus précisément à la jonction des conditions suivantes : 1) le **positionnement singulier de la personne** au carrefour de divisions sociales et de catégories de sens construites et organisées le long des axes du pouvoir telles qu'imposées par l'ordre social dominant dans un contexte donné (perspective intersectionnelle); 2) ses **identifications personnelles** (en fonction de ses attributs, ses aspirations, ses habiletés, etc.) et **collectives** (en fonction de ses affiliations) telles que reflétées à travers ses processus cognitifs (langage interne afférent aux récits autobiographiques et socioculturels ressautés), ses rapports affectifs existants ou convoités et ses performances identitaires ainsi que; 3) les **valeurs et les jugements éthiques ou politiques** suivant lesquels les identités et le positionnement de chacune et de chacun seraient circonscrits et ordonnés. Il y aurait alors une distinction à faire entre le **versant psychosocial** de l'appartenance (condition 2) et son **versant politique** (conditions 1 et 3), qui référerait plus précisément aux frontières axiologiques, idéologiques ou matérielles en raison desquelles les individus (ou les subjectivités) et les collectivités seraient considérés dignes de reconnaissance, de droits et d'inclusion (Nous) ou, au contraire, passibles de dénégation, de préjugés et

d'exclusion (Autres) (Yuval-Davis, 2006a). Ces dites frontières seraient, du reste, produites et maintenues par les pouvoirs hégémoniques, puis contestées ou déstabilisées par des êtres humains atypiques et des agentes ou des agents de changement (Ibid.). Dans cette optique, l'appartenance serait *a priori* le propre des personnes et des groupes privilégiés par les valeurs, les préjugés et les discours sociétaux régnants.

Donnant pour excuse que les participantes auraient outrepassé quelques-unes des barrières corporelles, esthétiques, tempéramentales, identitaires, comportementales ou occupationnelles ayant encerclé le périmètre de la « maison-imaginaire-des-femmes-franco-ontariennes » (espace symbolique d'homosociabilité : voir Welzer-Lang, 1999, p. 23-34), des membres de leur entourage les auraient alertées à leur altérité au moyen d'une démarche synchronique de stigmatisation, de surveillance, de régulation et de harcèlement, les données traitées dans **ce chapitre** faisant foi des impacts interindividuels occasionnés. Le « chœur » narratif composé s'arrime tantôt avec l'interprétation psychosociale de l'appartenance, tantôt avec son interprétation politique, les thèmes y étant fouillés ayant été répartis en **sept sections** : 1) le HPGOSÉ et la diminution du sentiment d'appartenance des participantes à l'école et au groupe des pairs scolaires; 2) la victimation chronique et la recherche de connectivité sociale; 3) le pouvoir réparateur des relations bienveillantes à l'âge adulte pour combler un besoin d'appartenance inassouvi à l'enfance; 4) le conditionnement à la violence et les mécanismes interpersonnels qui en procèdent (p. ex. se méfier des autres pour mieux s'en protéger); 5) la démonstration d'empathie, de compassion et d'altruisme envers les victimes d'aujourd'hui; 6) les manifestations d'une mentalité de victime ou de sauveuse dans le cadre de relations amoureuses; et 7) le sentiment d'appartenance des participantes à la religion catholique et à la collectivité franco-ontarienne.

1. HPGOSÉ et diminution du sentiment d'appartenance à l'école et au groupe des pairs scolaires

Lorsqu'ils sont affiliés à une même école, les personnels scolaires, les élèves et leurs familles forment une communauté. Qui dit communauté dit sentiment d'appartenance ou d'exclusion (avec tout ce que cela comporte d'enjeux psychosociaux et politiques). À l'avenant de la revue documentaire citée ci-haut, le **sentiment d'appartenance à l'école** comporterait **quatre angles d'approche** : émotionnel, social, participatif et adaptatif (St-Amand *et al.*, 2017,

p. 14). Cela revient à dire que l'impression d'être ou non chez soi à l'école aurait de vastes implications sur l'expérience scolaire des élèves :

[Le sentiment d'appartenance à l'école] est atteint quand l'élève en arrive à développer des relations sociales positives avec les membres de l'environnement scolaire; des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié. L'appartenance renvoie également à des émotions positives, que l'on pourrait qualifier d'attaches affectives, se rapportant au fait de ressentir de l'intimité, de se sentir utile, solidaire et fier de fréquenter l'établissement ou encore de se sentir bien. Le sentiment d'appartenance se singularise par une participation active au sein des activités de l'école (p. ex. activités parascolaires) et des activités menées par l'enseignant en classe, en plus de l'adoption de normes et de valeurs véhiculées au sein de l'environnement socioéducatif. Ce sentiment se distingue par l'harmonisation des besoins et des désirs de l'élève à ceux des membres de son groupe, soit un élément reflétant l'adaptation positive au milieu. (St-Amand *et al.*, 2017, p. 14-15)

Ce cas de figure détonne considérablement du récit des participantes (voir le chapitre 6), dont la poursuite et la gestion des relations avec des camarades auraient – depuis le palier élémentaire – été complexifiées par leur positionnement défavorable à titre d'écolières « discréditées », c'est-à-dire infériorisées, déshumanisées et dénudées de pouvoir social sous prétexte qu'elles déviaient des normes de genre et de sexualité (Goffman, 1963/1986; voir aussi Becker, 1963/1985). Tel serait le rôle qu'on leur aurait assigné, l'intériorisation de leur stigmatisme les ayant criblées de honte, de complexes et d'insécurités (empreinte idéologique préjudiciable : voir les chapitres 7 et 8). D'après une étude longitudinale états-unienne réalisée avec la coopération de 491 élèves âgés entre 12 et 14 ans (Bellmore et Cillessen, 2006), les expériences victimaires à l'école, de même que les métaperceptions en matière de préférence sociale – à savoir la façon dont une apprenante se représenterait les opinions de ses pairs à son égard et à l'endroit de son importance par comparaison aux autres – joueraient sur l'étendue selon laquelle une jeune personne se sentirait ou non aimée par ses condisciples. Selon la chercheuse en travail social Brené Brown (2010), l'amour et l'appartenance seraient des besoins interdépendants, les humains étant « biologiquement, cognitivement, physiquement et spirituellement programmés pour aimer, être aimés et appartenir [...] l'absence d'amour et d'appartenance [conduisant] toujours à la souffrance » (trad. libre, p. 26). Le récit des participantes en donne la preuve, leur mise à l'écart du groupe-classe ayant porté atteinte à leur sentiment d'appartenance vis-à-vis de leurs pairs et de leur école :

MAX : [...] <i>te sentir comme si tu ne fittes pas in</i> [tu ne rentres pas dans le moule]. [...] c'est d'même que j'me suis senti/e pendant très longtemps. (E1)

KIM : « [...] peut-être que je n'ai pas d'affaire à être ici. » [...] Je n'avais plus le sentiment d'appartenir [...] je ne voulais pas aller à l'école [...] (trad. libre²⁹⁹, E1)

BÉA : [...] [sentiment] [...] de ne pas être à ma place [...] de ne pas avoir les mêmes capacités sociales que les autres [...] sentiment d'être out of place [hors place]. (E1)

ÈVE : [...] je ne me sentais pas à ma place à l'école [...] je n'avais pas l'goût d'être là. (RF)

Sous l'autorité de camarades influentes, le besoin d'appartenance des informatrices aurait été inapaisé à l'école (restriction des relations significatives, bienfaitantes et stables + multiplication des interactions abusives), si bien qu'elles auraient douté de leur légitimité comme membres réglementaires de la communauté scolaire, « [...] le sens d'appartenance au groupe se [négociant] constamment à travers les pratiques sociales des individus » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 2). Témoignant des effets psychosociaux du galvaudage des attaches intragroupes (voir Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000; St-Amand *et al.*, 2017; Yuval-Davis, 2006a), les participantes seraient d'avis que les paroles et les agissements exhibés pour les écarter auraient, en premier lieu, fortifié leur perception de marginalité et d'impuissance (baisse d'estime de soi et de confiance en soi) et, en deuxième lieu, fait bouillir en elles un profond sentiment d'anxiété (diminution de la confiance en l'autre). Dans la mesure où le HPGOSÉ serait un problème social à l'image des rapports de domination socioculturels en matière de genre et de sexualité (Callaghan, 2016; Kosciw *et al.*, 2009; Meyer, 2009; Newman et Fantus, 2015), de même qu'un phénomène de groupe se jouant au sein d'une relation triangulaire entre les élèves qui harcèlent, leurs victimes et les témoins (MÉJV, 2011), il s'ensuit que les climats relationnel, de sécurité et de justice dans lesquels auraient été scolarisées les participantes auraient été nuisibles (voir Janosz *et al.*, 1998). C'est donc dire que le climat général au sein de leurs écoles respectives aurait favorisé leur marginalisation.

Après avoir survolé de nombreuses perspectives sur l'anxiété pour argumenter en faveur d'une **théorie de l'anxiété axée sur l'exclusion**, les psychologues Roy F. Baumeister et Dianne M. Tice (1990) ont postulé que l'appartenance groupale serait une source de motivation élémentaire, l'exclusion sociale ou son éventualité constituant une cause prépondérante d'anxiété, ici comprise comme l'expérience d'une détresse comportant des éléments de peur, de panique, de stress, d'angoisse, d'impuissance et d'appréhension relativement à la possibilité de vivre un échec interpersonnel ou d'être la cible d'une évaluation négative, d'un jugement

²⁹⁹ « [...] *maybe I'm not meant to be here. [...] I didn't feel like I belonged anymore.* »

pernicieux ou d'une tentative d'humiliation (voir aussi Osterman, 2000; Baumeister et Leary, 1995). L'anxiété agirait alors tel un mécanisme de prévention ou de protection contre l'exclusion dans la mesure où elle tiendrait l'individu en situation d'éveil et d'alerte, puis stimulerait son attention et la production d'évaluations cognitives lui permettant d'anticiper et d'éviter toute menace possible et tout danger réel à l'intégrité de ses liens d'attachement (p. ex. en modifiant son attitude ou son apparence conformément aux normes groupales), le tout pour assurer son inclusion et anéantir le risque que l'on enfreigne à son besoin d'appartenance et d'estime publique. En ce qui a trait aux participantes, cette anxiété (texte en caractères gras dans l'encadré ci-dessous) aurait donné lieu à des **conduites d'évitement**, incluant l'absentéisme et le désengagement ou le décrochage scolaires :

MAX : Je ne voulais pas exprimer mes points d'vue pour ne pas qu'les gens pensent que [je n'étais] pas normal/e. [...] Que j'tais trop bizarre pour être acceptable. (E1)

SAM : J'ai manqué beaucoup d'école à cause de d'ça. Surtout au primaire. [...] J'avais des attaques d'anxiété [...] Même en 7^e pis 8^e, j'ai manqué une couple de journées. Y'a des journées [où] j'voulais juste pas aller à l'école parce que l'jour d'avant, je [m'étais fait] agacer [...] J'm'impliquais moins à l'école. [...] J'voulais continuer dans la ligue d'impro, mais je ne l'ai pas fait parce que j'avais peur. « Qu'est-ce que l'monde va dire? » [...] J'adore faire des présentations orales, mais j'avais peur de les faire juste parce que [je me préoccupais de ce que] les personnes [allaient] dire. (trad. libre³⁰⁰, E1)

ÈVE : À la fin d'la 7^e année [...] J'ai flanqué [un de mes] cours [...] Fallait qu'j'aille à l'école d'été. J'avais aucune intention d'aller à l'école pis d'être en classe pis d'étudier. J'ai commencé à sécher des cours [...] (E1) // [...] [le harcèlement a] commencé à vraiment avoir des effets négatifs sur mon rendement scolaire. [...] J'avais de la difficulté à maintenir une bonne moyenne pour rester dans [mon programme d'études spécialisé] [...] / [En 12^e année] j'ai arrêté d'aller à l'école. J'me suis fait transférer dans une école alternative. (E2) // Pour moi, l'intimidation a fait en sorte que mon éducation n'était pas prioritaire à l'école... je recherchais constamment à être acceptée [...] Ceci a fait en sorte que je n'ai pas acquis autant de connaissances durant mes années d'études secondaires. Donc l'intimidation m'a portée [vers le] décrochage scolaire. (RF)

Ayant espéré se faire accepter tout en craignant d'être ridiculisées ou de subir les jugements attentatoires d'autrui (qu'elles auraient désormais anticipés étant donné leurs interactions préalables), **MAX** et **SAM** seraient restées sous le radar, **ÈVE** ayant temporairement sacrifié sa réussite scolaire : « On s'adapte à la honte par des comportements d'évitement,

³⁰⁰ « [...] I missed a lot of school because of this. »

d'enfouissement ou de retrait qui altèrent la relation » (Cyrulnik, 2012, p. 28). L'identification (ou le sentiment d'appartenance) à la communauté scolaire ainsi que l'appropriation des espaces physiques et discursifs (ou la capacité de participation) à l'école seraient alors, entre autres, tributaires de l'identification au groupe des pairs. L'expulsion de celui-ci pourrait ainsi mener à l'éclosion d'une impression d'incompatibilité avec l'école et ses membres (aliénation sociale), puis nuire à l'engagement scolaire (assiduité, ponctualité, participation et concentration). Dans un rapport produit pour l'UNICEF France, le sociologue de l'éducation Éric Debarbieux a justement souligné « l'effondrement des représentations de l'école chez les victimes » de harcèlement (Observatoire international de la violence à l'école, 2011, p. 31). L'expression d'une opinion négative envers l'école et ses membres, le sentiment d'insécurité dans cet établissement, l'indisponibilité psychique aux apprentissages ainsi que l'insuccès et la désertion scolaires apparaissent aussi dans d'autres publications scientifiques parmi les conséquences possibles d'une telle violence chez les victimes chroniques (Esbensen et Carson, 2009; Jeunesse, J'écoute, 2006; Thapa *et al.*, 2013), incluant en Ontario français (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire, 2007; Tremblay, Côté, Boissonneault, Michaud et Allaire, 2007). Les élèves AEC ou en questionnement accablés de vexations homophobes (p. ex. ÈVE) n'y échapperaient pas non plus (Chamberland, 2011a; Taylor et Peter, 2011). En effet, près de la moitié des minorités sexuelles ou de genre d'âge scolaire ayant participé à une enquête canadienne menée auprès de 3700 élèves du secondaire auraient rapporté ne pas se sentir acceptées à l'école (Taylor et Peter, 2011), 64% d'entre elles ayant déclaré ne pas s'y sentir en sécurité (Égale, 2011), ce qui serait particulièrement le cas des filles (Taylor et Peter, 2011). Quelles qu'en soient les identités réclamées, on comprend aisément que les écolières rejetées par leurs pairs seraient enclines à s'extraire autant que possible du paysage scolaire, qu'elles assimileraient à un terrain de chasse aux différences, où les individus atypiques et impopulaires seraient pris pour proies. Déterminantes de l'organisation groupale, les conditions et les méthodes d'inclusion ou d'exclusion entre élèves auraient ainsi pour fonction prépondérante de récompenser les apprenantes normatives tout en pénalisant celles qui seraient jugées défailtantes (ou déviantes) (Baumeister et Tice, 1990). Révélant l'aspect politique de l'appartenance scolaire (voir Yuval-Davis, 2006a) tout en donnant raison à la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), le positionnement hiérarchique des écolières se déciderait vraisemblablement en proportion des divisions sociales et des catégories de sens (ou des

frontières) prédominantes dans une société donnée, de sorte qu'il serait – en quelque manière – prédéterminé. Les données ayant fait l'objet des chapitres 5 et 6 le confirment.

2. *Victimation chronique et recherche de connectivité sociale*

Les participantes ont beaucoup parlé de leur recherche de connectivité sociale ainsi que des stratégies employées pour parvenir à cette fin. Les données à ce sujet ont été séparées en trois sous-sections : le recours à des comportements compensatoires; se sentir chez soi auprès de personnes et de groupes marginalisés ou marginaux; et les liens d'appartenance, d'amitié ou d'amour formés au sein de la communauté AEC.

2.1 Recours à des comportements compensatoires

S'imaginant qu'elles étaient à blâmer pour leur infériorisation, quelques participantes auraient adopté des **comportements compensatoires** dans le but de se mériter l'approbation de leurs compagnes et de leurs compagnons de classe :

ZOË : [...] j'essayais trop fort pour avoir leur approbation pis là j'dev'nais **fatigante**, même si je n'avais jamais été **fatigante** avant. [...] Plus j'dev'nais **fatigante**, [moins] les gens voulaient [...] être avec moi, plus les gens m'*bullyaient* [me harcelaient], plus j'dev'nais **fatigante**. [...] essayer trop fort de faire partie d'un groupe [...] T'as dit que'que chose d'organique, ça a faite rire pis là tu continues, même si ce n'est plus drôle. [...] Se vanter beaucoup. [...] je forçais qui [j'étais] sur les gens. [...] j'entrais in your face [dans ta face], genre « J'suis ici! Tu m'vois-tu? R'garde, j'suis ici! J'suis cool! Tu m'vois-tu? » [...] Ce n'est pas un comportement qu'y'est naturel. (E1)

ÈVE : Les situations où je me sentais le plus appréciée, je n'étais pas moi-même. J'avais construit mon identité pour plaire aux [autres] personnes, pas pour me plaire à moi-même. J'ai décidé de me comporter, m'habiller, parler et socialiser pas pour faire de bonnes amies, mais pour faire le plus d'amies, pas pour avoir une bonne réputation, mais pour être reconnue à n'importe quel prix. (R1)

À la recherche d'appartenance et de légitimité, ces participantes auraient chacune, à leur façon, modifié leur conduite dans l'expectative d'être reconnues et accueillies par leurs condisciples (sacrifier ses désirs, ses besoins, ses limites et son identité globale pour plaire aux autres et se plier à leurs standards, leurs attentes et leurs priorités). Selon les données d'une étude de cas britannique citée à plus d'une reprise, la volonté de se fondre dans la foule et la (sur)compensation figureraient au premier plan des stratégies privilégiées par les élèves stigmatisés dans l'espoir d'améliorer leurs interactions scolaires (Dixon *et al.*, 2004a, p. 54). Pour le reste, et tel que souligné dans le chapitre 7, la dissimulation de son stigmatisme compterait parmi

les tactiques le plus couramment adoptées par les personnes stigmatisées ou à risque de le devenir :

Nous endossons un rôle, une personnalité, des envies qui ne sont pas les nôtres. Nous donnons une image de nous qui correspond à ce que les autres attendent de nous. Ou à ce que nous imaginons qu'ils attendent de nous, pour leur plaisir, être socialement acceptables. (Lenoir, 2015/2017, p. 115-116)

Dans les cas de **ZOË** et d'**ÈVE**, les comportements manifestés auraient tantôt été impulsifs, excessifs, importuns et contre-productifs (parce qu'ils éloignaient les autres : répétition de l'adjectif « fatigante »), tantôt délibérés, stratégiques, adaptés et efficaces (quoiqu'autodestructeurs : quantité plutôt que qualité des relations, plaire aux autres plutôt qu'à soi-même, hypothéquer sa réputation pour écarter les auteurs du harcèlement). Assoiffées d'appartenance et de légitimation, elles auraient compromis leur authenticité (ou leur nature propre), croyant que cela était nécessaire à des fins d'inclusion. La recherche démontre, au contraire, que l'imposture, l'acharnement à devenir populaire, le mensonge, la vantardise et tout autre comportement compensatoire seraient cités pour justifier l'impopularité et la brutalisation future des élèves dépréciés (Graham et Junoven, 1998; Read *et al.*, 2011). Certaines apprenantes victimes seraient donc prises dans un cercle vicieux de victimation et de recours à des moyens plus ou moins efficaces pour se concilier avec les individus maltraitants ou pour s'en éloigner.

Outre les pratiques susmentionnées, trois participantes auraient autrement modifié leur conduite en devenant elles-mêmes, à court terme, des instruments de malfaisance, effectuant pour ainsi dire la **transition de victimes à persécutrices** :

SAM : [...] j'ai probablement été impliquée dans un groupe qui intimidait quelqu'un. Je n'ai pas vraiment participé, mais je n'ai rien fait non plus. J'ai aussi arrêté d'être l'amie de cette personne à cause que les autres m'ont dit de le faire. [...] je ne voulais pas que le focus [l'attention] soit sur moi. (RF)

BÉA : C'était peut-être une sorte de « vengeance » envers ce qui m'était arrivé [...] J'avais peut-être l'impression d'avoir quelque chose à prouver, de devoir montrer que je faisais partie des gens qu'on respecte en m'en prenant à quelqu'un de plus faible. (R1) // [...] j pense que j'm'en suis prise à elle pour avoir un sentiment d'appartenance au groupe, un sentiment d'appartenance qui m'avait manqué au primaire. (E2)

ÈVE : [...] mon groupe de filles le faisait [...] Si j't'avec elles, j'vas être cool pis elles ne vont pas l'faire à moi. (E1)

En supplément à l'hypothèse d'un désir de vengeance (**BÉA**), une telle faim de représailles étant usuelle chez quiconque serait éveillé à l'injustice dont il aurait fait l'objet (voir Karpman,

1968; Kets de Vries, 2014), ces participantes auraient, par ailleurs, collaboré au rejet ou au tenaillage d'autrui afin de détourner l'attention des élèves bourreaux vers une autre cible (répit temporaire), mais aussi pour se prouver dignes d'appartenance. Des motivations similaires ont également été notées autre part (voir Owens *et al.*, 2000), la victimation constante ayant été reliée à des comportements d'extériorisation, dont la persécution d'autrui (Barker *et al.*, 2008; Reijntjes *et al.*, 2011; Smith *et al.*, 2004). Cela donne raison à l'adage voulant que « la violence engendre la violence » (voir Olweus, 1999, p. 44), la personne opprimée voyant souvent chez celle qui opprime un modèle de réussite à imiter pour surmonter sa situation, perpétuant de ce fait le cycle de l'oppression (Freire, 1970/2009). Selon l'analyse des données colligées auprès de 28 filles entre 11 et 16 ans dans le cadre d'une étude qualitative canadienne (*Girl Power*), plusieurs écolières aspireraient à appartenir à la clique des élèves populaires, une telle affiliation comportant des avantages avérés (p. ex. se sentir importante et protégée) (Currie, Kelly et Pomerantz, 2007; voir aussi Tolmatcheff *et al.*, 2019). Cela aurait, par exemple, été le cas de **KIM**, qui aurait parfois fait montre de **complicité envers l'auteure principale des agressions**, et ce, au dam de sa boussole morale personnelle, le tout en souhaitant être admise dans sa bande d'amies et obtenir la paix :

J'avais fait des choses comme elle pis dire des mensonges juste pour faire partie de c'groupe-là. (E1) // [...] je voulais faire partie de sa clique. (R1) // Des fois [...] je sentais que je pouvais être vilaine et être son amie. [...] elle a dit « Je veux que tu dises le mauvais mot qui commence par "f". » J'ai dit « Non, j'dis pas des choses comme ça. » Elle a dit « Je veux que tu dises le mauvais mot qui commence par "f". » J'ai dit « Non. » Elle était comme « Je veux juste t'entendre le dire. T'es le clown, allez! » J'suis comme « OK. » [...] je ne voulais pas nécessairement être son amie, mais je voulais juste me sentir bien en venant à l'école [...] Je voulais juste me conformer. (trad. libre³⁰¹, E2)

La volonté, le besoin ou l'impossibilité de s'accorder avec les pairs – ou la **recherche de connectivité sociale**, c'est-à-dire de correspondance avec son entourage (Bond et Loewenstern, 2014) – est ressorti dans tous les récits, les participantes ayant employé une variante ou une autre des formulations « *to fit in* » (renter dans le moule ou se conformer) et « d'avoir/d'être à sa place » maintes et maintes fois durant la collecte des données. Une telle adéquation ayant été irréalisable, **ÈVE** aurait changé d'école élémentaire pour se dissocier des écolières qui

³⁰¹ « Des fois [...] *I felt like I could be bad and be her friend.* [...] elle a dit "*I want you to say the f-word.*" J'ai dit "Non, j'dis pas des choses comme ça." Elle a dit "*I want you to say the f-word.*" J'ai dit "No." *She's like « I just wanna hear you say it. T'es le clown, come on! [...] je ne voulais pas nécessairement être son amie, mais [...] I just wanted to feel good coming to school [...] I just wanted to fit in. »*

l'assaillaient sans fin. Certaines participantes (**KIM**, **BÉA** et **ÈVE**) auraient semblablement choisi leur école intermédiaire ou secondaire de sorte à se distancier des auteures de la violence, ce qui aurait parfois nécessité une transition du système scolaire catholique au système scolaire public (**KIM** et **BÉA**). Ayant, en 12^e année, cessé d'assister à ses cours ainsi qu'aux activités connexes à son programme d'étude spécialisé, **ÈVE** aurait abandonné l'école pendant quelques semaines, obtenant finalement son diplôme d'études secondaires dans un établissement alternatif (conseil scolaire public).

2.2 Se sentir chez soi auprès de personnes et de groupes marginalisés ou marginaux

À force de se sentir rejetées par les élèves normatives, certaines participantes se seraient associées graduellement à des individus ou à des groupes marginalisés, phénomène ayant aussi été accentué dans l'étude du spécialiste en psychologie de l'éducation Thomas W. Farmer et de ses nombreux collaborateurs (2010). Excédées de reproches et d'échecs en matière de conformité, les personnes stigmatisées se résoudraient souvent à **se désidentifier de la classe dominante** et, ce faisant, à se désinvestir de leurs standards inatteignables, se décidant au lieu à s'assimiler à des gens occupant un rang social jugé équivalent ou inférieur au leur, stratégie que l'on qualifierait de **comparaison endogroupe** (Croizet et Martinot, 2003; Martinot, 2001). Elles parviendraient ainsi à dépersonnaliser leur situation désavantageuse, qu'elles attribueraient désormais aux préjugés et aux comportements discriminatoires du cercle privilégié, et à se désengager progressivement des milieux où elles se sentiraient menacées, le tout en vue de protéger leur estime de soi et de recouvrer leur pouvoir d'agir (Croizet et Martinot, 2003; Martinot, 2001). Cet extrait tiré du témoignage de **MAX** résume bien le raisonnement d'un/e apprenant/e saturé/e d'ostracisme, en **quête d'une communauté en périphérie du groupe majoritaire** :

En 5^e, 6^e, 7^e, 8^e années, j'ai commencé à m'rebeller un peu [...] Mon sentiment c'tait « J'suis tanné/e de faire semblant que j'suis quelqu'un que je n'suis pas. » Fait qu'j'm'associais un peu avec les *trouble makers* [faiseurs de trouble] parce qu'eux-autres aussi y'étaient mis à l'écart [...] y'étaient aussi *left out* [exclus] [...] [Au] secondaire, [...] j'avais des vrais, *legit amis* [amis légitimes], des gens que j'avais choisis qui se sentaient aussi comme si y ne *fittaient pas* [ne rentraient pas dans le moule] [...] Des gens qui pensaient *out of the box* [à l'extérieur de la boîte] pis qu'y'étaient *aware* [conscientisés] [...] Ça m'a fait sentir moins anormal/e. Ça m'a fait sentir moins *freak* [comme un monstre]. [...] Ça m'a aidé/e à développer un sentiment d'appartenance avec tous les autres *outsiders* [marginaux] dans ma vie. [...] J'me suis associé/e avec des gens qu'y'étaient *ouverts d'esprit* pis des gens qui

sortaient de la norme, de cette norme dans laquelle on essayait d'me rentrer, mais qu'évidemment je ne *fittais* [faisais] pas là-d'dans. (E1)

Refusant de supprimer son identité de genre subjective (ou garçonnière) depuis sa préadolescence, **MAX** aurait arrêté de « faire semblant », renonçant au rôle hétéroféminin qu'elle/il aurait jusqu'alors joué à contrecœur pour s'harmoniser avec son entourage, la théâtralité ayant été fortement encouragée au service de l'homogénéité communautaire (voir Goffman, 1973/1992). Ayant, depuis sa tendre enfance, contrasté avec les prescriptions identitaires et interactionnelles émises dans sa contrée rurale, on l'aurait poussé/e à performer publiquement une féminité conventionnelle, lui reprochant, d'une part, de ne pas y parvenir tout en lui interdisant, d'autre part, d'extérioriser ses préférences soi-disant masculines : dans un cas comme dans l'autre, son sentiment d'appartenance aurait été mis en péril. Ayant compris que seules deux options s'offraient à elle/lui – soit **se positionner pour le statu quo** (conformité identitaire = rejet de la différence = adhésion au statu quo) **ou contre lui** (divergence identitaire = rejet de la norme = opposition au statu quo) – **MAX** aurait relié la **désobéissance identitaire** à un **acte de rébellion**. N'ayant pas réussi à répondre aux attentes de son milieu (1^{re} option), elle/il aurait cessé de redouter la marge, choisissant plutôt de l'habiter pleinement pour assouvir son besoin de fraternité en se revendiquant le statut méprisé qu'on lui aurait prêté et en tissant des liens d'amitié avec des élèves ayant, comme elle/lui, été dénigrés (2^e option) : procédant de cette façon, elle/il aurait fait preuve de résistance envers les règles et les normes contextuelles, les pratiques identitaires et relationnelles adoptées laissant entrevoir une posture critique (ou politique) vis-à-vis de l'ordre social établi (voir Bottrell, 2007; Yuval-Davis, 2006a). Plutôt que de subir sa marginalisation, **MAX** l'aurait finalement embrassée, s'identifiant ultimement à des « déviants sociaux », c'est-à-dire à quiconque aurait renié l'ordre social, voire à des « autres sympathiques » (individus possédant un stigmate ou « normaux » sensibilisés) (Goffman, 1963/1986). C'est à cela que **MAX** attribue les balbutiements de sa résilience et de son sentiment d'appartenance.

De son côté, **ÈVE** a employé les étiquettes « rebelle » (énoncé deux fois), « délinquant/e » (énoncé six fois) et « délinquance » (énoncé neuf fois) à toutes les étapes de la recherche pour qualifier ses comportements et ses affiliations, incluant la bande d'adolescentes à laquelle elle se serait assortie en 10^e année pour fuir celle qui la harcelait (anciennes amies) :

J'essayais de m'valoriser dans n'importe quel groupe. J'avais voulu trouver mon identité pis ça m'dérangeait pas dans quel contexte que je la trouvais, j'avais juste la

trouver. Ça a fait en sorte que [je me suis intégrée à] des groupes qu'y'étaient pas si bons. (E1)

Son nouveau groupe aurait, par exemple, été constitué de « filles qu'y'étaient connues d'avoir une sexualité différente » (E1), celles-ci ayant été plus ouvertes et expérimentées que leurs contreparties normatives. Ainsi, a-t-elle expliqué, « j'avais voulu être rebelle. C'était ma façon d'être acceptée [...] J'allais changer mes façons d'être pour être acceptée » (E1). Tout comme MAX, ÈVE se serait réfugiée dans la rébellion identitaire pour contester les pressions à la conformité et soulager son besoin d'union. Selon ses dires, sa conduite « agressive » lui aurait effectivement valu le respect de ses pairs : « " Ne niaise pas avec cette fille. Elle est *tough* [dure]. Elle est rebelle. Elle s'en fout de c'que l'monde dit. Elle est forte" » (trad. libre³⁰², E1). Bien qu'ÈVE ait procédé par d'autres moyens, son récit rappelle celui des *Nerds*³⁰³, un collectif de cinq apprenantes hétérosexuelles ayant participé à une étude sur la francophonie ontarienne « qui ne correspondaient ni physiquement, ni socialement, ni intellectuellement [...] à l'espace restrictif qui leur était réservé à l'école » (Dalley et Campbell, 2003, p. 210). Se proclamant lesbiennes, elles auraient simulé l'homosexualité à des fins contre-hégémoniques « pour contester les relations de pouvoir qui les plaçaient en position subordonnée » aux hommes (Ibid., p. 206), « briser [...] le stéréotype de la jeune femme silencieuse et sage » (Ibid., p. 213) et « faire échec à leur marginalisation » (Ibid., p. 210). En accentuant et en profitant de leur marginalisation, ces écolières « contestaient ainsi l'évidence qui entourait les normes de la sexualité hétérosexuelle et de la définition du genre féminin » (Ibid., p. 212). D'une manière comparable aux *Nerds*, ÈVE aurait endossé un rôle contre-hégémonique, embrassant consciemment – de pair avec ses nouvelles amies – des faits et gestes tabous et typiques d'une élève « rebelle » : consommation de tabac, de cannabis et d'alcool; absentéisme et échec scolaires; désengagement envers son programme d'études spécialisé; vol à l'étalage; jeux à caractère sexuel; sorties dans les bars avec une fausse pièce d'identité; etc. Au-delà du stéréotype de l'adolescente « à risque » ou « à problèmes », les attitudes et les comportements listés s'apparentent également à ceux d'une douzaine d'apprenantes marginalisées ayant participé à une recherche qualitative australienne (Bottrell, 2007), les résistances documentées leur ayant similairement permis 1) d'exprimer leur opposition aux relations de pouvoir préjudiciables, 2) d'éluder les représentations négatives de

³⁰² « "Don't mess with that girl. [...]" »

³⁰³ Ce terme réfère habituellement à des personnes intellectuelles. Les apprenantes dont il est question dans l'étude citée se l'ont approprié pour revendiquer publiquement la fierté et le droit d'être intelligentes et différentes.

soi attribuées par autrui et 3) de créer leur propre code de conduite. La **désobéissance identitaire et sociale** – ou la recherche d'appartenance en dehors des sentiers battus par des moyens dits rebelles – serait donc parfois un **acte de résilience**, pour ne pas dire un **acte politique** (Yuval-Davis, 2006a), provoqué par l'insatisfaction de besoins humains prépondérants (Bottrell, 2007; DiFulvio, 2011, p. 1616; Osterman, 2000). Un constat comparable se dégage ailleurs :

[...] dans des cas extrêmes d'échecs répétés, le besoin de préserver son estime de soi peut amener l'élève à renoncer aux valeurs dominantes au profit d'une adhésion à des valeurs antisociales. S'opposer activement aux normes de réussite en vigueur, et plus largement au système même de l'école, plutôt que de subir passivement l'échec et ses conséquences en termes d'estime de soi, permet de se remettre en valeur, de regagner du prestige auprès des pairs [...] (Martinot, 2001, p. 497)

Delphine Martinot (2001), une experte en psychologie sociale, brosse ici le tableau d'une élève en situation d'échec scolaire, l'image dépeinte s'appliquant aussi – à l'exemple des données fournies par les participantes de cette étude – au portrait d'une écolière en situation d'échec social. Les attitudes et les comportements d'extériorisation énumérés plus haut (agressivité et délinquance : consommation de drogues, comportements antisociaux violents ou non-violents, inconduites criminelles, etc.) seraient d'ailleurs communément observés 1) chez les élèves victimes de harcèlement chronique ou chez celles et ceux se percevant en tant que telles (Reijntjes *et al.*, 2011; Troop-Gordon et Ladd, 2005), 2) chez les enfants vivant (comme ÈVE) des relations conflictuelles à la maison (Simone Hammes *et al.*, 2012) ainsi que 3) chez les élèves AEC ou en questionnement, qu'ils aient ou non éprouvé des abus à caractère homophobe, ce qui serait imputé aux valeurs, aux préjugés et aux discours véhiculés dans leur environnement social (Birkett *et al.*, 2009; Dorais *et al.*, 2014). Les données récoltées auprès de 1222 élèves de la 6^e à la 9^e année ayant participé à une étude longitudinale états-unienne entamée en 2004 suggèrent, d'autre part, que la violence relationnelle – comme celle ayant été éprouvée par ÈVE depuis l'école élémentaire jusqu'à la 10^e année – agirait davantage sur la trajectoire comportementale et interpersonnelle des filles par comparaison à celle des garçons (p. ex. consommation de drogues et affiliations avec des pairs négatifs) (Carbone-Lopez *et al.*, 2010; Esbensen et Carson, 2009). Le parcours d'ÈVE serait donc analogue à celui d'autres adolescentes stigmatisées et prises pour souffre-douleur.

Au palier intermédiaire, **BÉA** se serait, pour sa part, greffée à un groupe d'amies composé de filles à la peau noire, s'y identifiant au point qu'elle aurait remis en question sa propre identité ethnoculturelle : « [...] j'avais commencé à dire que moi aussi j'étais noire. Ça n'a pas passé »

(E1). Lorsqu'invitée à expliquer cette **identification**, que l'on pourrait qualifier de **stratégique**, elle a rappelé son « besoin d'avoir un sentiment d'appartenance » (E2), sur lequel elle avait ultérieurement insisté en réfléchissant aux répercussions de ses expériences victimaires :

Sentiment d'exclusion. Beaucoup de solitude. Désir de faire partie du groupe. Recherche d'un sentiment d'appartenance. [...] très fort désir de faire partie d'un groupe à l'intermédiaire. Me sentir acceptée, aimée, respectée. Explique peut-être une identification très ostentatoire à mes nouvelles amies et mon saut comme intimidatrice. (R1)

Pourtant, son intégration dans ce groupe aurait été partielle, ses amies l'ayant aussi parfois exclue, préférant se confier à une autre apprenante d'origine africaine ou voulant « être entre nous » (E1). Ayant compris qu'elle dérogeait de l'archétype hétéroféminin, lequel serait foncièrement raciste (traits fins et clairs, peau lisse et blanche, corps élancé, etc.) (Jackson et Vares, 2015; Read, 2011), **BÉA** aurait certainement renoncé à s'identifier à ses congénères normatives, essayant peut-être de s'en détacher autant que possible en se rattachant à des filles de peau noire. Par ailleurs, sachant qu'il y avait, du temps de sa scolarisation, un effort concerté de sensibilisation au multiculturalisme, de lutte contre le racisme et de protection des minorités ethnoculturelles contre la violence et la discrimination dans les écoles ontariennes (voir MEO, 2013), son adhésion à ce groupe pourrait autrement lui avoir servi de **bouclier inopiné contre la stigmatisation et la violence**, les politiques en faveur de la diversité ethnoculturelle ayant été entérinées depuis plus longtemps que celles concernant la diversité sexuelle et la pluralité des genres (écolières à la peau noire = différentes, mais néanmoins acceptées et protégées). Je lui ai d'ailleurs demandé si ses amies se faisaient aussi exclure, ce à quoi elle m'a répondu « Non » (E2). Prétendre qu'elle était noire relevait donc possiblement, en premier lieu, d'un désir de ressembler à ses amies afin que son appartenance à ce groupe et son refus de l'archétype susnommé soient visibles et, en deuxième lieu, d'une **stratégie inconsciente de négociation identitaire** pour se sentir en sécurité à l'école.

KIM et **ZOË** auraient, quant à elles, formé des rapports affectifs au sein d'une école secondaire spécialisée avec des individus ayant partagé des talents et des intérêts communs, **SAM** ayant semblablement noué des attaches avec une bande d'amies et d'amis durant ses dernières années de scolarité secondaire. Dans leur cas, comme dans celui de **MAX**, le harcèlement aurait diminué ou pris fin dès qu'elles auraient forgé des **amitiés de qualité** : cela concorde avec les résultats d'une étude quantitative états-unienne – menée auprès de 207 élèves de la 5^e et la 6^e

année – d’après laquelle les jeunes cultivant de telles relations seraient moins fréquemment les cibles de victimation par les pairs à l’école (Malcolm, Jensen-Campbell, Rex-Lear et Waldrip, 2006). Si l’on s’en remet à la composante psychosociale de l’appartenance (voir Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000; St-Amand *et al.*, 2017; Yuval-Davis, 2006a), cela n’a rien d’étonnant.

2.3 Liens d’appartenance, d’amitié et d’amour formés au sein de la communauté AEC

Chez les participantes affichant une orientation sexuelle minorisée, le développement et l’entretien de **liens d’appartenance, d’amitié et d’amour au sein de la communauté AEC** (à Ottawa ou ailleurs) auraient grandement amélioré leur mieux-être identitaire et social :

MAX : Mes premières relations amoureuses [avec des femmes] (fusionnelles) étaient une opportunité parfaite pour enfin avoir une identité. [...] je pouvais enfin me créer une toute nouvelle identité qui n’avait rien à voir avec mon passé et mes expériences douloureuses. [...] mon identité devenait claire pour la première fois, je me sentais à la hauteur de mon rôle pour la première fois. (RF)

SAM : [Quand mon ami m’a annoncé qu’il était gai] [...] ça a cliqué dans ma tête parce que je m’questionnais aussi [...] [je suis allée] à des clubs avec lui [...] [ma sortie du placard] a commencé comme ça. (E1)

BÉA : [Dans l’organisme AEC pour lequel je suis bénévole], on est vraiment comme une grande famille. [...] On a vraiment créé des liens forts. [...] c’est vraiment important pour moi : de m’impliquer, de sentir que c’est important, que j’ai une différence dans la vie des gens. Le sentiment d’accomplissement après quand on réussit quelque chose [...] c’est quelque chose que j’ valorise beaucoup. (E1)

Les relations d’intimité et de complicité avec des proches AEC, de même que la camaraderie et l’engagement communautaires auraient ainsi mis ces participantes au fait de possibilités identitaires et interpersonnelles jusque-là impensables : au lieu de redouter le marqueur identitaire qu’elles auraient naguère refusé de réclamer ou auquel elles se seraient identifiées secrètement, ces fréquentations les auraient disposées à **s’affranchir de la honte** pour le revendiquer fièrement, leur orientation sexuelle assumée étant devenue une ressource identitaire légitime, valorisante et facilitatrice de rapprochements humains (Labrie, 2004; voir aussi Chamberland, 2011a; DiFulvio, 2011; Dorais *et al.*, 2014). Dans le cadre d’une étude états-unienne réalisée auprès de 390 jeunes AEC âgés entre 13 et 19 ans, 71% des récits retraçant leurs beaux souvenirs auraient fait mention des amies et des amis, 20% d’entre eux ayant explicitement fait allusion à la connectivité sociale (Bond et Loewenstern, 2014; voir aussi Higa *et al.*, 2014).

La sociabilité des personnes AEC se serait toujours fondée « sur une pratique et sur une "politique" de l'amitié » (guillemets dans l'original, Eribon, 1999, p. 43). Équivalant à une « famille de substitution » (Ibid., p. 58), de telles affiliations auraient une « valeur émancipatrice » indéniable (p. ex. accélération du processus d'acceptation et d'affirmation de soi) (Ibid., p. 48; voir aussi DiFulvio, 2011; Dorais *et al.*, 2014; Higa *et al.*, 2014), ce que les participantes AEC m'ont elles-mêmes confirmé. Qui plus est, à titre de système de soutien social apte à valider la culture et les valeurs de la personne minoritaire et à diminuer le mérite des valeurs stigmatisantes de la culture dominante, la communauté AEC et ses sous-ensembles faciliteraient *ipso facto* la **profusion de stratégies d'adaptation associées à un statut de minoritaire** (Meyer, 1995, 2003). En plus de conscientiser ses membres aux rapports d'oppression et de mousser leurs sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance (ou de solidarité), un tel « groupe social de référence » (Croizet et Martinot, 2003, p. 28) transformerait leur souffrance en action (p. ex. appropriation de leur pouvoir et militance), la revendication d'une identité AEC collective autodéterminée, salubre et propice à la construction d'une bonne estime de soi collective (Detrie et Lease, 2007) pouvant leur procurer une raison d'être (DiFulvio, 2011). La participation aux luttes sociales et la militance sont ressorties dans d'autres publications comme facteurs favorables à l'acceptation et à l'affirmation d'une identité stigmatisée (Dorais *et al.*, 2014; Higa *et al.*, 2014). Idem pour toute démarche de rapprochement avec des personnes bien intentionnées.

3. Pouvoir réparateur des relations bienveillantes à l'âge adulte pour combler un besoin d'appartenance inassouvi à l'enfance

Ayant, depuis l'école secondaire, rencontré toutes sortes de personnes et expérimenté des dynamiques relationnelles plus équilibrées, les participantes (toutes orientations sexuelles confondues) auraient enfin bénéficié de l'ouverture d'esprit, du savoir d'expérience, de la fierté identitaire, de l'écoute, du soutien, du réconfort, de la valorisation, de l'encouragement et de la fidélité de **modèles émancipés ou d'alliées et d'alliés sympathisants** avec lesquels ou en raison desquels elles auraient osé exposer leur authenticité identitaire et explorer les profondeurs de leur vulnérabilité :

MAX : J'suis déménagé/e à Ottawa et j'ai vu qu'y'avait d'autres gens qu'y'étaient <u>comme moi</u>. [...] j'me promenais sur la rue Rideau pis j'voyais des gens [...] « Ah! J'<u>peux pas dire si c'est un garçon ou une fille!</u> » Je frétiliais en d'dans de moi. Évidemment, ça m'a fait sentir comme si j'étais pus si bizarre que ça. Pis j'ai vu des

gens qu'y'étaient ben plus bizarres que [comment] j'me percevais fait qu'ça m'a sauvé/e vraiment de juste voir que ces gens-là sont pas en train d'se cacher chez eux de honte et de malheur et de peine et de solitude. Sont en train d'vivre leur vie comme y sont pis y'a du gros monde en ville aussi pis y'a des gens justement qui *fittent* pas dans le *gender role* [rôle de genre]. (E1)

SAM : [...] quand j'ai [quitté le] secondaire [...] on était cinq [dans mon groupe d'amies et d'amis] qu'y'étaient gais pis on [pouvait] sortir ensemble pis se supporter nous-mêmes [...] pis accepter qui qu'on était, malgré c'que la société disait. [...] Pis [avec l'avènement des sites de rencontre et des réseaux sociaux en ligne], tu peux voir qu'y'a comme 10 000 personnes sur c'te groupe-là donc j'pas toute seule. (E1)

ZOË : [...] ma perception [de moi, des autres et des normes] a changé beaucoup à partir de l'université. J'ai eu un *clean slate* [fait table rase] avec des gens de tout âge qui v'naient de plein d'autres places, d'autres milieux. [...] Avec le bon monde est v'nu le changement d'perceptions parce que y'avait du bon monde qui voulait être alentour, qu'y voulait que j'sois là, qui m'invitait à plein d'choses, qui était triste quand j'étais pas là. [J'ai] formé des [relations] solides pis ces gens-là, c'tait pas une façade, c'tait pas un genre de prétexte ou une fausse représentation. Y voulaient *actually* [vraiment] que j'sois dans leur vie. Pis y voulaient être dans la mienne aussi. (E1)

Le soulagement d'un déficit d'appartenance s'opérerait alors grâce à des expériences interpersonnelles et groupales plus saines et gratifiantes, les amitiés prosociales ayant le potentiel d'amortir les difficultés d'adaptation chez les personnes ayant éprouvé ou éprouvant du harcèlement par les pairs à l'école (Ttofi *et al.*, 2014), incluant les victimes AEC (Chamberland, 2011a; Dorais *et al.*, 2014; DiFulvio, 2011). Puisque la violence se nourrit de silence et d'isolement, « le pont menant à l'énonciation et à l'assimilation de l'indicible [qui s'y rapporte] [serait justement] la formation de liens empathiques avec d'autres » (trad. libre, Phillips, 2015, p. 82), les groupes inclusifs et compatissants – aussi désignés de « **cercles protecteurs** » (Goffman, 1963/1986, p. 97) – offrant un espace sécuritaire afin de s'exprimer sans paroles, de trouver les mots justes pour raconter son histoire et d'amorcer sa transition de victime à survivante (Phillips, 2015, p. 83). Enfin, sachant que le harcèlement se vit en interaction avec autrui, il s'ensuit que la réparation des dommages identitaires s'accomplisse, entre autres, dans le confort de relations bienveillantes, « [une] difficulté relationnelle [requérant] une solution relationnelle » (Pepler et Craig, 2014, Principes d'intervention et de prévention en matière d'intimidation³⁰⁴, p. 1). Le témoignage des participantes en rend compte.

³⁰⁴ En guise de rappel, cette ressource comporte plusieurs parties, chacune étant numérotées à partir de la « p. 1 ». Il y a donc plusieurs « p. 1 » dans le même document, ce pourquoi j'ai spécifié le titre de la partie que je cite.

4. Conditionnement à la violence et mécanismes interpersonnels qui en procèdent : se méfier des autres pour mieux s'en protéger

En contre-pied à leur besoin insistant de connectivité sociale, les participantes auraient aussi, depuis leur jeunesse et jusqu'à l'âge adulte, éprouvé des sentiments d'**insécurité**, de **défiance** et de **crainte** en relation aux autres :

MAX : [...] j'm'éloignais des autres [...] J'avais peur de tout l'monde. Tout l'monde était un ennemi potentiel. [...] c'est devenu menaçant d'être entouré/e de gens, surtout de jeunes. (E1)

ZOË : J'ai eu, pendant longtemps, une grosse peur d'abandon [...] Après toute situation sociale [...] J'analysais toute c'qui s'était passé pis j'pensais tout l'temps, encore souvent aujourd'hui, que j'ai fait quelque chose de pas correct. (E1) // [...] je vis souvent mes relations comme si l'amour qui m'est donné est conditionnel. [...] je me suis longtemps sentie (et je me sens encore comme ça aujourd'hui, mais moins) très insécure [incertaine] et insécurisée dans mes relations (même mes amitiés) par peur de faire une erreur et qu'on décide du jour au lendemain de ne plus être mon amie/mon partenaire. [...] j'ai donc beaucoup de difficulté à me laisser être seen [vue], [à] exprimer mes besoins et [à] m'ouvrir à 100% avec la majorité des gens. (RF)

BÉA : J'ai toujours eu peur que les gens s'retournent contre moi. [...] La peur que les gens se retournent contre moi, c'est que qu'y est toujours resté j'pense jusqu'à aujourd'hui. [...] la peur que les gens s'retournent contre moi, de plus avoir de soutien, même de mes professeurs. Des fois j'me dis « Si j'soutiens telle ou telle idée, y va s'retourner contre moi. » [...] la peur que les autres s'retournent contre moi, en situation d'stress, ça r'vient parce que c'est souvent ça qu'y est arrivé. Des gens qui, auparavant, étaient mes amis, souvent se sont retournés contre moi. (E1) // [Répercussions du harcèlement :] Peur que les gens se retournent contre moi qui se manifeste parfois. (R1) // [...] des fois j'ai des peurs irrationnelles que les gens s'retournent contre moi [...] la peur que les autres s'retournent contre moi, c'est ça, qu'on me cible comme victime [...] (E2)

ÈVE : J'ai beaucoup de difficulté à faire confiance [...] Je ne m'ouvre pas beaucoup. (E1) // [...] je suis une fille hostile, privée et méfiante. (R1) // [...] j'ai d'la misère à avoir une relation authentique avec le monde [...] (E2)

Faire confiance « renvoie à l'idée qu'on peut se fier à quelqu'un ou à quelque chose » et « place d'emblée celui qui fait confiance dans un état de vulnérabilité et de dépendance », le dépositaire de sa confiance pouvant le décevoir ou, pire encore, le trahir délibérément (Marzano, 2010, p. 53-54). Étant donné que leurs interactions à l'école (toutes) et à la maison (**MAX** et **ÈVE**) auraient été encombrées d'humiliation, de jugements préjudiciables, de reproches, d'injures, de contraintes, de proscriptions, de manipulation, de trahisons ou d'exclusion pendant plusieurs années consécutives, les participantes auraient inféré que **les autres**, ces « ennemis

potentiels », pouvaient être **faillibles** – c’est-à-dire malfaisants ou malveillants et indignes de confiance – et qu’il serait **prudent de s’en méfier**, voire de s’en protéger (voir Karsenty, 2010, p. 1). Sous l’effet de ces mauvais traitements, elles auraient formé des attentes négatives envers autrui (Ibid., p. 1-3), recourant au doute, à la vérification (p. ex. intentions et fiabilité de l’autre) ainsi qu’à des comportements de fuite et d’évitement pour diminuer les probabilités d’être à nouveau malmenées, ce qui serait tendanciel chez les survivantes et les survivants de harcèlement chronique (Carlisle et Rofes, 2007, p. 20; Schäfer *et al.*, 2004). De manière générale, les personnes dont les interactions et les relations les auraient conditionnées à occuper le rang de victime par défaut seraient constamment sur leurs gardes, voyant chez les autres des persécutrices ou des persécuteurs ayant le pouvoir de les trahir ou d’en abuser (Karpman, 1968; Kets de Vries, 2014). Dans le cas de **ZOË**, cela se serait traduit (et se traduirait encore), d’une part, par une impulsion à analyser ses interactions jusqu’au moindre détail pour déceler les faits et gestes en raison desquels on pourrait se désintéresser d’elle, et, d’autre part, par une insécurité profonde en raison de laquelle elle se censurerait. Tout comme **BÉA**, qui éprouverait à ce jour une peur quasi-obsessionnelle que les gens « s retournent contre moi » (énoncé neuf fois dans l’encadré ci-dessus), **ZOË** serait toujours sur le qui-vive, persuadée que le moindre faux pas de sa part lui vaudrait le rejet ou l’abandon de ses proches. Malgré ses craintes manifestes, **BÉA a précisé** qu’elle « [...] préfère voir les autres d’abord comme des alliés et non comme des adversaires » (RF), cette représentation préalable des étrangères et des étrangers n’ayant pas été nommée par les autres participantes. De son côté, **ÈVE** se prétendrait à présent farouche et fermée aux autres, ce qui nuirait au développement de liens sociaux authentiques.

D’après les écrits scientifiques épluchés, la peur, l’anxiété, le manque de confiance en l’autre, l’appréhension interpersonnelle, le repli sur soi et le retrait social seraient monnaie courante chez les élèves victimes ainsi que chez les survivantes et les survivants adultes de violence socioscolaire (Copeland, Wolke, Angold et Costello, 2013; Esbensen et Carson, 2009; McDougall et Vaillancourt, 2015). Selon les données fournies par 6208 adolescentes et adolescents ayant participé à une étude longitudinale britannique de 1991 à 2009 (*Avon Longitudinal Study of Parents and Children*), les élèves victimes seraient – par exemple – de deux à trois fois plus à risque de développer un ou plusieurs troubles anxieux au début de l’âge adulte par comparaison à leur homologues non-victimes (Stapinski *et al.*, 2014). Vivant bel et

bien avec une telle anxiété, les participantes auraient acquis des **mécanismes de défense pour se protéger d'autrui** :

SAM : Je ne peux pas m'faire [ou me] laisser piler d'sus. [...] I have to do something [Je dois faire quelque chose]. **Faut** que j'dise quelque chose [...] Je n'aime pas ça avoir l'air *weak* [faible] *so* [donc] **y faut que** j'paraisse comme quelqu'un d'*strong* [de fort] [...] / Question : Qu'est-ce que ça veut dire, te sentir *weak*? / **SAM** : Avoir peur. (E2)

ZOË : J'suis vraiment caméléon comme personne. [...] J'lis les gens [...] extrêmement rapidement avec très peu d'information. [...] J'pense que c'est quelque chose qui s'est développé comme un genre de mécanisme de défense. [...] essayer de voir tout d'suite si j'peux faire confiance à cette personne-là, voir dans l'non verbal comment cette personne-là fonctionne. (E1)

Tandis que **ZOË** aurait appris à s'adapter à son interlocutrice ou à son interlocuteur et à raffiner son intuition sociale, **SAM** miserait principalement sur la nécessité de dissimuler sa peur en projetant l'image d'une femme invincible. Les mots en caractère gras dans l'encadré ci-dessus – sur lesquels je m'appuie en invoquant la notion de nécessité – sont d'ailleurs porteurs d'une impossibilité absolue (se « faire [ou se] laisser piler d'sus ») et d'un sens d'obligation non négociable (faire quelque chose, dire quelque chose, paraître forte). Lorsqu'appelée à définir l'expression « te sentir *weak* », qui se traduirait habituellement par « te sentir faible », **SAM** a répondu « avoir peur », laissant entrevoir la nature émotionnelle des enjeux entourant l'inaction en cas de menace ou de provocation. Sachant que cette participante maîtrise suffisamment l'anglais pour connaître la véritable traduction du mot « *weak* » (elle a soumis plus d'un rapport réflexif en anglais), ce lapsus me paraît révélateur d'une association mentale entre la peur, la faiblesse et l'impuissance puisque ce serait, suivant sa logique, en paraissant apeurée ou faible qu'elle finirait par se faire ou se laisser écraser. Il s'en dégage également l'induction d'un **rapport d'interdépendance** entre la **confiance en soi** et la **confiance en l'autre** :

Sans confiance en soi, il semble en effet difficile de penser qu'on puisse faire confiance à autrui car cela suppose d'assumer le risque que l'autre ne fasse pas toujours les choix les plus adaptés. Il faut donc au minimum se sentir capable de récupérer la situation si elle ne se déroulait pas comme prévu ou d'assumer l'échec si la récupération s'avérait impossible. (Karsenty, 2010, p. 3)

De toute les participantes, **SAM** est la seule à m'avoir confié qu'elle déplorerait de ne pas avoir (ré)agi pour se défendre ou se protéger contre les auteures (palier élémentaire) et les auteurs (paliers intermédiaire et secondaire) du harcèlement, d'autres participantes ayant regretté leurs actions ou leurs réactions, ayant voulu (ré)agir autrement ou voulu savoir comment (ré)agir sans

pour autant avoir émis le regret de ne pas avoir (ré)agi : « J'aurais dû faire quelque chose. J'aurais dû dire quelque chose. J'voulais réagir. [...] j'aurais probablement dû faire quelque chose pis mes parents aussi [...] » (E1). En guise d'aide-mémoire, les données analysées dans les chapitres 6 et 8 ont servi d'assises à l'hypothèse selon laquelle la cruauté et la popularité des élèves tyranniques, tout comme l'opprobre public et l'impopularité des élèves victimes seraient – en Ontario français – plausiblement indicatrices d'une relation perverse à la vulnérabilité humaine. En effet, celle-ci serait fréquemment associée à la docilité, à la timidité, à l'introversion (ou l'extraversion immodérée) et à la sensibilité (ou l'émotivité), ces qualités ayant, semble-t-il, été extrapolées culturellement comme des indices d'une faiblesse à exploiter. À supposer que SAM aurait, par ses propres moyens, tiré cette même conclusion, il serait tout à fait compréhensible qu'elle soit autant déterminée à (ré)agir avec assertivité dans l'éventualité d'une prochaine agression, l'apparence d'invulnérabilité lui servant de bouclier symbolique contre la possibilité qu'elle soit de nouveau affligée par le sadisme d'autrui.

5. Démonstration d'empathie, de compassion et d'altruisme envers les victimes d'aujourd'hui

Couturées de cicatrices psychiques imputables à la démonstration, chez certaines personnes, d'une telle prédilection et satisfaction à faire souffrir (ou, au minimum, d'une indifférence et d'une déresponsabilisation concernant la souffrance générée), les participantes ont toutes déclaré ou démontré qu'elles feraient montre d'**empathie**, de **solidarité** et de **sensibilité** envers les individus en état de désarroi, qu'ils soient ou non victimes d'une injustice sociale :

MAX : J'ai beaucoup d'empathie envers [les personnes qui se sentent à part] parce que **c'est d'même que j'me suis senti/e pendant longtemps**. (E1)

SAM : J'peux pas laisser que qu'un d'autre passer à travers **la même affaire que moi j'ai passé à travers**. So faut je m'bats pis faut j'essaye [de] changer l'monde. [...] J'haïs tellement ça entendre qu'y'a un jeune qui s'est suicidé à cause qu'y'est différent [...] Ça m'fait tellement d'la peine. Si j'avais pu juste [lui] dire « *It gets better* [Ça s'améliore]. C'est pas toé qu'y'est *wrong* [dans le tort], c'est eux-autres. [...] » (trad. libre, E1)

KIM : [Le harcèlement] a fait de moi une personne qui se sent mal pour les autres³⁰⁵ [...] Quand je vois de la souffrance [...], je veux être présente pour cette personne. [...] Parce que **je sais ce qu'elle vit**³⁰⁶. J'trouve que j'suis plus sensible à plus d'affaires aujourd'hui. [...] J'veux pas voir des jeunes se faire traiter comme moi

³⁰⁵ « [Le harcèlement] m'a rendue *feeling bad for other people* [...] »

³⁰⁶ « *When I see pain [...], I wanna be there for that person. [...]* Parce que *I know what they're going through.* »

j'ai été traitée [...] (trad. libre, E1) // J'pense [que] j'tais empathique très jeune. J'tais capable de me mettre [à] la place d'un autre. [...] J'ai toujours été sensible de cette façon-là. [...] J'capable de l'voir si cette personne-là souffre [ou si elle est] anxieuse ou peureuse. Je l'vois. J'ai des stratégies pour aider ces gens-là [...] (E2)

ZOË : De tout c'que j'ai entendu [sur les jeunes AEC], [...] de c'que j'peux, du côté empathique, c'que j'peux empathiser – c'tu un mot? C'pas un mot – c'est que c'est honteux. Y s'sentent comme si y'a que'que chose de complètement pas correct avec eux-autres, y'ont été mal programmés. [...] Surtout ceux qu'y'ont été dans un contexte religieux. « On m'dit que j'ai été créé d'même. Pourquoi j'ai été créé comme moi, d'abord? » (E2)

BÉA : J'pense que [**ce que j'ai vécu**] m'a rendue beaucoup plus sensible aux questions de bullying, de harcèlement, d'estime de soi, de relations entre les gens. Quand j'entends des histoires de harcèlement, ça m'fait toujours que'que chose. J'aime pas ça. C'est que'que chose qu'y faut absolument combattre. (E1)

ÈVE : [...] **mon passé** [...] me mène beaucoup à vouloir aider l'monde dans mon domaine d'études. J'aimerais aider du monde, surtout des femmes. (E1)

Se reportant à leurs expériences victimaires (texte en caractère gras ci-dessus), les participantes se sentiraient interpellées viscéralement par la détresse des personnes réprouvées et mises à mal, auxquelles elles s'identifieraient, et ce, à telle enseigne qu'elles s'appliqueraient à les comprendre, à les protéger, à les défendre et à les soutenir. Procédant ainsi, elles assumeraient le rôle de l'adulte compatissante et capable d'intervenir, c'est-à-dire de l'intercesseur réceptif et agissant (ou de la sauveuse : voir Karpman, 1968) dont elles auraient eu besoin lorsqu'elles étaient écolières :

Aider un blessé, le comprendre, s'identifier à lui, permet dans un même mouvement d'affronter l'agresseur et de revaloriser l'idée méprisante que l'on se fait de soi. Le honteux est un anti-Narcisse, l'altruisme est son arme. (Cyrulnik, 2012, p. 25) / Leur propre meurtrissure les avait rendues altruistes, sensibles à toute injustice et à toute souffrance. La représentation d'un malheur passé prend une courbe descendante quand on en fait un engagement social. (Ibid., p. 158)

Selon les résultats d'une recherche longitudinale citée précédemment, les victimes chroniques de harcèlement par les pairs à l'école rapporteraient un degré plus élevé d'empathie en comparaison aux non-victimes (Esbensen et Carson, 2009). Il y aurait aussi, parmi les 15 survivants adultes ayant participé à une étude pilote internationale, des hommes qui relieraient leur compassion et leur aversion pour les iniquités à la violence socioscolaire ayant marqué leur jeunesse (Carlisle et Rofes, 2007, p. 21). Animées d'une telle **ferveur altruiste**, quatre participantes auraient entamé ou complété des études en vue d'exercer une profession d'aide (**SAM, KIM, ZOË et ÈVE**). **BÉA** aurait plutôt canalisé sa générosité au service d'organismes

communautaires à vocation philanthropique, le groupe au sein duquel elle se serait engagée bénévolement pendant ses études universitaires ayant été composé principalement d'individus à la peau noire, ce qui rappelle sa recherche d'appartenance auprès d'un groupe d'écolières au teint foncé à l'époque de sa scolarité intermédiaire.

Bien que ces participantes aient souligné la nature positive de cette répercussion, **KIM** en a aussi signalé de **fâcheux effets secondaires**, l'oasis de l'empathie pouvant parfois mener tout droit au sable mouvant de la sympathie :

[...] ça peut dev'nir un problème parce que [les gens vont] penser que tu vas être là tout l'temps pis des fois [ils] vont t'faire sentir comme « Ah, ben, tu m'as promis que tu s'rais là. » [...] J'ai eu [ce problème-là] dans l'sens que j'me suis tellement investie parce que j'me sentais, comme, « Je dois m'impliquer là-dedans », mais je n'avais pas tout l'temps le temps [...] et ça faisait que je me sentais mal. (trad. libre³⁰⁷, E1)

Convaincue d'avoir l'obligation morale de s'engager auprès des autres, **KIM** se serait parfois sentie coupable de ne pas pouvoir répondre aux attentes de gens qui en seraient devenus dépendants et qui auraient exprimé leur déception au regard de ses limites personnelles. L'ouverture à l'autre et la volonté d'épauler une personne dans le besoin comporteraient donc quelquefois des écueils interindividuels : elles risqueraient, d'une part, de semer chez la personne décidée à porter secours le sentiment d'être responsable du mieux-être de l'autre au détriment de ses propres limites et, d'autre part, d'attirer, dans sa vie, des individus cherchant à s'y accrocher comme à une bouée de sauvetage et à lui en vouloir de ne pas pouvoir assurer ce rôle en permanence. Du coup, la dynamique relationnelle entre la personne munie d'un altruisme inconditionnel et celle nécessitant son soutien demeurerait biaisée en faveur de cette dernière, l'énergie et l'attention des deux parties étant consacrées à satisfaire aux besoins de la seconde. Une dynamique comparable se serait aussi immiscée dans les relations de couple de plusieurs participantes.

6. Manifestations d'une mentalité de victime ou de sauveuse dans le cadre de relations amoureuses : tolérer l'intolérable en amour

À ce point désireuses de prêter main-forte aux autres, **SAM**, **KIM** et **ÈVE** auraient toutes, à un moment ou à un autre, entretenu des **liaisons amoureuses malsaines**, leur propension à veiller au mieux-être d'autrui les ayant incitées à tolérer l'intolérable en amour :

³⁰⁷ « I felt like "I need to be part of that", mais je n'avais pas tout l'temps le temps [...] and then it would make me feel bad. »

SAM (en parlant de sa première copine) : **J’voulais l’aider.** Elle était alcoolique pis quand elle buvait [elle] était abusive. Pas tout l’temps, mais c’tait pas mal *bad* [grave]. Elle perdait connaissance. [...] **j’voulais l’aider** [...] **j’essayais d’l’aider** [...] je sentais peut-être que je ne méritais pas mieux³⁰⁸ [...] (trad. libre, E1)

KIM : Y’a beaucoup de [mes] relations [amoureuses] qu’y’étaient toxiques. [C’étaient des hommes] qu’y’avaient [...] des problèmes avec eux-mêmes, de dépression, d’anxiété, [des personnes] antisociales. [...] La plupart y savaient pas qu’est-ce qu’y voulaient. Toujours une incertitude avec eux. [...] J’rentrais directement dans la relation sans considérer mes émotions [...] J’ai tendance à faire ça. **J’essaie de rendre la personne heureuse** [...] **J’veux toujours plaire.** [...] J’voyais qu’y’était pas bien pis **j’voulais prendre soin de lui.** [...] y’a **que’que chose à l’intérieur de moi qui m’a dit de l’aider.** [...] J’pense que ça aussi ça vient de c’que j’ai vécu. (RF)

ÈVE : [Peu de temps après mes études secondaires] j’ai déménagé avec un gars que j’connaissais [depuis] cinq jours [...] [J’ai été] en relation avec lui pendant deux ans. J’pouvais pas m’en sortir parce que **j’voulais l’aider.** [...] y voulait pas faire grand-chose avec sa vie pis moi **j’voulais être [une] sauveuse** [alors] je suis restée. [...] Mes dernières relations avant ma blonde, c’tait des personnes qu’y’avaient besoin [de] beaucoup d’aide dans leur vie. **J’aimais ça v’nir à leur secours.** (E1) // Je l’aimais pas pour qui qu’y’était. Je l’aimais parce que **j’voyais tellement d’potentiel en lui** et puis **je voulais** [...] **l’aider à se développer, à se trouver.** (E2)

Dans un premier temps, il est probable que ces participantes aient forgé des liens d’intimité avec des personnes fragiles parce qu’elles s’identifiaient elles-mêmes en tant que telles (recherche de solidarité, de soutien et d’interconnexion). Un **syndrome (ou une mentalité) de victime** (voir Karpman, 1968; Kets de Vries, 2014) aurait ainsi pu 1) les convaincre qu’elles étaient indignes d’une amie ou d’un ami de cœur équilibrée ou équilibré (celles et ceux qui se ressemblent s’assemblent = faible estime de soi), 2) les amener à endurer une dynamique relationnelle instable ou abusive (conception tordue de l’intimité = attirance viscérale envers les personnes victimes ou persécutrices et envers les situations et les relations problématiques) et 3) les pousser à panser les blessures affectives d’autrui pour ne pas affronter les leurs (résignation acquise = stratégie d’évitement). Dans un deuxième temps, il est possible qu’elles se soient appliquées à aider ces personnes, à prendre soin d’elles et à les secourir pour surmonter leur propre impuissance à se soigner elles-mêmes ou dans l’espoir de se rétablir par procuration (mousser son sentiment de confiance en soi ou d’autoefficacité) : « On peut s’affranchir de la honte en volant au secours des faibles et des opprimés » (Cyrulnik, 2012, p. 34). Dans un troisième temps, il est plausible qu’elles aient été motivées par un **syndrome (ou une mentalité)**

³⁰⁸ « [...] *maybe I didn’t deserve better* [...] »

de sauveuse (Karpman, 1968), la volonté et l'engagement à venir à la rescousse de l'autre à tout prix ayant pu constituer une source de valorisation personnelle (je suis une bonne personne et je mérite d'exister parce que je me sacrifie pour l'autre = stratégie de rehaussement de l'estime de soi) ou leur procurer un sentiment d'indispensabilité (si l'autre dépend de moi pour l'épauler, elle ou il ne m'abandonnera pas = codépendance). En complément aux constats formulés jusqu'à maintenant dans cette section, ces explications concordent avec l'interprétation psychosociale de l'appartenance (voir Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000; St-Amand *et al.*, 2017; Yuval-Davis, 2006a), laquelle est aussi reflétée dans l'encadré ci-dessous. Outre ces éclaircissements, **MAX**, **SAM** et **ÈVE** ont également relevé des **éléments explicatifs spécifiques aux relations amoureuses entre personnes AEC** :

MAX : Mes premières relations amoureuses (fusionnelles) étaient une opportunité parfaite pour enfin avoir une identité. Puisque je n'arrivais pas à trouver mon identité, ni à être confortable dans le semblant d'identité que je m'étais créé, je pouvais enfin me créer une toute nouvelle identité qui n'avait rien à voir avec mon passé et mes expériences douloureuses. Dans ce rôle qui m'était donné, et que je jouais volontiers, mon identité devenait claire pour la première fois, je me sentais à la hauteur de mon rôle pour la première fois. (RF)

SAM : [...] je sentais peut-être [...] que c'était ma seule option³⁰⁹ [...] tout l'univers que j'avais rencontré à date dans la communauté gaie, ce n'était pas vraiment le monde avec qui j voulais m'associer [...] j pensais que c'était ça pis que je n'allais pas trouver quelqu'une qui répondrait à mes critères, qui allait me respecter³¹⁰. (trad. libre, E1)

ÈVE : [...] ma relation avec ma [première] blonde était déjà négative et pas très saine. [...] On [a été] ensemble pendant deux ans et demi, mais *on and off* [par intermittence]. [...] C'était vraiment instable [...] (E1) // J connaissais personne d'autre [...] qu'y'aimait [les] filles pis qu'y'était biologiquement une fille. [...] à mes yeux, y'avait aucune autre option so j'tais [...] très *needy* [en besoin d'attention et d'affection]. [...] elle me laissait à chaque semaine, trichait sur moi et puis, à chaque fois, j la reprenais parce que c'tait juste ça que j connaissais. [...] Elle était une fille en difficulté. [...] j'aimais être *the saviour* [la sauveuse] dans l'sens qu'elle avait besoin [de] beaucoup d'aide, mais en même temps, [elle] était [ma sauveuse] parce que [...] J pouvais discuter [avec elle] de que'que chose [dont] j'avais jamais discuté avec quelqu'un d'autre. (E2)

Pour **SAM** et **ÈVE**, leur dévouement à l'égard de ces acoquinements nuisibles s'expliquerait, entre autres, 1) par le soulagement et l'euphorie nés d'un premier amour avec une personne portant le même stigmate sexuel (liberté de se questionner ouvertement, d'explorer son

³⁰⁹ « [...] *maybe this is what I have* [...] »

³¹⁰ « [...] *that was it pis I wasn't gonna find anybody that would meet my criteria, that was gonna respect me.* »

érotisme saphique et de revendiquer son identité ressentie en compagnie d'une « sauveuse »), 2) par l'absence d'expériences préalables pour jauger de ce qui était ou non acceptable dans un couple lesbien ainsi que 3) par l'impression que le bassin potentiel des femmes AEC était restreint, en conséquence de quoi elles devaient se tirer d'affaires avec ce qu'elles avaient. L'invisibilité de la communauté AEC en Ontario français, la pénurie d'endroits et d'occasions pour socialiser avec d'autres minorités sexuelles francophones dans leur banlieue respective (notamment avant l'âge de la majorité), tout comme le sentiment d'isolement qui en aurait découlé (**impression de solitude existentielle**) pourraient alors avoir contribué – de pair avec les explications proposées plus haut (mentalité de victime ou de sauveuse) – à la longévité de ces relations, dont elles ont elles-mêmes signalé le dysfonctionnement.

En ce qui a trait à **MAX**, ses entichements à l'âge adulte l'auraient initié/e à des **possibilités identitaires jusqu'alors inconnues** (après son déménagement de la campagne à la ville), ses obligations comme membre d'un couple homosexuel n'ayant pas été prédéterminées selon son sexe ni son genre. Cela lui aurait permis de se dissocier des catégories identitaires que ses milieux de jeunesse lui auraient assignées et qu'elle/il aurait peiné à simuler, lui offrant de ce fait la permission de secouer le joug de son endoctrinement pour enfin faire l'essai de nouveaux rôles, qu'elle/il parvenait à incarner avec succès. Son entourage ayant, depuis toujours, endigué son autonomie identitaire, **MAX** n'aurait pas encore eu accès aux ressources nécessaires pour circonscrire son identité propre, ce pourquoi elle/il se serait initialement épanoui/e en se modelant sur les identités de ses partenaires (préférences, intérêts, passe-temps, tenues vestimentaires, etc.). Le rôle de la femme-féminine-qui-aspire-à-se-marier-et-à-fonder-une-famille-avec-un-homme-masculin aurait alors été remplacé par celui d'être humain uni à un autre par la force d'un **magnétisme fusionnel**, celui-ci ayant été fondé principalement sur une soif d'identification et de reconnaissance dépouillées d'impératifs (hétéro)sexistes. Ainsi dépendant/e de l'autre pour s'émanciper de son passé, elle/il en serait devenu/e une pâle copie, les subtilités de son identité globale ayant, pendant plus d'une décennie, été mises aux oubliettes :

J'ai remarqué **deux patterns** [tendances] dans mes relations amoureuses [avec des femmes]. En premier lieu, un investissement total dans la relation, une **fusion avec l'autre personne**, au point de laisser tomber mon identité, et de ne me définir seulement par mon couple – mon identité première devient le couple. [En deuxième lieu], un **refus systématique de fusionner avec mes partenaires**, au point d'avoir peur de l'engagement amoureux, pour ne pas risquer de perdre mon identité [...] C'est après avoir eu du mal à me sortir d'une relation [...] où mon identité avait été

effacée que j'ai adopté le deuxième *pattern*, pour protéger mon identité que je m'étais promis de ne plus compromettre. [...] (RF)

Son vide d'appartenance originel aurait alors influé sur sa dynamique comme partenaire à telle enseigne qu'elle/il aurait – en premier lieu – « plongé » aveuglément dans les « profondeurs » de « piscines » relationnelles « creusées » en faveur des prédilections et des aspirations de ses petites amies, et ce, au point d'y perdre de vue ses repères personnels, pour ensuite – en deuxième lieu – se résoudre à ne plus s'y « tremper » par peur d'y « noyer » sa complexité identitaire. Dans son cas comme dans celui des autres participantes AEC citées un peu plus haut, les valeurs, les préjugés et les discours propagés au sein de leur écosystème social à l'égard de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres auraient, pour commencer, eu pour conséquences 1) de valider la stigmatisation, l'ostracisme et le harcèlement dont elles auraient été les victimes et, ce faisant, 2) d'appauvrir leurs sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance. Ces mêmes valeurs, préjugés et discours auraient, pour continuer, concouru 3) à déformer leur perception des possibilités de couplages à leur disposition, 4) à amenuiser leurs critères pour la sélection et l'engagement auprès d'une compagne de vie (se contenter de peu) et 5) à les convaincre de contribuer à leurs relations de couple avec un parfait désintéressement (se sacrifier inconditionnellement, quitte à compromettre son intégrité identitaire et son bien-être). Dans les circonstances, lesquelles attestent simultanément de la composante politique de l'appartenance (voir Yuval-Davis, 2006a) ainsi que de la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994), ces participantes se seraient – pendant un certain temps – liées intimement à des personnes vraisemblablement déséquilibrées et déconcertantes, puis retrouvées – encore et encore – au cœur de situations désavantageuses, leur parcours amoureux ayant, jusqu'à tout récemment, dévié de sorte à prolonger leur souffrance. Heureusement, grâce à l'expérience ainsi qu'aux conseils et au soutien de leurs proches (amies, amis, membres de la famille, etc.) ou de personnes professionnelles (psychothérapeutes, philosophes et chercheuses ou chercheurs ayant publié des livres, etc.), elles auraient ultimement rehaussé leurs attentes et appris à établir leurs besoins et leurs limites en vue de les faire respecter.

Pour ce qui est de **BÉA**, le compte rendu de ses histoires de cœur a laissé entrevoir d'autres constantes, qui ne cadrent avec aucun autre témoignage :

À 17 ans, j'ai rencontré une fille sur internet. On s'est vues, on s'est embrassées, mais après quelques jours, elle a disparu sans donner d'nouvelles. [...] On s'est

r'vues une autre fois, puis elle a encore pas donné d'nouvelles donc ça allait nulle part. [À 18 ans], j'ai rencontré une autre fille avec qui j'suis sortie pendant trois mois. [...] elle m'a laissée parce qu'elle a dit qu'elle avait trop d'choses dans sa tête, qu'elle avait des problèmes à régler, qu'elle avait pas la tête à avoir une relation. [...] six mois plus tard, j'ai rencontré une autre fille avec qui j'suis sortie pendant quatre mois [...] [C'est] elle [qui] m'a laissée [...] À 20 ans, j'ai fréquenté une [femme] plus vieille, [de 35 ans], mais c'tait on and off pendant plusieurs mois. [...] Elle a décidé qu'j'étais trop jeune. Après, j'ai rencontré ma copine actuelle. [Ça fait quatre ans que nous sommes ensemble. Elle a 40 ans.] [...] **C'est toujours moi qui s'est fait laisser.** (E2)

Excluant sa relation en cours, toutes ses petites amies l'auraient finalement laissée, une d'elles ayant prétendu qu'elle devait d'abord s'occuper d'elle-même avant de poursuivre une relation de couple et une autre, que leur différence d'âge lui posait problème. À ce sujet, deux de ses partenaires auraient eu le double de son âge (ou presque). Avant de continuer, il me revient de préciser que, du point de vue de BÉA, « y'a pas d'liens [entre ses amourettes et] les expériences de harcèlement » (E2). Toutefois, deux détails me font croire le contraire : 1) la majorité des filles, des adolescentes et des femmes pour lesquelles elle aurait éprouvé des sentiments, depuis ses premiers béguins jusqu'à sa bien-aimée d'aujourd'hui, auraient eu la peau noire; 2) aux dires de son amoureuse, BÉA aurait « souvent besoin d'être rassurée et complimentée » (RF). Ayant, dans une section antérieure de ce chapitre, épluché les implications de sa recherche d'appartenance auprès d'écolières à la peau noire, je dirai simplement que son penchant pour les filles/femmes au teint foncé pourrait constituer la **continuité d'un refus inconscient de s'identifier à l'archétype hétéroféminin occidental**. Quant au commentaire de sa chérie d'aujourd'hui, il est à se demander si BÉA tendrait à se rapprocher inconsciemment de **femmes pouvant assurer le rôle de sauveuse** (voir Karpman, 1968), l'enfant victime en elle ayant peut-être besoin – comme cela aurait été le cas d'ÈVE – que l'on veille sur elle. Cela pourrait non seulement expliquer ses ruptures subséquentes (partenaires n'ayant peut-être pas eu les moyens ou la volonté d'endosser ce rôle), mais aussi son attirance envers des femmes plus âgées. Bien sûr, ce ne sont que des hypothèses, qui, soit dit incidemment, s'alignent avec le versant psychosocial de l'appartenance (voir Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000; St-Amand *et al.*, 2017; Yuval-Davis, 2006a). Il en ressort que les connexions amoureuses de BÉA pourraient, à bien y penser, avoir porté le sceau de son passé socioscolaire.

De son côté, ZOË serait d'avis que le harcèlement aurait fait de l'ombre sur l'ensemble de ses interactions et de ses attaches affectives :

Je crois que j'étais/je suis encore affectée [perturbée] de façon générale par mes expériences, incluant [dans] mes relations amoureuses. J'ai eu des comportements similaires avec des étrangers, avec mes amis et avec mes partenaires amoureux. Par exemple : la peur d'être trop intense, d'en demander trop, de parler de mes besoins. (RF)

À vrai dire, cet extrait synthétise adroitement le **fil conducteur de cette sous-section**, voire de ce chapitre : que ce soit avec des individus normatifs, des personnes marginales (ou marginalisées), des inconnues, des inconnus, des proches ou des partenaires de vie, le **rapport des participantes à autrui** aurait indubitablement été **faussé par leurs expériences victimaires**, et ce, de plusieurs façons, depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Le pont entre la violence remémorée et les tendances interpersonnelles retracées serait, à mon sens, construit conformément à l'intégralité des répercussions rapportées relativement aux sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance : tel un compendium des leçons acquises sur soi, notamment en relation aux autres, l'identité d'une personne opérerait assurément sur la nature de ses contacts humains, qui pèseraient – à leur tour – sur son identité et ainsi de suite.

7. Sentiment d'appartenance des participantes à la religion catholique et à la collectivité franco-ontarienne³¹¹

Seule **KIM** s'est identifiée spontanément et fièrement au christianisme, dont elle apprécierait les valeurs tout en faisant montre de scepticisme. À la différence de cette dernière, les autres participantes ont sévèrement critiqué les dogmes de l'Église catholique vis-à-vis de l'identité sexuelle, du genre et de l'homosexualité, les valeurs, les préjugés et les discours dénoncés (macrosystème), tout comme les mentalités et les comportements relatés (micro et mésosystèmes) faisant foi de la manière dont elles se représenteraient la contribution du catéchisme catholique aux matrices d'idées et de croyances en raison desquelles elles auraient été stigmatisées et aliénées de leur entourage (famille, école et paroisse), leur culture (Ontario français) et leur société (Amérique du Nord) :

SAM : Bref, ce que les écoles [catholiques] [nous] apprenaient et ce qu'elles prêchaient [prêchaient] créait une atmosphère propice à la discrimination et au harcèlement. (R1)

ÈVE : J'ai même commencé kind of [un peu] à haïr la religion. [...] je ne peux pas me relier à [l'Église catholique] [...] Je ne veux rien savoir. [...] ma mère encore

³¹¹ J'emploie l'expression « collectivité franco-ontarienne » pour représenter l'ensemble de nos communautés, aussi nombreuses, dispersées et disparates soient-elles.

aujourd'hui me dit qu'elle prie pour que mon état change, voulant dire mon orientation [sexuelle] [...] (E1)

Refusant de s'affilier (ou d'appartenir) à une collectivité religieuse moralisatrice, les participantes AEC et **ZOË** se seraient désinvesties du catholicisme et de la foi chrétienne (voir Higa *et al.*, 2014). Bien qu'il soit possible de s'identifier simultanément comme personne AEC et membre d'une communauté religieuse fondamentaliste, l'expérience d'une telle hybridité identitaire serait forgée de paradoxes, de tensions, de complexités, de contradictions et d'inconfort, les collisions de l'esprit et du désir demeurant inévitables (Whitlock, 2006). Ici aussi, l'aspect politique de l'appartenance serait irréfutable (voir Yuval-Davis, 2006a), d'une part, en raison de la violence symbolique contributive de la stigmatisation et de l'aliénation sociale ou culturelle des personnes « incorrectement » féminines, non-binaires ou AEC « non-chastes » en Ontario français (qu'elles soient ou non chrétiennes), mais aussi, d'autre part, eu égard à la liberté qu'elles ont de s'approprier leur **pouvoir de contestation, de subversion ou de défection du catéchisme catholique** à la source de leur marginalisation.

J'ai exploré avec **MAX** les conséquences migratoires et sociodémographiques de cet héritage religieux dans son village d'origine :

MAX : [...] y'a encore des rôles de genre très spécifiques pis des gens qui remplissent ces rôles-là génération après génération. [...] la majorité [des gens que j'ai connus dans ma jeunesse] sont juste en train de perpétuer les rôles de genre dans lesquels nous on a grandi. / Question : Est-ce que tu penses que ceux qui ne cadrent pas avec les rôles de genre sont portés à partir, c'qui fait que ceux qui restent, justement, continuent à les entretenir? / **MAX** : Oui, sûrement. En fait, oui. C'est une bonne réflexion. Par exemple, dans ma famille, moi, j'suis parti/e. Mon cousin qu'y'est gai, lui aussi y'est déménagé de la campagne à la ville. J'ai une autre cousine [...] elle est *straight* [hétérosexuelle], mais j'pense qu'elle aussi a été victime d'intimidation fait qu'elle aussi est partie pendant un bout d'temps. C'est une belle observation. Les gens qui partent, ce sont eux qui pourraient défaire les structures de genre, mais ces gens-là, they don't even bother [ne se donnent pas la peine de le faire]. Y veulent juste s'en aller. (E1)

Les individus pouvant s'identifier ou se conformer aux dictats de l'Église catholique seraient disposés à s'installer dans ce village rural franco-ontarien et à y reproduire les normes intériorisées depuis le berceau, ceux dont l'identification serait condamnée par ses dogmes étant plutôt résolus à le fuir. Du coup, les valeurs, les préjugés et les discours que prône la religion catholique au sujet du genre et de la sexualité y resteraient incontestés (voir Whitlock, 2006). Selon l'analyse des données qualitatives recueillies auprès de six adultes AEC franco-ontariens

vivant à Toronto (40 ans et plus), leur **migration vers la ville** aurait semblablement résulté d'une volonté d'échapper à l'hétéronormativité (et, dans certains cas, à la stigmatisation) du contexte d'origine et de forger des nouveaux liens d'appartenance (sociaux et professionnels) (Labrie, 2004; voir aussi Grimard, 2001). Symbole mythologique d'anonymat, de liberté, de refuge, de socialisation et de transformation sociale, la ville invoquerait la promesse de rencontres et de possibilités jusqu'alors impensables (se confier à autrui, se redéfinir ou se réinventer, être soi-même et s'affirmer à l'abri des réseaux d'interconnaissance et des pressions à la conformité caractéristiques des petites villes et villages, etc.) (Eribon, 1999). Une telle « fantasmagorie de l'"ailleurs" » (guillemets dans l'original, Ibid., p. 36) s'opposerait au cauchemar d'un « ici » rural peuplé de gens ayant intériorisé la « loi » ecclésiale au point d'en devenir les contremaîtres (contrôle de soi et des autres) (Foucault, 1972/1980; Whitlock, 2009). Formulé autrement, **MAX** se serait éloigné de sa communauté traditionnelle homogène (p. ex. peau blanche, franco-dominante et catholique) pour se réfugier au sein d'une métropole diversifiée, car portant le sceau de la mondialisation (regroupement de locutrices et de locuteurs français hétérogènes sur tous les plans) (Charron *et al.*, 2018; Heller et Labrie, 2004; Laflamme et Wilkinson, 2008; Moïse, 2006; Pietrantonio et Bouthillier, 2015). Une personne AEC franco-ontarienne pourrait alors, comme **MAX**, se désengager de sa culture campagnarde et religieuse sans pour autant renoncer à son appartenance à la francophonie provinciale. Cela nécessiterait cependant parfois de quitter une région unilingue française pour vivre dans un milieu francophone fortement minoritaire (ou minorisé).

À ce propos, la majorité des participantes s'identifieraient aujourd'hui comme franco-ontariennes (ou « Canadienne francophone » : **BÉA**, RF), la violence éprouvée n'ayant pas atteint leur sentiment d'appartenance ethnoculturelle : contrairement aux marqueurs identitaires « catholique » et « chrétienne », lesquels auraient nécessité qu'elles renient des facettes d'elles-mêmes (coûts symboliques élevés), le référent identitaire « franco-ontarienne » n'aurait pas exigé de tels sacrifices (coûts inférieurs au bénéfices) (voir Denis, 2001, p. 463). **ZOË** a néanmoins reconnu qu'il « est possible que comme je n'étais déjà pas cool, et que la cause "franco" n'était pas considérée comme étant cool non plus, je n'avais pas envie d'être militante » (R1). Il n'empêche que son **identification à la francophonie ontarienne**, tout comme celle de **MAX** et de **SAM**, demeurerait **intacte**, ces participantes et **BÉA** possédant un vécu ethnolinguistique « autonomisant » (valorisation de leur francité = sentiment de compétence), « enculturant »

(vitalité francophone de leur communauté d'origine ainsi que fréquence et diversité des opportunités d'interaction) et « conscientisant » (expériences favorables au développement de la conscience critique), c'est-à-dire propice à leur autodétermination et à leur engagement identitaire en tant que francophones (voir le modèle « construction identitaire et mieux-être » : Landry, Deveau, Losier et Allard, 2009, aux pages 50 à 55). Aux dires de ces participantes, leur appartenance franco-ontarienne aurait été omniprésente et tenue pour acquise lorsqu'elles étaient écolières, notamment étant donné la francité de leur entourage (et, par extension, la leur), leur province de résidence, leur vécu en situation linguistique minoritaire, les enseignements transmis à l'école, l'accessibilité à des ressources francophones, etc. : parler français, vivre en Ontario, expérimenter la résistance, l'exclusion ou l'insécurité ethnolinguistique et culturelle, lutter pour nos droits et vouloir transmettre notre héritage aux prochaines générations (pour éviter de voir nos communautés se fragmenter davantage ou se dissoudre complètement) seraient généralement les pierres angulaires d'une identification franco-ontarienne (Bock et Gervais, 2004; Paré, 1995; Roberts, 2009). Ainsi peut-on penser que le harcèlement rapporté aurait difficilement pu ébranler une identité n'ayant pas encore été réclamée, les participantes ayant pris conscience de leur fierté franco-ontarienne après leur scolarité secondaire (p. ex. en situation d'altérité ou d'adversité). Par ailleurs, puisque les habiletés langagières de ces participantes n'auraient pas été dénigrées par leurs pairs, il est probable qu'elles n'aient jamais associé les actes commis à leur identité ethnoculturelle. Encore faut-il rappeler qu'elles auraient presque toutes été scolarisées dans la région d'Ottawa (officieusement bilingue et en bordure du Québec, province francophone majoritaire), où les écoles de langue française abondent (p. ex. possibilité de changer d'école tout en demeurant sous le joug du système scolaire de langue française) et où la francophonie, les francophones et les francophiles ont l'occasion de s'épanouir, surtout s'ils maîtrisent aussi l'anglais.

Se remémorant les **journées scolaires à thématique franco-ontarienne** au palier secondaire, ÈVE est la seule participante à avoir décelé un lien de causalité entre ses expériences victimaires et son rapport à l'Ontario français :

[...] je n'avais pas d'un [de plaisir] ces journées-là parce que les cliques m'excluaient [...] je n'étais pas intéressée parce que j'pensais être intimidée ces journées-là so j'ai un peu manqué [...] d'éducation par rapport [au fait franco-ontarien]. (GD)

ÈVE aurait alors associé ces journées au **risque accru d'être la cible de violence**, en conséquence de quoi elle aurait évité d'y participer, demeurant aux aguets (à des fins de protection de soi), en souffrance (à cause des vexations infligées subies) ou en situation de fuite (avec sa nouvelle bande d'amies « rebelles ») : autrement préoccupée, elle aurait difficilement pu être à l'écoute des messages promus en matière de francophonie et d'identité franco-ontarienne. C'est donc dire que « l'engagement scolaire ne dépend pas exclusivement de la motivation », le désengagement pouvant « provenir d'une volonté d'éviter ses agresseurs plutôt que d'un manque de motivation pour l'école ou l'apprentissage » (Galand *et al.*, 2009, p. 38). La fierté ethnolinguistique et culturelle d'ÈVE aurait plutôt émergé grâce à une « prise en charge personnelle de [son] éducation » lors de ses études collégiales et universitaires, au cours desquelles elle aurait constaté des « ruptures » dans son apprentissage au regard de l'histoire des francophones de la province, ce qui l'aurait poussée à se renseigner davantage de sorte à se sentir « un peu moins ignorante » à ce sujet (RF). Elle attribue ces « ruptures » au stress, à l'anxiété et à l'isolement provoqués par les brimades subies.

Pour ce qui est de **KIM**, son **sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne** serait **ambivalent**, ce qu'elle a mis sur le compte de ses interactions familiales et sociales (langue d'usage = l'anglais) plutôt que de ses expériences à l'école. Elle a d'ailleurs spécifié que sa socialisation franco-ontarienne (ou francophone) aurait été assurée principalement par l'école, le désintérêt de sa famille vis-à-vis de la francophonie communautaire ayant, selon elle, freiné le développement de ses compétences en français et l'acquisition de connaissances sur l'Ontario français. Cela dit, il importe de noter que **KIM** aurait, à la différence des autres participantes, éprouvé du **harcèlement en vertu de son intelligence** :

[Mes pairs me disaient] « [...] tu n'es pas vraiment smarte. [...] » [...] [On me ciblait] à cause que je n'étais pas smarte. [...] C'tait plus une insulte par rapport à mon intelligence. « [...] tais-toi ! Tu ne sais rien. » (trad. libre³¹², E1)

Son intellect ayant été ébréché dès qu'elle daignait communiquer, **KIM** aurait eu (et aurait encore) **peur de se tromper**, ce qui agirait sur son rapport à la langue française :

J'avais peur de faire des fautes [à l'école] ou de dire quelque chose qu'y'était pas acceptable, de m'faire juger. [...] Si je sens que c'est correct de faire des fautes, j'vais juste me laisser faire pis j'vais parler comme ça sort. [...] Si j'vois que j'fais

³¹² « [...] shut up! You don't know anything. »

trop d'erreurs, j'arrête de parler français parce que ça n'a pas d'sens so I just go with English [alors je fais juste m'exprimer en anglais]. (RF)

Comme plusieurs autres Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens, **KIM** vivrait alors avec un sentiment d'insécurité linguistique (voir Bergeron, 2019; Boissoneault, 2018; Drolet *et al.*, 2015). Ayant elle-même associé l'identité franco-ontarienne à l'école de langue française ainsi qu'à un engagement actif envers le français comme langue de communication, on pourrait avancer que la violence vécue à l'école aurait, au même titre que ses interactions familiales et sociales, miné l'amélioration de ses habiletés langagières en français et, par extension, son sentiment d'appartenance à la collectivité franco-ontarienne.

Pour conclure ce chapitre...

Faisant écho de nouveau à la **théorie bioécologique du développement humain** (Bronfenbrenner, 1977, 1994), le « chœur » narratif des participantes indique que leur **perception d'appartenance** aurait, d'une manière comparable à leurs sentiments d'estime de soi (voir le chapitre 7) et de confiance en soi (voir le chapitre 8) (ontosystème), été **handicapée** par la stigmatisation, le guet, la discrimination, l'ostracisme et l'oppression ayant marqué leurs échanges avec des pairs à l'école, de même qu'avec d'autres agentes et agents de socialisation (microsystème), le tout sous l'influence des valeurs, des préjugés et des discours sociétaux en matière de féminité, de diversité sexuelle et de pluralité des genres en Ontario français (macrosystème). Leur **besoin de communauté** ayant été **inassouvi**, l'esprit des participantes aurait, jusqu'à l'âge adulte, été contaminé par une **impression de marginalité** (ou d'inadéquation = faible estime de soi), **d'impuissance** (faible confiance en soi) et **d'insécurité** (faible confiance en l'autre), notamment vis-à-vis de leur communauté scolaire (toutes), des autres (toutes), de la religion catholique (participantes AEC et **ZOË**) et, de façon moins importante, de la francophonie Ontarienne (seulement **KIM** et **ÈVE**).

À l'école, la conviction de détonner aurait, dans un premier temps, donné lieu à des **conduites d'évitement et de fuite** – incluant l'abstention délibérée, l'effacement de soi en salle de classe et dans la cour de récréation, le désintérêt (suivi de près par l'absentéisme, l'échec et le décrochage scolaires) ainsi que le transfert d'un milieu d'apprentissage ou d'un conseil scolaire à un autre (catholique → public) – et, dans un deuxième temps, mené à l'**adoption de comportements compensatoires**, à savoir l'acharnement interpersonnel, la mise en péril de son authenticité ou de sa boussole morale, la maltraitance d'autrui et la délinquance. Les participantes

concernées auraient ainsi espéré s'épargner l'hostilité de leurs camarades de classe et satisfaire leur appétit de connectivité sociale. À l'exclusion des gens laissés pour compte, **les autres** auraient été (ou seraient) **considérés indignes de confiance**, les participantes – à qui on aurait assigné le rôle de victime pendant plusieurs années consécutives – les ayant assimilés (ou les assimilant) à des persécutrices ou à des persécuteurs potentiels, dont elles devaient (ou doivent) se méfier. Conscientes de leur positionnement désavantageux, elles auraient, au rythme de leurs déceptions interindividuelles, développé toutes sortes de **mécanismes de protection**, y compris le retrait, le doute et la vérification (ou l'hypervigilance), l'adaptabilité et la dissimulation de sa vulnérabilité.

S'identifiant dès lors à la collectivité des êtres humains mal-aimés, les participantes feraient montre d'**empathie**, de **solidarité**, de **sensibilité** et de **sollicitude** envers eux, la plupart d'entre elles ayant suivi une formation en vue d'exercer une profession d'aide ou de s'engager bénévolement auprès de personnes ou de populations en situation de vulnérabilité, ce qui engendrerait parfois des effets pervers. Par exemple, inquiètes par l'éventualité de voir leurs attaches affectives se dénouer, elles se seraient presque toutes prêtées (ou se prêteraient) à une forme démesurée d'**abnégation de soi** (sauf **BÉA**), notamment dans le contexte de leurs **premières relations amoureuses**, qu'elles ont toutes implicitement ou explicitement qualifiées de **malsaines**, les tendances relevées se rapprochant des manifestations inconscientes d'une **mentalité** (ou d'un syndrome) **de victime** (faible estime de soi, conception tordue de l'intimité, impuissance acquise, dépendance, etc.) **ou de sauveuse** (rehaussement de l'estime de soi et codépendance) (voir Karpman, 1968; Kets de Vries, 2014). Accoutumées à la dynamique les ayant raccordées aux écolières harceleuses, elles l'auraient involontairement reproduite (ou la reproduiraient), occupant tantôt le rôle auquel elles seraient habituées (victime), tantôt celui de l'adulte compatissante dont elles auraient naguère eu besoin pour les protéger d'autrui (sauveuse).

Entérinant la **théorie de l'anxiété axée sur l'exclusion** (Baumeister et Tice, 1990) et procurant un éclairage nouveau sur les **enjeux psychosociaux de l'appartenance** (Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000; St-Amand *et al.*, 2017; Yuval-Davis, 2006a), l'ensemble des stratégies énumérées jusqu'ici auraient été (ou seraient) provoquées par une propension à appréhender l'éventualité terrifiante que leurs liens d'interconnexion (ou leur capital social) soient de nouveau fragilisés et, par extension, qu'elles soient – une fois de plus –

reléguées aux oubliettes ou – pire encore – jetées dans la fosse aux lionnes contournant la « maison-imaginaire-des-femmes-franco-ontariennes » (voir Welzer-Lang, 1999, p. 23-34). Quoiqu'elles concordent également avec les stratégies dépeintes dans les nombreux écrits scientifiques et théoriques référencés sur les conséquences identitaires et sociales d'une trajectoire de victimation chronique, les répercussions psychosociales soulevées dans ce chapitre nous informent tout spécialement sur le parcours post-traumatique des apprenantes visées sous l'autorité du système scolaire franco-ontarien.

Pour ce qui est des **implications politiques de l'appartenance** (Yuval-Davis, 2006a), le récit collectif composé suggère qu'elles procèderaient d'emblée des divisions sociales et des catégories de sens en raison desquelles les participantes auraient été mises à l'écart, maltraitées et souffrantes, la conjoncture de leurs identifications (ressenties et attribuées, exprimées et performées, jugées et condamnées), de leurs expériences (faits vécus, interprétés, mémorisés et ressassés) et de leur détresse (déclenchée, emmagasinée et cultivée inconsciemment) ayant, par la suite, aiguillé leurs choix, leurs actions et leurs affiliations. Par exemple, la majorité des participantes se serait décidée, depuis le palier scolaire intermédiaire jusqu'à l'âge adulte, à **récuser le cadre socioculturel dominant** (patriarcat) **et la suprématie supposée de ses adeptes** (p. ex. personnes de sexe femelle hétérofémminines), puis à **délaisser progressivement les normes sexuelles et de genre** au profit de codes identitaires et sociaux contre-hégémoniques (sauf **KIM**). Hormis la protection de leur estime de soi et l'appropriation de leur pouvoir d'agir (rehaussement de la confiance en soi), leur **inclusion auprès de personnes ou au sein de groupes marginalisés ou marginaux** aurait, en essence, marqué le début d'un processus continu de dépersonnalisation de leur vécu victimaire et de rétablissement psychosocial (rapprochements stratégiques, amitiés prosociales, modèles émancipés et alliées ou alliés sympathisants = désaliénation, délivrance de la honte et multiplication des mesures d'adaptation). Dans ces conditions, la **désobéissance identitaire et sociale** (ou la rébellion) aurait, pour certaines (surtout **MAX** et **ÈVE**), constitué un acte de résilience, voire un acte politique d'opposition au statu quo au nom duquel elles auraient été désignées de parias. Une telle analyse permet de nuancer le discours péjoratif et culpabilisant sur les écolières « difficiles ».

Du côté des participantes AEC et de **ZOË**, leur **contestation**, leur **subversion** ainsi que leur **défection de la religion catholique** et de ses fondements (hétéro)sexistes représenteraient aussi des actes politiques de résilience. Il en va de même pour la décision de **migrer d'un village**

pieux homogène à une ville laïque hétéroclite (MAX). Ayant été positionnées culturellement en dehors de l'ordre social établi en vertu de leur orientation sexuelle minorisée, les participantes AEC auraient éprouvé un **profond sentiment de solitude existentielle**, celui-ci ayant, à l'adolescence ou au début de l'âge adulte, été interrompu par leurs **premières liaisons amoureuses**, dont elles auraient profité pour **s'ouvrir** et pour **expérimenter de nouvelles identités**. Dans les circonstances, les participantes concernées se seraient donné corps et âme pour **garantir la continuité de relations plus ou moins fonctionnelles** (abandon de soi et magnétisme fusionnel) ou auraient recherché, chez leur partenaire, le **réconfort d'une sauveuse** pouvant apaiser l'angoisse ressentie par leur enfant victime intérieure. Cela nous permet de mieux comprendre la raison d'être des attachements douteux qu'entretiennent parfois les jeunes personnes AEC.

En ce qui regarde le **degré d'appartenance à la collectivité franco-ontarienne**, il aurait exceptionnellement été **amoindri** dans le cas de deux participantes, et ce, compte tenu de la **violence infligée** lors des **journées scolaires à thématique francophone (ÈVE)** ou – tel que posé comme hypothèse – étant donné quelques-uns des **motifs du harcèlement** subi (**KIM** : remise en cause de ses **compétences intellectuelles et communicationnelles** = insécurité linguistique). Le versant politique de l'appartenance ne se serait donc pas strictement rapporté aux normes sexuelles et de genre (véhiculées, intériorisées, puis refusées), aux identités qui y auraient été contrastées (genre unique ou orientation sexuelle minorisée), au rejet et à la malveillance qui en auraient résulté (école, foyer familial, communauté et religion catholique) et aux tactiques identitaires et sociales qui s'en seraient dégagées : il aurait également, dans une moindre mesure, compris les possibilités et les limites quant aux liens pouvant ou non être tissés entre la personne anciennement victime et la collectivité franco-ontarienne. Bien que les implications politiques énumérées aient, pour la plupart, été repérées par d'autres chercheuses et chercheurs critiques s'intéressant à la stigmatisation, à l'oppression, à la diversité sexuelle, à la pluralité des genres, au HPGOSÉ et aux matrices d'idées et de croyances qui le sous-tendent, elles sont trop souvent omises des publications portant sur le harcèlement par les pairs à l'école (tous motifs confondus), cette problématique étant habituellement, à tort, étudiée et définie sans égard pour les rapports de pouvoir culturels et structurels prépondérants.

CHAPITRE 10

Critères de rigueur et critères relationnels observés dans le cadre de cette recherche

Ayant originellement fait partie du chapitre 3 de la thèse (méthodologie appliquée et démarche réflexive), le contenu de ce chapitre a ultimement été placé après la présentation et l'analyse des résultats puisqu'il est étoffé de données ou d'extraits (auto)réflexifs se rapportant au récit des participantes. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'analogie de la « chorale » y est brièvement reprise.

Il est à noter qu'il n'y a pas de « **règles de composition** » (**critères de rigueur**) propres à l'étude narrative, mais qu'il est conseillé d'adapter les critères de rigueur de la recherche qualitative selon les besoins de la recherche (Connelly et Clandinin, 1990). Par conséquent, et à des fins de rigueur scientifique, j'ai obtempéré aux critères proposés par Lorraine Savoie-Zajc (2004), une spécialiste des méthodes qualitatives : crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation, qui remplacent respectivement ceux de validité interne, validité externe, fidélité et objectivité que l'on privilégie en recherche quantitative.

Le critère de **crédibilité** correspond à la plausibilité ainsi qu'à la corroboration du sens attribué au phénomène par diverses instances (Savoie-Zajc, 2004, p. 143). J'ai respecté ce critère par divers moyens : 1) triangulation des méthodes de collecte des données biographiques auprès de six participantes (deux entretiens individuels par participante; groupe de discussion; rapports réflexifs ponctuels); 2) validation inter-juges de l'arbre de codes (trois juges); 3) triangulation des sources (témoignage des six participantes; politiques et pratiques institutionnelles et professionnelles pertinentes à la problématique à l'échelle internationale, fédérale et provinciale; concepts, théories et écrits scientifiques sous-jacents à la problématique); 4) révision par les pairs (révision par mes directions de thèse, les autres membres du comité d'évaluation de thèse et, dans le cas des chapitres publiés, des correctrices ou des correcteurs anonymes); et 5) révision par les participantes (lire et commenter les transcriptions et les chapitres avant le dépôt final de la thèse).

Le critère de **transférabilité**, quant à lui, stipule que « les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes » (Ibid., p. 143) ou, dit autrement, que d'autres chercheuses ou chercheurs les estiment suffisamment dignes de confiance pour s'y référer dans leurs propres travaux (Kohler-Riessman, 2002; Mishler, 1990), si bien qu'ils puissent « faire sens ailleurs » (Mukamurera *et al.*, 2006, p. 129). Ayant fait preuve de transparence en fournissant des

descriptions minutieuses de la problématique et du cadre conceptuel et théorique (introduction; chapitres 1, 2, 5 et 6), du contexte juridique, déontologique et militant entourant le système scolaire (franco-) ontarien (quatrième chapitre de cette thèse), de l'étude narrative en général (Ruest-Paquette, 2015), de la démarche méthodologique spécifique à mon enquête doctorale et de ma démarche (auto)réflexive (chapitres 2, 3 et 10), je pense avoir démontré ma volonté d'offrir aux lectrices et aux lecteurs les informations nécessaires afin qu'ils puissent 1) se prononcer sur la pertinence et l'efficacité des méthodes privilégiées, 2) juger de la vraisemblance des conclusions tirées de l'analyse, 3) établir dans quelle mesure les résultats peuvent ou non fournir un éclairage nouveau sur d'autres contextes et 4) reproduire ce projet ou réaliser une étude comparable au sein d'autres milieux et auprès d'autres populations. Par ailleurs, puisque les thèmes de l'identité sexuelle, de l'identité de genre (ou de la pluralité des genres), de l'orientation sexuelle (ou de la diversité sexuelle), de la diversité (en milieu scolaire et dans la société), du harcèlement par les pairs à l'école et de la construction identitaire sont constitutifs de l'expérience humaine, les constats et les hypothèses se dégageant des données pourront indubitablement alimenter les réflexions et la pratique de chercheuses, de chercheurs, de professionnelles ou de professionnels issus de sphères ethnoculturelles, géographiques et disciplinaires diverses.

De son côté, le critère de **fiabilité** se manifeste lorsqu'il y a « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143). La congruence décrite ailleurs (Ruest-Paquette, 2015) ou dans cette thèse entre 1) l'objet d'étude choisi, 2) le cadre théorique élaboré, 3) la posture épistémologique adoptée, 4) le devis méthodologique développé et 5) les préoccupations éthiques priorisées est un moyen efficace par l'entremise duquel j'ai honoré ce critère.

Enfin, le critère de **confirmation** exige que les données produites soient objectivées (Savoie-Zajc, 2004, p. 143). Le retour aux écrits scientifiques et aux concepts et théories approfondis, les rapports réflexifs produits par les participantes ainsi que le recours à l'expertise des membres du comité d'évaluation de thèse et à celle d'évaluatrices ou d'évaluateurs anonymes ont facilité la prise en compte de ce critère.

Étant donné la nature des relations établies dans le contexte d'une étude narrative, je me devais aussi de considérer les **critères relationnels** proposés par Lorraine Savoie-Zajc (2004), lesquels réfèrent à l'attitude de la chercheuse ou du chercheur à l'endroit des participantes ou des

participants (Gohier, 2004). Il est ici question des critères de l'équilibre, de l'authenticité ontologique, de l'authenticité éducative, de l'authenticité catalytique et de l'authenticité tactique.

Le **critère de l'équilibre** voudrait que l'on communique « les différentes constructions et leurs valeurs sous-jacentes » (Savoie-Zajc, 2004, p. 145), c'est-à-dire que l'on respecte la voix de chacune et chacun des contributrices ou contributeurs à la recherche. Tandis qu'il avait initialement été prévu de présenter les récits (ou les narrations) sous forme d'esquisses intégrales (ou quasi intégrales) en vue de maintenir cet équilibre, le processus de traitement et d'analyse des données a fait ressortir des tendances pouvant uniquement être traduites sous forme de récits simultanés ou d'un récit collectif³¹³. Ceci étant, je me suis efforcée de citer, de manière équitable, des extraits tirés de chacun des témoignages afin que la parole des six participantes soit entendue. À ce propos, sachant que les finalités de la recherche, soit l'usage et la propriété des savoirs, renvoient au « rapport entre Savoir et Pouvoir » (Martineau, 2007, p. 76), et voulant redistribuer le plus équitablement possible « ce pouvoir que le savoir [me] confère » (Ibid., p. 77), il me revient de réitérer que le récit émergeant de la collecte, du traitement et de l'analyse des données relève en réalité d'une coconstruction intersubjective (Clandinin et Connelly, 2000; Guba et Lincoln, 2000; Martineau, 2007; Olesen, 1994/2000) entre 1) la parole des participantes (sous forme de récits oraux et de rapports réflexifs écrits ou téléphoniques), 2) les concepts, les théories et les écrits scientifiques étudiés et synthétisés dans chacun des chapitres compris dans cette thèse doctorale ainsi que 3) mes interprétations, qui témoignent non seulement des connaissances, des habiletés, des attitudes et des compétences acquises dans le cadre de mon parcours universitaire, mais aussi des apprentissages découlant de mes propres expériences comme survivante de harcèlement par les pairs à l'école. Dans cette optique, j'ai fait mon possible pour « demeurer fidèle aux témoignages des participantes [...], la théorie servant de complément à l'expertise des personnes sollicitées » (Ruest-Paquette, 2015, p. 125). Dit autrement, j'ai tâché de ne pas supplanter la voix des participantes de la mienne, ni de celle d'autres auteures, auteurs, chercheuses ou chercheurs, essayant plutôt d'établir un dialogue pondéré entre leurs savoirs d'expérience et nos savoirs universitaires (ou théoriques/scientifiques). En recourant à l'encadrement systématique des données insérées à même le texte, en retrait ou en note de bas de page dans ce chapitre et dans ceux résumant les résultats, j'ai marqué clairement la distinction entre l'apport des participantes et mon travail

³¹³ Je prévois réaliser de telles esquisses au cours des années à venir.

d'analyse et de théorisation (Clandinin et Connelly, 2000; Spector-Mersel, 2010). J'ai aussi choisi d'écrire les pseudonymes en lettre majuscules de sorte que l'on puisse plus facilement repérer les contributions de chacune. D'autre part, ayant encouragé les participantes à lire et à commenter les transcriptions et les chapitres résumant les résultats, j'ai mis mes interprétations (ou constructions) à l'épreuve des leurs. Par ailleurs, les données dérogeant des tendances ont également été intégrées aux résultats, en conséquence de quoi les particularités individuelles, expérientielles ou interprétatives de chacune ont été mises de l'avant (dans le respect de leur anonymat, bien sûr).

Le **critère de l'authenticité ontologique**, quant à lui, stipule que « l'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude » (Savoie-Zajc, 2004, p. 145). Les réflexions émises dans certains comptes rendus réflexifs, surtout à la suite du groupe de discussion, suggèrent qu'un bon nombre des participantes a effectivement modifié ses perceptions à propos de la question à l'étude :

MAX : En partant du fait que mon expérience d'intimidation a surtout été à cause de mon apparence physique, du fait que je n'étais pas mince ou féminin/e, j'ai été tout à fait surpris/e de voir que les autres participantes étaient « minces et jolies » (selon les standards de ma société) et elles ont toutes été victimes d'intimidation aussi. [...] Le fait d'être mince et jolie n'offre aucune protection contre l'intimidation. (RG) // Je me rends compte que personne n'est à l'abri du harcèlement. Lorsque je subissais des injustices ou du harcèlement, j'étais certain/e que si j'étais plus féminin/e ou plus mince, la vie aurait été beaucoup plus simple. Or, pendant l'entrevue de groupe, j'ai bien vu que peu importe l'apparence, la féminité (ou le manque de), le poids, n'importe qui peut être victime de harcèlement. Pendant l'entrevue de groupe, j'avais devant moi des exemples de femmes que j'aurais souhaité être, pensant que des gens comme elles étaient à l'abri des souffrances. (RF)

BÉA : Il est toujours frappant de constater que nos expériences et les problématiques auxquelles nous faisons face ont une résonnance beaucoup plus large. Le harcèlement en milieu scolaire, peu importe le motif, est un enjeu social qui dépasse les trajectoires individuelles. Malgré la différence d'âge et de milieux, nous avons toutes vécu des expériences similaires. (RF)

ÈVE : La rencontre de groupe avec les autres participantes du projet de recherche m'a permis de [réaliser] que je n'étais pas seule dans mes difficultés à l'école. La différence d'âge m'a aussi permis de voir l'évolution de l'intimidation [...] (RG) // [...] eux-autres, [...] c'était du face à face. Quant à moi, c'était beaucoup plus le cyberbullying [cyberintimidation]. (E2)

Chacune de ces participantes portait en elles les souvenirs de leurs propres expériences socioscolaires. Leur compréhension du harcèlement par les pairs à l'école relevait d'abord et avant tout d'un cadre d'interprétation personnel et affectif façonné depuis l'enfance (à l'époque

du harcèlement) jusqu'à aujourd'hui, certaines participantes ayant néanmoins eu l'opportunité de remettre en question certains présupposés dans le cadre de leurs études universitaires ou de psychothérapies. L'occasion d'entendre le récit des autres participantes (groupe de discussion) et de situer la problématique dans un contexte plus large (valeurs, préjugés et discours sociaux dominants en Amérique du Nord et au sein de certaines communautés franco-ontariennes) leur a permis, je pense, d'examiner ce fléau d'un œil plus objectif, d'envisager les liens communs ou divergents d'un récit à l'autre, de percevoir les facteurs socioculturels ayant pu contribuer aux interactions malsaines qu'elles auraient vécues à l'école et, ce faisant, de dépersonnaliser les incidents de violence remémorés. Tandis qu'elles ont, pour la plupart, débuté ce projet en ayant une représentation subjective de la problématique étudiée, elles en sont ressorties avec une conception plus nuancée, voire rationnelle.

Selon le **critère de l'authenticité éducative**, « les points de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude sont objets d'apprentissage : on passe de la perspective individuelle à la vision d'ensemble » (Savoie-Zajc, 2004, p. 145). C'est en privilégiant la formule de récits simultanés ou d'un récit collectif, tout en situant ces récits dans le contexte des écrits scientifiques relatifs à la problématique étudiée, que je pense avoir réussi à traduire une telle vision d'ensemble.

Pour sa part, le **critère de l'authenticité catalytique**, voulant que « les résultats de l'étude [soient] énergisants pour les participants » (Ibid., p. 145), a été validé par le moyen des bilans soumis par les participantes, puis de leur lecture et de la diffusion des résultats. En effet, leurs rapports réflexifs rendent compte de nombreuses remises en question, prises de conscience et prises de position ayant été provoquées par leur participation à cette étude :

MAX : Suite à la 1^e entrevue, je me suis posé/e la question : « Ça représente quoi pour toi d'être franco-ontarien/ne? » Je continue ma réflexion à ce sujet, d'ailleurs. (RG) // **Ce projet m'a permis de m'arrêter et de réfléchir sur les conséquences que mes expériences ont encore sur mon identité.** [...] La chose sur laquelle je travaille en priorité est mon sentiment de ne pas être à la hauteur de la tâche à accomplir et, en termes plus généraux, ma confiance personnelle. J'ai réalisé que j'avais intégré des certitudes qui s'avèrent être tout à fait fausses – j'ai généralisé mon sentiment de ne pas être en mesure de répondre aux normes de genre à tous les aspects de ma vie. [...] Je vois maintenant de façon rationnelle que ces croyances sont [...] fausses et je me concentre à [les] déconstruire [...] pour faire de la place à l'acceptation, le respect envers moi-même et surtout la confiance personnelle. (RF)

KIM : J pense que le fait de poser ces questions-là pis de réfléchir, de revenir un peu [sur mon passé et de le revivre], j pense que ça m'a un p'tit peu aidée à faire le

deuil. [...] j' pense que tu m'as aidée à faire face à qu'est-ce qui s'est passé pis à comprendre un peu comment je m'sentais. [...] Le projet a fait que j'ai plus parlé de mes expériences de harcèlement et ça a fait que d'autres personnes m'ont parlé de leurs expériences aussi. (RF)

ZOË : [...] tu m'as posé des questions très spécifiques qu'on ne m'avait jamais posées et auxquelles je n'avais jamais pensé (ex. comment je me sentais durant/après le harcèlement). Je suis contente d'avoir pu faire cette réflexion, justement parce qu'elle est tellement spécifique. C'est comme lire du Shakespeare dans le contexte d'un cours : pas mal plus facile, encadré et satisfaisant que de le faire toute seule. (R1) // Depuis ma participation à ce projet, j'ai eu plusieurs réflexions et conversations sur la féminité et la masculinité et sur ma perception de l'âge. Je me rends compte à quel point ma compréhension des concepts comme la sexualité, les « règles » sociales sur les genres et ce que l'âge « représente » pour moi est très affectée par mes expériences d'intimidation. Je réapprends maintenant, petit à petit (parce que la société n'aide pas du tout du côté des rôles de genre), à avoir une perspective plus ouverte et plus flexible sur ces concepts. C'est un long processus (surtout pour l'âge), mais je note des petites améliorations de temps en temps. Et je crois sans aucun doute que ce projet a été un catalyseur pour ces changements de perspective. (RF)

BÉA : Ma participation au projet m'a forcée à m'interroger sur les liens possibles entre différentes expériences et différents aspects de ma vie. Par exemple, je n'avais jamais pensé qu'il pouvait y avoir un lien entre mes expériences d'intimidation et ma difficulté à m'affirmer en situation de conflit. [...] J'ai aussi réalisé en écrivant mes rapports réflexifs que j'ai une ouverture aux autres beaucoup plus grande que je ne le pensais. Je pense que ma sociabilité s'est développée davantage dans la vingtaine. (RF)

ÈVE : La rencontre individuelle a mis en lumière plusieurs questions que je me pose depuis longtemps, mais auxquelles je ne prêtais aucune attention : Est-ce que je me retiens de m'identifier comme lesbienne à cause de la construction sociale de mon identité? (R1) // (En parlant de l'homophobie qui perdure au sein de sa famille et dans ses relations sociales en comparaison aux autres participantes :) J' pense que c'est que quelque chose qui m'a vraiment frappée dans le partage des autres filles. Ça m'a aidée à réaliser, du côté de mes amis pis de mes proches qui disent [des choses homophobes au sujet de ma relation], que c'est pas correct. (E2) // [...] j'avais jamais vraiment fait le lien entre le fait que [...] la raison pour laquelle j'ai vécu [du décrochage scolaire] pis que ma fierté francophone n'était pas aussi intense dans l'temps c'est que j'me sentais pas à ma place à l'école. [...] Pour moi, la plus grande chose que le projet a fait pour moi, c'était probablement mon analyse critique [...] par rapport à mes relations sociales. [...] Le fait que j'ai pu faire cette réflexion critique et personnelle de c'qu'y'est correct ou pas correct [à dire] par rapport à mon orientation sexuelle ou mes relations [...] a fait en sorte que j'ai plus de confiance dans mon identité. J'm'affirme un peu plus, même dans mes relations familiales. (RF)

J'ai débuté cette recherche dans le but premier de mieux cerner les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du HPGOSÉ pendant au moins un an en milieux scolaires franco-ontariens. Je le répète car je remarque que chacune des composantes de cet objectif est reflétée dans les extraits cités ci-dessus : l'identité (identité ethno linguistique et orientation sexuelle); les répercussions à long terme du harcèlement par les pairs à l'école; les liens pouvant être tracés entre le harcèlement éprouvé durant sa jeunesse et le cours de sa vie; et les perceptions individuelles ou collectives en matière de sexualité et de genre. En plus de répondre à mes questions pour que je puisse mener mon étude à terme, le fait même d'y donner suite semble avoir permis aux participantes de cheminer au point de vue réflexif, idéologique, affectif, identitaire et relationnel. Par leur participation, elles ont pu 1) répondre à des questions pointues sur leurs expériences, leurs ressentis, leurs perceptions, etc. en compagnie d'une personne intéressée, renseignée et compatissante à l'extérieur du cadre d'une psychothérapie; 2) réfléchir, analyser, tisser des liens et acquérir une nouvelle compréhension à l'égard de leurs expériences passées, des séquelles qui en résulteraient, puis de leurs interactions et de leurs relations au présent; 3) découvrir certains de leurs besoins et de leurs limites, dont elles ignoraient jusqu'alors l'existence; 4) vivre le deuil d'une enfance marquée par la violence; 5) parler ouvertement de leur histoire (avec moi, entre elles et avec d'autres), ce que quelques participantes ont rarement eu l'occasion de faire avant maintenant; et 6) déterminer la nature et l'origine de leurs perceptions, de sorte qu'elles puissent les modifier si elles le désirent. Quelle que soit la portée scientifique de cette thèse, les bénéfices de ce projet dans la vie des participantes, aussi minimes ou significatifs soient-ils (variable d'une participante à l'autre), en font, selon moi, un succès sur le plan humain.

Enfin, l'observance du **critère de l'authenticité tactique**, lequel demande à ce que « les participants [puissent] passer à l'action » (Savoie-Zajc, 2004, p. 145), a été confirmé par l'entremise des comptes rendus réflexifs produits par les participantes (volonté de changer ses perceptions ou de travailler sur soi). Par exemple, à la suite de son 1^{er} entretien individuel, au cours duquel ÈVE a parlé de la séparation de ses parents et de l'absence de son père du foyer familial, cette participante a établi un lien entre sa participation au projet et sa sortie du placard auprès de ce dernier :

[...] mon partage de mes difficultés [...] avec mon père m'a amenée à prendre une décision qui était très difficile pour moi. J'ai dit à mon père que mon « amie » qui venait toujours à nos soupers de famille était réellement ma compagne. (R1)

De surcroît, les participantes pourraient être sollicitées à la suite de mes études doctorales pour que nous puissions examiner ensemble des pistes d'action collective pouvant découler de ce projet (corédaction d'articles scientifiques, écriture d'une pièce de théâtre à visée sensibilisatrice, etc.). Du reste, je tiens à souligner que participer à cette recherche constituait en soi un moyen pour les participantes de s'approprier leur pouvoir d'agir : en plus de fournir un éclairage sur la nature et la portée de leurs expériences, contribuant ainsi à la construction du savoir au regard de la problématique examinée, elles ont, pour la plupart, exprimé une fierté ou de l'enthousiasme à l'égard de leur participation à une étude comportant un potentiel de retombées concrètes tant sur le plan scientifique que sur le plan des services, des pratiques et des politiques ayant trait au harcèlement par les pairs à l'école et à ses survivantes (en Ontario français comme ailleurs) :

MAX (en parlant de ses espoirs concernant les initiatives de sensibilisation dans les écoles) : C'est une des raisons pour laquelle je trouve ce projet essentiel à la survie des jeunes en milieu franco-ontarien. (RF)

SAM : J'ai toujours eu à cœur la cause. (E1)

ZOË : [...] j'trouve que c'est un projet très intéressant pis que ça vaut la peine d'être exploré [...] Fait qu'c'est l'fun qu'y'ait une étude, une observation des similarités. (E1)

BÉA : [...] c'est important la recherche sur l'intimidation, les répercussions du harcèlement. J'pense que c'est important d'avoir des ressources là-dessus, d'avoir des savoirs là-d'sus pour pouvoir mieux y faire face dans la pratique (E1) // Je me considère très privilégiée d'avoir pu partager mon vécu et mes expériences dans le cadre de ce projet. (RF)

ÈVE : [...] le projet m'a beaucoup intéressée depuis le début. (R1)

Il y en a d'ailleurs pour qui la participation à cette thèse s'inscrivait dans une démarche de réappropriation de son pouvoir, de connaissance de soi ou du monde et de rétablissement :

MAX : [...] pour moi c'tait une façon de [...] faire la paix avec tout ça. J'ai jamais reparlé aux gens qui m'ont dit des choses méchantes fait qu'pour moi c'est une façon de *cleanser* [nettoyer] mes expériences pis peut-être aussi de me rendre compte à quel point ça m'a affecté/e dans ma vie plus que j'pense. (E1)

KIM (expliquant ce pourquoi elle souhaitait participer au projet) : [...] pour faire un *closure* [tourner la page]. (ES) // [...] j'voulais juste, pour plusieurs raisons, voir qu'est-ce que j'ai à faire là-dedans, si j'vais apprendre que'que chose sur moi-même [...] souvent quand tu choisis de faire que'que chose, y'a toujours que'que chose à gagner à la fin [...] J'ai toujours été très intéressée par la société, pour quoi les gens sont comme ça, pour quoi le monde se fait juger. Ça pourrait peut-être m'aider à comprendre pour quoi des choses comme ça s'passent [...] (E1)

ÈVE (en parlant de ses expériences de harcèlement) : C'est que'que chose dont je ne parle encore pas beaucoup avec les personnes dans ma vie aujourd'hui pis je sais qu'y'a des choses avec lesquelles je ne suis pas à 100% correcte dans mon passé.
(E1)

Cette étude a donc été le catalyseur d'échanges à l'origine d'un travail d'introspection rigoureux.

Pour toutes les raisons énumérées dans ce chapitre, j'ai confiance d'avoir réalisé cette recherche avec rigueur et humanité. Les « normes de composition » suivies en vue de produire le « chœur » narratif prosaïque livré dans cette thèse en témoignent.

CHAPITRE 11

Limites de l'étude

Tout comme le chapitre précédent, celui-ci apparaissait originellement sous la forme d'une section constitutive du chapitre 3 de cette thèse. En plus de contenir quelques extraits de données, j'y fais un clin d'œil à l'analogie de la « chorale ».

Étant donné la **constitution de la « chorale » (échantillon)** (nombre restreint de participantes, cinq femmes et un individu non-binaire de peau blanche ayant toutes déjà suivi une psychothérapie, expériences éprouvées au sein d'écoles catholiques à Ottawa ou dans une banlieue ou une région rurale proximale, etc.), il serait illusoire de prétendre qu'elle est représentative de l'ensemble des « choristes » de langue française aux « livrets endommagés » (survivantes adultes), ni dans la région d'Ottawa, ni à l'échelle de la province. Tandis qu'il était impossible de prévoir les origines géographique ou ethnique des répondantes (y inclus la couleur de leur peau), le nombre de participantes ressort d'un choix réfléchi et adapté aux besoins de cette étude, sans compter que l'échantillon regroupe malgré tout une diversité d'identités, d'orientations sexuelles et d'expériences (familiales, communautaires et scolaires). Ceci dit, l'objectif de cette recherche n'était pas de représenter l'envergure de la problématique, ni de formuler des généralisations, mais plutôt d'en explorer les répercussions identitaires chez une poignée d'expertes par l'expérience (voir Milot, Ruest-Paquette et Labrecque, 2016; Milot, Ruest-Paquette, Letscher, Fortin et Dogba, 2018) afin d'en retirer des apprentissages pouvant modeler les savoir-faire et les attitudes des praticien/nes, des chercheur/e/s et des théoricien/ne/s francophones ou francophiles dans les domaines de l'éducation et du travail social en Ontario. Il a alors été convenu de procéder à une collecte de données exhaustive auprès d'un petit échantillon d'individus aptes à relater leur histoire sans que cela soit retraumatisant. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les personnes sélectionnées aient toutes suivies une psychothérapie à un moment ou un autre de leur vie, les participantes AEC ayant, au surplus, toutes complété des cours collégiaux ou universitaires sur la sexualité et le genre. Le degré d'introspection et d'instruction des participantes est d'ailleurs reflété dans les résultats. D'autre part, puisqu'aucune étude n'a, à ma connaissance, été menée auprès de survivantes adultes de HPGOSÉ en contexte scolaire franco-ontarien, cette thèse doctorale est en quelque sorte exploratoire. D'autres

chercheuses et chercheurs pourront éventuellement réaliser des enquêtes de plus grande envergure sous l'éclairage des résultats que j'y présente.

En raison d'imprévus, **seules les survivantes AEC ont pu se joindre au groupe de discussion (MAX, SAM, BÉA et ÈVE)**, cela ayant sûrement pesé sur l'enchaînement des « accords » négociés lors de cet entretien collectif. Par exemple, les questions sur le genre généraient souvent, chez ces dernières, des réponses au sujet de l'orientation sexuelle ou de la diversité sexuelle. Quand les mêmes questions ont été posées à leurs homologues hétérosexuelles (**KIM et ZOË** : 2^e entretien individuel), les réponses élaborées cadraient plus explicitement avec le thème du genre. Le positionnement identitaire des participantes semblait ainsi agir comme un filtre en fonction duquel les questions étaient comprises. À mon avis, cela n'est ni bien, ni mal, car les informatrices AEC ont pu se rencontrer, interagir et se prononcer conjointement concernant le HPGOSÉ et les facteurs socioculturels qui le sous-tendent : conscientisées à l'existence et à la portée des systèmes d'idées et de croyances que sont le sexisme, l'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétéronormativité, elles les ont nommés, analysés et critiqués sans incitation de ma part. Cela a facilité les échanges, de même que la formulation d'interprétations coconstruites et soutenues par des exemples concrets et des arguments réfléchis, voire théoriques. L'ajout des participantes hétérosexuelles au « quatuor » AEC aurait probablement modifié le cours de la discussion. Quoiqu'on en dise, il n'était pas prévu que cet « ensemble » soit ainsi composé et il aurait été malhonnête de prétendre que cela n'avait pas joué sur le cours de la discussion.

Par ailleurs, bien que les témoignages récoltés relèvent d'une collecte de données de longue haleine (entretiens et groupe de discussion : août 2014 à janvier 2015, rapports réflexifs et suivis : automne 2015 à l'été 2018³¹⁴), si bien qu'une **saturation des données** pour chacun des témoignages a été atteinte (les participantes ne savaient plus quoi me répondre ni quoi écrire tellement elles avaient le sentiment d'avoir tout dit), je ne peux prétendre être parvenue à une saturation des données au regard de la problématique étudiée étant donné le nombre des participantes. Compte tenu des objectifs de la recherche, il n'était pas attendu qu'une telle saturation soit atteinte.

³¹⁴ Ayant dû renouveler le certificat d'éthique à maintes reprises, j'ai pris soin de communiquer avec les participantes dans le respect des dates prévues à cet effet.

En ce qui a trait aux deux **participantes que je connaissais antérieurement au recrutement**, il est possible, malgré tous mes efforts pour éviter que cela se produise, que mon entourage les reconnaisse en lisant leurs extraits de témoignage, leur anonymat ne pouvant donc être garanti. Elles en ont été averties au tout début du projet et ont accepté d'y participer en toute connaissance de cause. En outre, il est probable que nos conversations antécédentes aient constitué une source potentielle de biais, surtout lors des entretiens individuels. Je me suis alors engagée à ne pas me limiter aux connaissances acquises lors de nos échanges préalables, leur posant des questions dont je connaissais déjà les réponses et leur rappelant, au besoin, qu'elles devaient autant que possible répondre comme si je ne les connaissais pas (donc sans tenir pour acquis que je savais ce qu'elles allaient répondre). J'ai aussi demandé à ces participantes – dont j'ai choisi consciemment de ne pas divulguer le pseudonyme dans les encadrés ci-dessous pour mieux protéger leur anonymat – dans quelle mesure nos interactions passées auraient ou non pu influencer sur leur témoignage :

Je n'ai pas l'impression que nos conversations ont influencé mon témoignage...sinon que c'était un sujet important et qu'il fallait y accorder du temps et de l'importance. (RF)

Je ne crois pas que nos conversations passées ont influencé mon témoignage. (RF)

Avec l'une de ces deux participantes, nous avons effectivement, par le passé, discuté longuement de nos expériences socioscolaires respectives, de leurs impacts, des bienfaits de la psychothérapie pour surmonter nos difficultés et de la portée salutaire des initiatives de tout genre vouées à réduire l'incidence du harcèlement par les pairs à l'école. À l'inverse, pour l'autre participante, je n'avais aucune idée qu'elle avait été la victime de ce type de violence. Elles savaient cependant toutes les deux qu'il s'agissait d'une problématique dont j'avais moi-même souffert terriblement et à laquelle je m'intéressais à titre d'universitaire depuis ma maîtrise.

J'ai, par la suite, vérifié dans quelle mesure notre relation pourrait ou non avoir exercé une influence sur leur témoignage. Les thèmes de la confiance, de l'aisance et de l'authenticité sont ressortis dans leurs réponses :

Je crois qu'il m'a été **plus facile d'accepter de participer au projet étant donné qu'on se connaissait déjà**. J'ai quand même hésité avant de me décider à participer étant donné la lourdeur du sujet. Ce ne sont pas des souvenirs que j'avais nécessairement envie de revisiter. Je me sentais beaucoup plus à l'aise de partager mon expérience avec quelqu'un en qui j'ai confiance plutôt qu'avec une inconnue ou un inconnu. **Si j'avais vu passer l'annonce de recherche de participants sans te connaître, ce n'est pas garanti que j'aurais voulu y participer.** [...] Le fait de te

connaître et d'avoir confiance en toi m'a aidée à me sentir à l'aise de rendre un témoignage honnête, dans la mesure où je pouvais être moi-même sans avoir peur d'être jugée. En connaissant ton histoire, je savais à quel point le sujet est important pour toi et j'avais confiance que le projet serait mené avec sérieux et que tu y mettrais beaucoup de cœur...je savais donc que mon témoignage servirait à bon escient. (RF)

À cause de notre relation, je n'ai aucunement hésité à participer au projet. [...] Je ne crois pas que notre relation a influencé mon témoignage, mais il a été facile pour moi d'en parler, et ce, en détails à cause du sentiment de confiance et de respect [qui ressort] de notre amitié. (RF)

La relation que je cultive avec ces participantes aurait alors opéré sur leur volonté de participer au projet, non pas pour me plaire, mais parce qu'elles y voyaient l'opportunité de livrer leur témoignage à une personne qu'elles respectent et considèrent digne de confiance. Tandis que l'assurance ressentie par ces deux participantes n'était pas acquise avec les quatre autres à l'étape des premiers entretiens individuels, je suis d'avis qu'elle s'est développée avec le temps, la collecte des données s'étant échelonnée sur cinq ans (ce qui n'était pas initialement prévu). Il est à se demander si d'autres femmes se sont senties interpellées par mon appel de participantes, mais ont choisi de ne pas y répondre par crainte de devoir se confier à quelqu'une qu'elles ne connaissaient pas. Cela pourrait, du reste, expliquer les difficultés connues lors de la démarche de recrutement. De ce fait, la dimension interpersonnelle d'une recherche en sciences humaines ou sociales ne devrait pas être supplantée par des considérations procédurales, l'enjeu de la confiance étant tout particulièrement significatif dans le cadre de projets menés auprès de personnes ayant vécu un ou plusieurs traumatismes de nature relationnelle. Je me demande donc aujourd'hui s'il aurait été pertinent de spécifier, dans mes annonces de recrutement, que j'ai moi-même éprouvé du harcèlement par les pairs à l'école, cette étude ayant été réalisée pour, par et avec la coopération de personnes conscientisées aux effets potentiellement dévastateurs de la violence.

Dans un autre ordre d'idées, et afin de produire un récit cohérent, il est probable que les participantes et moi ayons, à un moment ou à un autre du projet, procédé consciemment ou inconsciemment à une forme ou une autre de **lissage narratif** (Spence, 1986), notamment par le choix 1) des questions posées, lesquelles ont sans doute orienté les récits de vie produits dans la mesure où elles privilégiaient d'emblée certains concepts, thèmes et expériences, 2) des souvenirs partagés, les participantes ayant pu exagérer ou omettre certains aspects de leur histoire pour des raisons personnelles (honte, refoulement, orgueil, désir de plaire, crainte de ce que l'on pourrait

penser en lisant cette thèse, anecdotes biaisées à la négative, etc.), 3) des extraits de témoignage sélectionnés (extraits à l'appui de mon argumentaire) ou rejetés (extraits pouvant fournir une explication contraire), qui pourraient refléter mes présupposés personnels ou théoriques, et 4) de l'organisation des données et des histoires interprétatives dans un ordre séquentiel construit conformément à ces présupposés. Mes réactions et mes interventions spontanées, tout comme celles des participantes lors du groupe de discussion, pourraient également avoir contribué au lissage narratif de certains témoignages (expression verbale ou non verbale d'un avis comparable ou divergeant, énonciation d'une interprétation au profit d'une autre, etc.).

En ce qui me concerne, ayant choisi l'objet d'étude et formulé les questions posées, je reconnais effectivement avoir orienté le récit des participantes de sorte qu'elles se prononcent plus précisément sur leurs expériences de harcèlement par les pairs à l'école, la culture environnante et les répercussions qui en auraient résulté. Autrement dit, j'adhérais d'entrée de jeu au postulat selon lequel le harcèlement par les pairs à l'école est lié au climat sociétal et engendre des répercussions chez les élèves qui en sont les victimes. On pourrait penser que cela est principalement attribuable à ma propre histoire comme survivante de ce type de violence. Voulant éviter que les résultats s'imprègnent exagérément des limites interprétatives relevant de mon vécu, j'ai effectué une recension des écrits approfondie sur la problématique, les concepts sous-jacents et les théories pertinentes, le tout sous la supervision de professeures et de professeurs chevronnés (directions de thèse et membres des comités d'examens de thèse). Par ailleurs, j'ai vérifié, lors de l'entretien téléphonique de sélection, si les participantes croyaient ou non avoir éprouvé des répercussions découlant de leurs expériences socioscolaires. Elles m'ont toutes répondu que oui. Je les ai même invitées à survoler brièvement la nature de ces retombées pour m'assurer qu'elles n'aient pas simplement répondu oui pour me plaire. Pendant les entretiens et le groupe de discussion, j'ai posé de nombreuses questions (prévues à l'avance ou spontanées) témoignant de ma volonté à considérer tous les facteurs ayant pu contribuer à de telles séquelles. Tout au long de la collecte, du traitement et de l'analyse des données, j'ai encouragé les participantes à commenter mes interprétations, faisant preuve d'ouverture à l'endroit d'explications auxquelles je n'avais pas pensé, sans compter que je reformulais régulièrement ce qui m'était dit pour valider ma compréhension des témoignages. J'ai même sollicité leur avis pour m'aider à démêler le sens de certaines tendances d'un témoignage à l'autre. Lorsque mon intuition me disait que les participantes cherchaient à me satisfaire par leurs

réponses, je leur rappelais qu'il n'y avait pas de bonnes ni de mauvaises réponses et que je m'intéressais plus que tout à leur point de vue. Quand elles me demandaient ce que je voulais dire par tel ou tel mot, concept ou question, je leur renvoyais plutôt la question (« Qu'est-ce que cela veut dire pour toi? »). Dans le cas de questions réellement incomprises en raison de leur formulation, je m'efforçais à les reformuler de sorte à minimiser les risques d'influencer les réponses rendues. Ayant acquis de l'expérience et de l'assurance pendant la durée de l'étude, j'ai pu revenir sur certaines questions comportant un tel risque pour veiller à ce que les participantes puissent s'exprimer librement (lors du 2^e entretien individuel ou des suivis). Dans les chapitres détaillant les résultats, j'ai pris soin d'explicitier le contexte conversationnel entourant les extraits de témoignage ayant clairement été influencés par mes interventions ou celles d'une autre participante. Les données qui outrepassaient les tendances remarquées ou qui fournissaient des contre-exemples n'ont pas été reléguées aux oubliettes : au contraire, elles m'ont poussée à remettre en question certains biais. Pour ce qui est de l'organisation des données et des histoires interprétatives, ce sont les témoignages qui ont ultimement guidé ma démarche, à un point tel que j'ai dérogé de mes intentions initiales (succession de récits collectifs plutôt que d'esquisses individuelles). Par ailleurs, je me suis engagée à faire preuve d'(auto)réflexivité, exposant les facteurs personnels et contextuels ayant pu contribuer aux données recueillies et à mes interprétations. Bref, il me semble avoir pris toutes les précautions nécessaires pour réduire les effets pervers du lissage narratif.

En ce qui a trait aux participantes, je leur ai demandé, sous la forme d'une question de clarification, dans quelle mesure elles croyaient ou non avoir adapté leur témoignage en fonction des lectrices et des lecteurs de la thèse. Quatre participantes ont affirmé avoir simplement répondu aux questions sans s'en préoccuper. Les deux autres participantes ont manifesté une inquiétude à l'égard de leurs proches :

MAX : J'avais peur de blesser les gens qui font partie de mon histoire en racontant à quel point leurs actions (involontaires dans plusieurs cas) ont eu des effets négatifs dans ma vie. Mais j'ai décidé de ne pas me censurer malgré ça. J'ai choisi de participer et tant qu'à raconter mon histoire, je l'ai fait avec le plus d'honnêteté possible. Le fait de pouvoir garder l'anonymat est rassurant à cet égard. (RF)

ÈVE : Des fois j'me responsabilise pas assez pis des fois j'me responsabilise trop. [...] Je crois que mon témoignage [démontre] une grande peur d'être jugée pour mon passé, surtout durant la dernière entrevue. [...] j'ai exprimé beaucoup de culpabilité quant à mes défis à l'adolescence et au début de l'âge adulte pour cette raison. Donc mon partage s'est fait sous l'influence de ce sentiment. C'est comme si j'avais peur

d'admettre l'influence de mes proches, surtout la famille, sur ces mêmes défis [...] comme si je m'adressais à ma famille. (RF)

Au sujet du premier extrait, la « peur de blesser » autrui est effectivement ressortie dans le témoignage de **MAX**, surtout lorsqu'elle/il se remémorait les paroles et les actions de ses parents relativement à son expression de genre. Elle/il a d'ailleurs pris soin, à maintes reprises, de préciser qu'ils auraient été maladroits, mais bien intentionnés, choisissant malgré tout de partager de nombreuses anecdotes révélant leurs faux pas et la détresse en ayant résulté. Après avoir lu la transcription de son 1^{er} entretien individuel (au cours duquel elle a davantage situé le blâme chez les autres), **ÈVE** a semblablement voulu nuancer son témoignage pour assumer sa part de responsabilité, sa mère et sa fratrie la tenant à ce jour coupable du harcèlement qu'elle aurait éprouvé à l'école et des répercussions qui en ressortiraient. Elle a d'ailleurs nommé d'elle-même le tiraillement qu'elle ressentait à ce sujet (reconnaissance des torts d'autrui *versus* peur d'être jugée ou accusée de « jouer » à la victime si elle blâme quelqu'un d'autre). Son rapport à la culpabilité (et, j'ajouterais, à la honte) ainsi que sa relation complexe avec les membres de sa famille immédiate l'auraient alors poussée, lors du 2^e entretien individuel, à innocenter ses proches et à s'accuser elle-même de s'être mal comportée ou d'avoir fait de mauvais choix. Par leurs réponses, **MAX** et **ÈVE** rappellent la pertinence d'une telle question de clarification : en plus de faire allusion à toute l'importance du respect de la confidentialité dans la recherche menée auprès d'êtres humains, ces réponses contiennent un aperçu des biais relationnels ayant pu peser sur leurs interprétations. Qui plus est, elles fournissent une piste de réflexion quant aux facteurs pouvant dissuader quiconque voudrait participer à une étude comme celle-ci : des sentiments de responsabilité, de culpabilité, de fidélité ou d'appréhension à l'endroit des personnes ayant contribué à son mal-être.

Cela dit, le lissage narratif demeure inévitable, toute chercheure et tout chercheur narratif se devant d'admettre et d'accepter que les récits partagés sont des constructions composées, avant toute chose, de représentations du passé telles que racontées au présent selon des considérations individuelles ou collectives qui dépassent les confins de la recherche. Autrement dit, les récits de vie fournissent une « description approchée de l'histoire réellement (objectivement et subjectivement) vécue » (Bertaux, 1997/2003, p. 6) ou, plus précisément, une « description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue » (Ibid., p. 9). Étant donné qu'elles sont rétrospectives, les descriptions (ou constructions) générées sont nécessairement façonnées par le sens que l'on attribue aux expériences remémorées au moment où le récit est produit (Delory-

Momberger, 2000; Kohler-Riessman, 2002; Polkinghorne, 1995). On peut autrement percevoir les récits de vie comme des vecteurs de performance et non de reconstitution de l'identité et de la réalité relatées (Atkinson et Delamont, 2006; Rymes, 2010; Schiffrin, 1996). Il s'ensuit qu'on ne peut réduire les souvenirs à des faits (Clandinin et Connelly, 2000), la mémoire étant faillible : « Lorsqu'ils parlent de leur vie, les gens mentent parfois, oublient souvent, exagèrent, se confondent et se trompent. Pourtant, ils révèlent certainement des vérités [...] » (trad. libre, Personal Narratives Group, 1989, p. 261). Du point de vue des chercheuses et des chercheurs narratifs, les incohérences et les contradictions sont perçues comme étant porteuses de sens puisqu'elles nous informent au sujet des perceptions et des interprétations des personnes qui témoignent (Bell, 2002; Bertaux 1997/2003; Clandinin et Connelly, 2000; Connelly et Clandinin, 1990). Puisque la visée d'une étude narrative est de comprendre comment les participantes interprètent la nature et les retombées de leurs expériences plutôt que d'évaluer si leurs interprétations correspondent à ou reflètent une réalité objective, les incohérences et les contradictions ne sont pas de véritables limites (Mishler, 1990). Insister sur la question des distorsions dans le récit des participantes reviendrait essentiellement à leur imposer le fardeau de la preuve, ce qui relève plutôt des responsabilités de la chercheuse ou du chercheur (Ibid.). En effet, « nous parvenons à comprendre [les vérités émergeant des récits de vie] par l'intermédiaire de l'interprétation, en portant une attention consciencieuse aux contextes qui forment leur création et aux conceptions du monde qui les circonscrivent » (trad. libre, Personal Narratives Group, 1989, p. 261). Ayant prévu plusieurs modes de collecte des données et offert de nombreuses occasions aux participantes d'approfondir leurs réflexions ou leurs interprétations, de clarifier leurs propos et de réfléchir aux facteurs ayant pu influencer leur récit sur une période de quatre ans, je crois avoir créé les conditions favorables au partage de témoignages vraisemblables, et ce, dans le respect des limites personnelles de chacune, les participantes ayant eu le droit de choisir ce dont elles souhaitaient ou non parler. Tant et aussi longtemps que mes interprétations aient du sens pour les participantes et qu'elles puissent être scrutées par d'autres chercheuses et chercheurs grâce aux informations contextuelles et procédurales fournies, cette limite aura été contournée.

Au final, et en considération des limites répertoriées dans ce chapitre, il s'avère que le « chœur » narratif prosaïque composé constitue – malgré les actions prises pour en amoindrir les effets indésirables – une œuvre parfaitement imparfaite.

CONCLUSION

Cette analyse bioécologique des répercussions identitaires chez des survivantes adultes de harcèlement par les pairs en vertu de l'expression (ou de la perception) de genre ou de l'orientation sexuelle dans des écoles catholiques de langue française en Ontario tire à sa fin. Les données qui y sont présentées et analysées nous renseignent plus exactement sur les facteurs macro, exo, méso, micro, onto et chronosystémiques à l'œuvre dans la perpétuation des abus qu'auraient éprouvés les participantes, de même que dans la multiplication, l'enracinement et, plus récemment, le rétablissement partiel des impacts rapportés. Par conséquent, les résultats de cette étude pourraient potentiellement, et tel que souhaité, contribuer à la conscientisation, à la sensibilisation et à la responsabilisation de quiconque possède l'autorité de favoriser le mieux-être des élèves victimes et des adultes l'ayant jadis été.

Dans le premier chapitre de cette thèse, j'élaborais une analogie d'après laquelle l'humanité équivaldrait à une « bibliothèque » universelle. J'y comparais tout d'abord les personnes à des « livres » étiquetés et catégorisés conformément à leurs similarités et leurs dissemblances. Je les y assimilais simultanément à des « auteures », des « éditrices » et des « bibliothécaires » contribuant à la structuration et à la classification du « récit » d'autrui en fonction de schèmes moraux et idéologiques propices à la « promotion » et à la « commercialisation » des « ouvrages » orthodoxes (légitimation des individus conventionnels) ainsi qu'au « vandalisme » de leurs homologues hardis (stigmatisation, ostracisme et oppression des individus exceptionnels). En complément à cette analogie, je faisais un rapprochement entre l'identité et un « album de chansons » compilées ou composées sous l'influence du corpus des « airs » imaginés et popularisés collectivement dans une société donnée (codes sociaux). Puisqu'elle compte parmi les institutions prenant part à la « photocopie » des « hymnes » emblématiques de l'ordre social établi (dissémination des habitus), l'école en tant que « maison d'écriture et d'édition » de « copies brouillon en voie de rédaction » (vecteur de socialisation des élèves) y était dépeinte comme un des milieux responsables de la répartition injuste des « livres » sur les « rayons » de la « bibliothèque » humaine. J'y avançais plus précisément qu'il y a de ses membres qui (re)produiraient ou censureraient les « trames » identitaires selon qu'elles concordent ou non avec le « répertoire » groupal traditionaliste. Après avoir harmonisé l'expertise publiée de spécialistes se prononçant sur la socialisation, l'identité, la diversité sexuelle et la pluralité des genres ou le harcèlement par les pairs à l'école, je postulais que les « épreuves » dont la « forme », la

« couverture », le « style » et le « contenu » dérogent du binarisme sexuel ou de genre et des combinaisons limitatives qu'il promeut y étaient à risque de dépréciation, voire d'« incendie » (violence). Au terme de ma démarche doctorale, j'en suis d'autant plus convaincue.

Dévoilant les complexités du processus de construction identitaire chez des survivantes adultes de harcèlement par les pairs en vertu de l'expression (ou de la perception) de genre ou de l'orientation sexuelle à l'école (HPGOSÉ) en Ontario français, les données colligées dans cette thèse narrative multidisciplinaire (éducation et travail social) – lesquelles ont fait l'objet d'une analyse inductive générale (voir Blais et Martineau, 2007), de discours critique (voir Fairclough, 1995), comparative (voir Bertaux, 1997/2003) et narrative (voir McCormack, 2004; Polkinghorne, 1988, 1995) – abondent dans ce sens : saturés de « feuilles brûlées » (blessures psychiques), les « manuscrits cités » (informatrices rencontrées) auraient, à l'enfance ou à l'adolescence, été « mis en flamme » par plus d'une équipe de « pyromanes » (élèves et personnels scolaires, parents et fratrie, membres de la communauté, etc.), et ce, sous prétexte que leur « parure » (corporéité, apparence, expression de genre, etc.) ou leur « substance » (orientation sexuelle, talents, intérêts, intelligence, etc.) différait des « romans jeunesse » mettant en vedette les « héroïnes » de leur groupe-classe (apprenantes populaires). C'est, du moins, ce que suggèrent les « chansons » intimes reconstituées. Cela dit, les résultats ne font pas que sonner l'alarme quant à l'étendue possible des répercussions du HPGOSÉ sur l'identité des écolières visées : distribués entre les pages d'un « chœur » narratif prosaïque, ils en exposent aussi les fondements socioculturels, retracent les échanges parascolaires y ayant fait écho et fournissent un aperçu des conséquences relationnelles occasionnées.

Prenant principalement appui sur la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Drapeau, 2008), cette étude a été conduite de concert avec six participantes adultes de peau blanche ayant éprouvé du HPGOSÉ pendant plusieurs années au sein du système scolaire franco-ontarien (entre 1986 et 2010). Livrés entre 2014 et 2018 par divers moyens (entretiens individuels, groupe de discussion, rapports réflexifs et suivis), les « chants » recueillis laissent supposer que les dispositions juridiques, déontologiques et militantes introduites à l'échelle mondiale, fédérale ou provinciale depuis l'adoption de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* en 1948 seraient déficitaires pour pourvoir à la protection des apprenantes AEC (dont l'orientation sexuelle ou le genre serait minorisé) ou autrement atypiques en Ontario français (voir Sinclair-Palm et Gilbert, 2018). Quoique nécessaires, de telles

dispositions demeurerait discrétionnaires dans la mesure où elles seraient sujettes aux interprétations et à l'arbitrage de personnes souscrivant à leur propre grille de valeurs, d'opinions et de certitudes (Martino *et al.*, 2019). Les impressions et les anecdotes récapitulées dans cette thèse attestent, par exemple, d'une matrice d'idées et de croyances multisystémique, quasi homogène et propice à la perpétuation d'affronts misogynes, homophobes et hétérosexistes entre élèves, la « bande sonore » des « choristes sélectionnées » en ayant été perturbée. Cette matrice hétérosexuelle ubiquiste (voir Butler, 1993/2011, 1999/2002) aurait, en premier lieu, transparu dans certains macrodispositifs de la culture franco-ontarienne traditionaliste (tradition coloniale, catholique et francophone), de même que dans ceux de la culture populaire occidentale (médias divers). Elle aurait, en deuxième lieu, traversé les microdispositifs ayant agi directement sur le développement psychosocial des participantes (articulations matérielles, discursives, locales et subjectives du pouvoir : voir Bailey, 2013). Enfin, elle aurait coexisté – sans pourtant s'accorder – avec la matrice démocratique reflétée dans les macrodispositifs politiques de la province (pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire et déontologique axés sur les droits à l'égalité, à la sécurité et à l'éducation). Tout cela est représenté succinctement dans un tableau de synthèse analogue à cette conclusion (voir l'annexe 18). Il est à noter que les thèmes sous-jacents à la matrice hétérosexuelle ont occupé une place centrale dans les souvenirs revisités par les participantes (voir les chapitres 5 et 6), les matériaux référencés pour définir la matrice démocratique ayant plutôt été compulsés après la collecte des données (voir le chapitre 4).

S'ensuit maintenant, pour conclure, une synthèse des résultats en deux parties (macro et microsystèmes || ontosystème), à laquelle succédera un inventaire d'avenues prometteuses à exploiter pour favoriser le mieux-être des élèves victimes de HPGOSÉ en Ontario français et des adultes l'ayant été du temps de leur scolarité. Les conseils émis ont été regroupés selon qu'ils aient été proposés par les participantes ou recensés lors d'une recherche documentaire menée en continu avant, pendant et après la collecte des données. Les recommandations fondées sur des données probantes ont été divisées selon qu'elles soient susceptibles de concourir au mieux-être des élèves victimes et des survivantes adultes, d'interpeller les chercheuses et les chercheurs se préoccupant de leur construction identitaire et de leur rétablissement ou de susciter l'attention des (socio)linguistes s'intéressant à la langue française.

1. Synthèse des résultats de cette étude

Sur l'exemple de la thèse, la synthèse des résultats est organisée suivant une logique systémique, cette fois en deux parties plutôt que cinq : les macro, méso et microsystèmes en interaction avec lesquels les informatrices auraient évolué; et l'ontosystème à leur image.

1.1 Macro, méso et microsystèmes en interaction avec lesquels les participantes auraient évolué (chapitres 5 et 6)

À la manière d'une agglomération de monuments commémoratifs érigés au centre de la place publique, les **normes sexuelles et de genre** patronnées au service du patriarcat en Ontario français seraient – à en croire les participantes – des symboles de droiture à imiter, de stabilité à préserver et de tradition à transmettre, ligotant le passé au présent et à la promesse d'un avenir prévisible. Insufflées d'un **pouvoir régulateur** indéniable et opportun pour l'opérationnalisation d'un projet de société dont profiterait par-dessus tout une portion privilégiée de la population, ces normes commanderaient le respect, l'admiration et l'obéissance chez tout individu en quête de légitimité identitaire et d'appartenance (ou d'ascension) sociale auprès du cercle choyé de la majorité dominante. Tels des déchets souillant le sol encerclant les normes statuées, les différences y étant contrastées seraient inversement envisagées comme des abominations à craindre, à surveiller, à contenir et, si possible, à éliminer.

Réunies par le discernement et l'habitude, la norme et la différence seraient ainsi enchaînées sous le joug d'un mariage arrangé. Le contrat dualiste et inéquitable les ficelant l'une à l'autre ferait désormais office de modèle taxinomique généralisé, la dyade en question se ramifiant en sous-groupes de normes et de différences stratifiées. Implantée en Ontario français et autre part dans le dessein de structurer la sexualité humaine, cette logique binaire serait à l'origine de nombreuses scissions à l'image et à l'appui d'une **matrice hétérosexuelle** instituée par l'**Église catholique** (identités sexuelles réduites à leur singularité et à leur complémentarité génitale), inculquée par le truchement de la **langue française** (binarité des genres grammaticaux, dissymétries sémantiques et sexisme adaptés à l'apprentissage des dogmes catholiques), puis reprise et reformulée par la **culture populaire occidentale** et ses **médias nord-américains**. Aux dires des participantes, cette matrice aurait ultimement donné lieu à **deux archétypes** hétéronormatifs unidimensionnels : 1) la **femme-pieuse-docile-et-moderne-à-marier-et-mère-au-foyer**, dont la valeur serait mesurée proportionnellement à son engagement envers les vocations lui étant conférées par l'Église (préserver sa virginité ou épouser un homme avec

l'intention d'engendrer, s'occuper du bien-être d'autrui et enseigner la doctrine catholique aux prochaines générations : voir Saint-Siège, 2005; Voyé, 1996); et 2) la **femme-mince-affriolante-à-regarder-et-à-posséder-sexuellement-par-un-homme**, dont la valeur serait évaluée en fonction de critères publicisés dans les médias, à savoir sa physionomie (corps svelte, ferme et contenu + poitrine et hanches voluptueuses) et son sens de l'esthétique (allure soignée), tous deux déterminants de sa désirabilité hétérosexuelle (voir Bordo, 1993/2003; Driscoll, 2008; King, 2004; Welzer-Lang, 1994). Dans un cas comme dans l'autre, la femme serait identifiée à sa matérialité (son corps) et à son altruisme, c'est-à-dire à sa volonté de satisfaire aux attentes et aux besoins de Dieu (tels qu'extrapolés à partir de la mythologie judéo-chrétienne), des hommes (le père, les frères, le patron, les amants réels ou éventuels, etc.), de sa paroisse (conformité, chasteté et charité) et – une fois mariée – de son époux et de ses enfants (chasteté conjugale). Dans cette optique, le couplage d'un homme masculin aux organes sexuels externes de type mâle avec une femme féminine aux organes sexuels externes de type femelle en vue de plaisirs matrimoniaux (catholicisme) ou charnels (médias) irait de soi. À cette présomption d'hétérosexualité se grefferaient, au premier abord, la réduction de l'homosexualité à des actes caractérisés de péchés (catholicisme = déni de la dimension identitaire de l'orientation sexuelle : voir CBO, 2004; ECD, 2011; ÉCO, 2006, avril; Ratzinger, 1986, 1^{er} octobre; Saint-Siège, 2005) et, au deuxième abord, la perpétuation médiatique de préjugés et de stéréotypes reliés aux personnes AEC (femmes masculines = lesbiennes; femmes féminines = hétérosexuelles; femmes bisexuelles = bêtes de sexe; etc. : voir Callis, 2011; Ryan, 2003, p. 22; Welzer-Lang, 1994, p. 41). Additionnés les uns aux autres, ces habitus restrictifs auraient, d'après les participantes, constitué les assises du **capital culturel** ayant façonné les conceptions de leur entourage à l'égard de la féminité, des femmes, de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres (membres de la communauté ou de la paroisse, famille et école) (voir Bourdieu 1979, 1986). Tandis que le canon biblique aurait été prôné au sein de trois foyers familiaux, dans les églises locales et par la majorité des personnels scolaires côtoyés dans les écoles de confession catholique fréquentées par les participantes, son équivalent médiatique aurait, pour sa part, été prisé par les pairs parascolaires, les écolières harceleuses et leurs complices. D'un environnement à l'autre, les personnes hétéroféminines assignées filles à la naissance auraient été particulièrement insistantes sur ce point, se comportant comme des policières ayant pour mission de maintenir l'ordre sociosexuel invétéré.

Rassemblées en périphérie, sur le seuil, dans l'antichambre ou à l'intérieur d'une **maison-imaginaire-des-femmes-franco-ontariennes** (espace symbolique d'homosociabilité : voir Welzer-Lang, 1999, p. 23-34), ces agentes de socialisation et leurs acolytes auraient, en essence, observé, coté et classé sévèrement la corporéité et les performances identitaires des participantes. Ces dernières auraient, par la suite, été cataloguées comme les souffre-douleur d'un appareil sophistiqué de propagande et de pratiques destinées à inférioriser ou à supprimer l'altérité par tous les moyens possibles (stigmatisation, marginalisation, oppression et malveillance → harcèlement, insouciance et désintérêt). Il y aurait alors des filles, des adolescentes et des femmes qui consentiraient à commettre de telles « cruautés normatives » envers leurs consœurs désavantagées (Ringrose et Renold, 2010, p. 585) dans le but égoïste – quoique parfois inconscient – d'augmenter ou de préserver leur capital social et, par extension, de se garantir un positionnement intragroupe préférentiel (voir Bourdieu, 1980). Elles deviendraient de ce fait les porte-parole attitrées d'une **féminité coercitive et asphyxiante** (ou toxique). Les modes d'expression de la féminité seraient ainsi hiérarchisés (Driscoll, 2008), les filles, les adolescentes et les femmes hétéroféminines ayant, si elles le désirent, le privilège de se partager la chambre des maîtres dans la maison métaphorique susmentionnée grâce à leur statut hégémonique.

On me dira peut-être, à l'égal de la sociologue Carrie Paechter (2006), qu'il est trompeur de qualifier la situation de ces filles, de ces adolescentes et de ces femmes d'hégémonique, car elles seraient – à la différence de leurs pendants assignés garçons à la naissance – dépossédées de pouvoir social au regard de l'autorité patriarcale, elle seule garante d'hégémonie, dont seraient exclusivement récompensés les garçons, les adolescents et les hommes hétéromasculins. Je répondrais à cela que le témoignage des participantes contredit l'absoluité de ce postulat, l'imaginaire collectif franco-ontarien prêtant une ascendance certaine aux individus de sexe femelle arborant une féminité hétéronormative et, au contraire, un rang « discrédité » à celles dont l'identité ou les performances de genre les distingueraient des archétypes auréolés (voir Goffman, 1963/1986; voir aussi Becker, 1963/1985). Bien qu'il y soit dénoncé en d'autres mots, ce phénomène est également reflété dans mon mémoire de maîtrise ainsi que dans un article scientifique produit en aval de celui-ci (voir Ruest-Paquette, 2009, 2013b), les épisodes de HPGOSÉ que m'ont rapportés les participantes de cette recherche se rapprochant de ceux ayant pourri mon enfance.

En plus de valider l'existence d'un lien de domination fondé sur le genre au sein même du groupe social des filles, des adolescentes et des femmes issues de la francophonie ontarienne, le « chœur » narratif des participantes insinue que cet écart de force serait intrinsèque au HPGOSÉ, voire à la socialisation sexuelle et de genre des personnes assignées filles à la naissance en Ontario français : il en ressort que l'**historique victimaire des participantes** recèlerait en même temps le film mémoriel de leurs **interactions à l'école** ainsi que celui du **conditionnement tendancieux** leur ayant été réservé dans toutes les sphères de leur vie sous prétexte qu'elles ont une vulve. L'étiollement de leurs sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance aurait donc été enclenché par l'application d'un protocole hétéroclite d'inculcation des normes de genre et de sexualité, le HPGOSÉ ayant fait partie de ses démonstrations les plus agressives. On peut ainsi poser comme hypothèse que la **socialisation sexuelle et de genre des personnes franco-ontariennes assignées filles** serait, dans son intégralité, une **source potentielle de traumatisme psychique** pour celles dont le corps, les performances et les identités seraient jugées inacceptables au regard de l'ordre social hétéronormatif. À ce que je sache, cette étude est la première à le souligner.

1.2 Ontosystème relié aux participantes (chapitres 7, 8 et 9)

Qu'elles qu'aient été les circonstances préscolaires des participantes, elles auraient toutes – du temps de leur instruction élémentaire, intermédiaire ou secondaire – été endoctrinées par des pairs, des membres de leur famille, de leur paroisse ou des personnels scolaires aux prescriptions et aux proscriptions à respecter sous le règne de la matrice hétéronormative ambiante. En dépit des leçons tirées au fur et à mesure de leurs interactions, elles auraient chacune – à différents degrés – manifesté des prédispositions physiologiques, identitaires ou tempéramentales, de même que des prédilections récréatives, esthétiques ou relationnelles les ayant irréfutablement distinguées des modèles idéalisés de la féminité. Ces dérogations plus ou moins volontaires se seraient subséquemment heurtées aux rebuffades, à la violence et au rejet d'écolières admirées, de leurs propres parents et fratrie ou d'individus dans la communauté, à telle enseigne que l'amour-propre des participantes en aurait pâti. Étant donné l'importance qu'auraient accordée leurs condisciples, des gens de leur entourage, la doctrine catholique et la culture nord-américaine aux champs de l'aspect physique et de la conformité comportementale, les attitudes réfractaires ou hostiles leur ayant été exprimées sur ces sujets auraient été spécialement dommageables,

ravageant leur estime de soi spécifique dans ces domaines, puis estropiant leur estime de soi globale (chapitre 7). Voici un condensé des retombées répertoriées à cet effet :

Répercussions sur le sentiment d'estime de soi spécifique

- Assimilation de la matrice hétérosexuelle, des normes sexuelles et de genre qu'elle promeut et du genre assigné;
- Exercices de mise en comparaison et observation de clivages (Soi idéalisé *versus* Soi réel, les autres *versus* soi-même);
- Intériorisation d'un stigmat = blâme de soi et autodépréciation dans les champs de l'aspect physique et de la conformité comportementale (conviction d'infériorité);
- Recherche d'approbation et de valorisation (corps, apparence et style);
- Adoption de comportements autodestructeurs, de fuite ou à risque visant le corps (automutilation, abus de substances, hyperphagie et promiscuité sexuelle = gestion, refoulement ou contestation de ses défauts présumés et de ses blessures morales);
- Surgissement des signes d'un stress associé à un statut de minoritaire, d'une homophobie intériorisée ou d'une identité AEC négative;
- Métamorphose ou dissimulation du stigmat.

Répercussions sur le sentiment d'estime de soi globale

- Identité saisie = mentalité ou rôle de victime;
- Occurrence de sentiments généralisés de honte, de marginalité et d'infériorité = détresse profonde;
- Actionnement et renforcement d'un langage interne vexatoire envers soi-même;
- Présence d'idéations suicidaires;
- Présomption selon laquelle les autres sont supérieurs en comparaison à soi-même;
- Recherche généralisée d'approbation et de valorisation.

À l'exemple des écrits consultés à ce sujet (voir André, 2005; Croizet et Martinot, 2003; Kernis, 2003; Leary, Terdal, Tambor et Downs, 1995; Rosenberg *et al.*, 1995), l'estime de soi spécifique des participantes vis-à-vis des domaines analysés aurait été centrale à leur conception de soi globale, la maltraitance infligée par autrui ayant été interprétée par leurs pairs et par elles-mêmes comme une conséquence de leur insuccès à correspondre aux archétypes hétérofémminins et, par contrecoup, comme une attestation incontestable de leur nullité essentielle. Cela aurait corollairement contribué à la détérioration de leur image d'elles-mêmes (langage interne), de leur équilibre émotionnel (santé mentale), de leurs capacités adaptatives (résilience) et de leurs rapports sociaux. C'est donc dire que l'estime de soi des participantes aurait été déterminée par et déterminante de leurs contacts avec les autres, de leur « trame » identitaire et de leur état d'esprit, le récit collectif formulé se conjuguant avec les significations sociométrique (voir André, 2005, p.

27; Leary *et al.*, 1995) et psycho-immunitaire (voir André, 2005, p. 30) ayant précédemment été rattachées à ce sentiment.

Par-delà les dégâts qu'il a entraînés du côté de leur estime de soi, le HPGOSÉ se serait avéré tout autant destructif pour ce qui est du sentiment suivant :

Répercussions sur le sentiment de confiance en soi (chapitre 8)

- Impuissance à se conformer, à se défendre et à atteindre les résultats escomptés au point de vue relationnel;
- Éveil à sa vulnérabilité, c'est-à-dire à sa réactivité émotionnelle criante, à sa docilité, à sa timidité et à son déficit de compétences sociales antérieures;
- Difficulté à reconnaître et à affirmer ses identités sexuelle et de genre ou une orientation sexuelle minorisée (ignorance, limites conceptuelles et langagières, confusion, insécurité et déni);
- Surgissement et enracinement de doutes quant à son pouvoir d'action et d'influence et à son degré d'exécution ou de maîtrise interpersonnelle;
- Occurrence de sentiments généralisés d'incompétence, d'impuissance, d'anxiété (peur de se tromper), d'hypersensibilité (enfant victime intérieure), d' inanité, de résignation et d'inertie = détresse profonde;
- Mise en place de mécanismes de protection (perfectionnisme ou surperformance) ou de contrôle (émotions, sentiments et actions);
- Démonstration d'autodénigrement (aptitudes), manque d'assurance (réticence à s'affirmer) et récurrence de cauchemars;
- Confiance en soi variable selon son poids et la manière dont on évalue son corps, son apparence et son style (ou sa désirabilité) = envie de répondre aux normes et de plaire à un homme.

À titre de condition sociale accablante, affligeante et couramment imputée à un manquement de la part de l'apprenante victime à démontrer l'invulnérabilité requise pour être jugée digne du respect, de la camaraderie et de la protection de ses pairs, le HPGOSÉ serait assurément propice à la détérioration de son sentiment de confiance en soi (voir Bandura, 1982, 1994). Les pensées pernicieuses, les ressentis débilissants et les stratégies de survie énumérées par les participantes parmi les répercussions de la persécution éprouvée en donnent des preuves, la conviction de ne pas posséder les compétences requises pour tenir tête aux écolières hargneuses ayant été particulièrement paralysante et nuisible à l'appropriation de leur pouvoir d'agir. Idem pour l'insatisfaction corporelle et stylistique causée par la pluie de récriminations et d'injures ayant été essuyée à l'intérieur et au-delà du périmètre de l'école (persuasion verbale et sociale néfaste), tout comme pour la certitude d'échouer à accomplir des performances identitaires garantes d'intégration (expériences directes et apprentissages indirects), lesquelles auraient

également étouffé leur perception d'autoefficacité (impression d'insuffisance) et, par extension, leur habileté à s'affirmer (faible confiance en soi).

Qui plus est, les procédés employés par les élèves populaires et leurs comparses pour empêcher les participantes d'incorporer le peloton privilégié des condisciples protégés auraient forgé en elles la croyance de ne pas être à leur place (à l'école ou ailleurs). Parce que la réputation de parias leur aurait été attribuée péremptoirement, leur besoin de connectivité sociale serait resté inapaisé pendant d'innombrables saisons. Bien sûr, cela aurait empoisonné leur sentiment d'appartenance :

Répercussions sur le sentiment d'appartenance (chapitre 9)

- Épuisement de sa confiance en l'autre = occurrence de sentiments généralisés d'insécurité, de défiance et de crainte (ou d'anxiété);
- Recours à des conduites d'évitement et de fuite au sein de la sphère scolaire (abstention délibérée, effacement de soi, désintérêt, absentéisme, désengagement, décrochage et transfert d'école);
- Adoption de comportements compensatoires dans l'expectative d'être accueillie dans un groupe (acharnement interpersonnel, sacrifice de son authenticité ou de sa boussole morale pour plaire aux autres, transition de victime à persécutrice et délinquance);
- Mise en place de mécanismes de protection en interaction avec autrui (retrait, doute et vérification, adaptabilité, intuition sociale ou bouclier d'invulnérabilité = hypervigilance);
- Développement de relations amoureuses malsaines (mentalité ou rôle de victime ou de sauveuse);
- Impression de solitude existentielle (participantes AEC);
- Identification franco-ontarienne précaire ou ambivalente.

La portée psychosociale de l'appartenance transparait simultanément sur plusieurs plans : dans le monologue intérieur des participantes, dans le choix de leurs (dé)liaisons affectives et de leurs (dés)affiliations groupales ainsi que dans les tactiques de répression ou d'affirmation identitaire qu'elles auraient utilisées (voir Baumeister et Leary, 1995; Baumeister et Tice, 1990; Osterman, 2000; St-Amand *et al.*, 2017; Yuval-Davis, 2006a). Les jugements par l'influence desquels les participantes auraient été repoussées au pourtour de la normativité franco-ontarienne et contre lesquels elles se seraient progressivement révoltées renvoient, du reste, aux implications politiques de l'appartenance (voir Yuval-Davis, 2006a). Décidé par des conventions culturelles préalables à leur mise au monde, ce positionnement marginal leur aurait été inculqué dans le courant de leur vie sociale (tous contextes confondus), la mainmise des pairs scolaires ayant, en

ajout à celle d'autres figures influentes, été décisive du rang auquel elles auraient jadis cru appartenir.

Ayant, depuis l'adolescence ou l'âge adulte, connu davantage d'échanges et de relations empreintes d'ouverture, de reconnaissance, d'inclusion, de libération, de bienveillance, de protection et de soutien (proches, amies et amis, psychothérapeutes, milieux collégial et universitaire, etc.), les participantes seraient en voie vers la réhabilitation. Cette récapitulation des regains identitaires relevés en témoigne :

Rétablissement du sentiment d'estime de soi (chapitre 7)

➤ Spécifique

- Dissociation de la matrice hétérosexuelle, des normes sexuelles et de genre qu'elle promeut, du genre assigné ou de son stigmat.

➤ Globale

- Reformulation du récit identitaire global = dissociation du rôle de victime (s'affranchir de la honte);
- Évolution vers une mentalité de survivante ou de militante;
- Volonté et engagement à assumer, accepter et célébrer son authenticité et ses différences = se percevoir sous un angle avantageux.

Rétablissement du sentiment de confiance en soi (chapitre 8)

- Conception renouvelée de ses performances (revendication de ses réussites au regard de la marge et résistance aux pressions normatives);
- Reconnaissance et affirmation de ses identités sexuelle et de genre atypiques ou de son orientation sexuelle minorisée;
- Accroissement du sentiment d'autoefficacité.

Rétablissement du sentiment d'appartenance (chapitre 9)

- Expression d'une ferveur altruiste (empathie, solidarité, sensibilité et sollicitude);
- Désobéissance identitaire et sociale (rébellion = acte politique et de résilience), comparaison endogroupe (ou affiliation avec des individus et des groupes marginalisés ou marginaux) et identification stratégique;
- Développement de stratégies d'adaptation associées à un statut de minoritaire;
- Contestation, subversion et défection de la religion catholique pour cause d'une éthique sexuelle considérée déraisonnable et injuste;
- Identification franco-ontarienne rétablie.

Évocateurs des principes promus par la matrice démocratique, les contacts humains chaleureux et favorables à l'introspection ou à la conscientisation des participantes auraient ainsi contribué à combler leurs besoins socioaffectifs, à faciliter leur émancipation des chaînes de l'hétéronormativité et à dépersonnaliser la violence ayant marqué leur passé. Il n'en demeure pas

moins que les nouvelles et les anciennes conceptions de soi coexisteraient, les données ayant fait état d'un va-et-vient entre le discours de l'enfant victime et celui de la survivante (ou, dans le cas de quelques participantes, de la militante) adulte, toutes deux reliées par les abus du passé. Les participantes seraient donc, à ce jour, en instance de rénovation identitaire.

En somme, elles ont chacune fait valoir la **gravité potentielle des séquelles du HPGOSÉ** tel que faisant partie intégrante d'une démarche de socialisation sexuelle et de genre plus vaste en Ontario français, leurs sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance – lesquels seraient interdépendants – ayant été rudement mis à mal dès le palier élémentaire. Bien qu'elles profitent maintenant de circonstances interpersonnelles plus équilibrées, elles demeureraient presque toutes fragilisées par un ramassis de convictions avilissantes et mensongères sur elles-mêmes, sur les autres et sur l'éventail des thèmes approfondis. En plus de sustenter un désarroi profond, ce cocktail de certitudes aurait huilé (ou huilerait encore) le moteur d'un appareillage de mécanismes et d'automatismes psychiques ou interactionnels actionnés (in)volontairement durant leur jeunesse et provoquant, à présent, un pot-pourri d'effets indésirables. En ce sens, et tels qu'étayés dans les chapitres 7, 8 et 9, les **résultats** de cette étude **corroboient le contenu** d'une **centaine d'articles scientifiques** et de **textes théoriques** s'intéressant aux sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance, aux individus stigmatisés, ostracisés ou opprimés, aux élèves victimes de harcèlement par les pairs à l'école, aux adultes ayant jadis subi une telle violence, aux personnes assignées filles à la naissance (qu'elles soient ou non binaires) et à la collectivité AEC. Ayant choisi délibérément de ne pas trop me référer à **mon mémoire de maîtrise** en cours d'analyse pour m'obliger à regarder au-delà des œillères de mon histoire et de mes suppositions, il me revient tout de même de signaler, pour des raisons de transparence, que le récit collectif des participantes se recoupe indéniablement avec le mien. Sur ce point, le HPGOSÉ dont j'ai été la cible de la 1^{re} à la 7^e année au sein d'une école franco-ontarienne publique (1986 à 1993) a, de pair avec ma socialisation sexuelle et de genre parascolaire, souillé mon langage interne de « paroles » identitaires désobligeantes et mensongères, donné lieu à des tendances et à des comportements excessifs ou autodestructeurs et compliqué mes liens d'attachement (voir Ruest-Paquette, 2009, 2013b). À l'égal des informatrices ayant participé à cette plus récente enquête, mon rétablissement est graduel et continu, la survivante adulte que je personnifie ayant engagé une démarche de réconciliation avec l'enfant victime en moi pour apprendre à l'aimer et à m'occuper d'elle sans

succomber à son discours dévalorisant et défaitiste. Je le soulève ici par mesure d'intégrité professionnelle, les parallélismes entre la « trame » identitaire des participantes (thèse doctorale) et la mienne (mémoire de maîtrise) étant beaucoup trop frappants pour ne pas être évoqués.

Combinés les uns avec les autres, les résultats de mon mémoire et de cette thèse font l'étalage, d'une part, des conséquences possibles du HPGOSÉ en Ontario français chez des personnes assignées filles à la naissance et, d'autre part, des processus subjacents à la détérioration et à la réparation progressive de leur identité globale. L'originalité et la rigueur avec lesquelles ces conséquences et ces processus ont été inventoriés, auscultés et interprétés font de **cette étude un phare méthodologique, théorique et informationnel hors du commun**, de même qu'un **véhicule de conscientisation incontournable** pour quiconque s'intéresserait à cette population. Mes recherches ayant, entre autres, pour objectifs de remédier aux souffrances des survivantes adultes de cette violence et d'en épargner l'expérience aux apprenantes franco-ontariennes d'aujourd'hui et de demain, des pistes d'intervention et d'enquête ont été tracées. Celles-ci sont consignées dans la prochaine section.

2. Avenues prometteuses pour favoriser le mieux-être des enfants et des adultes blessés en raison du HPGOSÉ en Ontario français

Lorsqu'appelées à formuler des recommandations pour réduire l'occurrence et l'incidence du HPGOSÉ et des virus axiologiques ou idéologiques qui le sous-tendent, les participantes se sont appesanties – par souci de sensibilisation, de prévention et d'intervention – sur la **portée transformatrice** de la **représentation** (reconnaissance, respect et visibilité de la diversité humaine) et de l'**éducation** (développement de l'esprit critique, de l'empathie, de la volonté et de la capacité d'agir). Elles ont plus précisément proposé de déployer, depuis l'âge préscolaire jusqu'à l'âge adulte, des initiatives d'une grande portée vouées à **informer**, à **faire réfléchir** et à **outiller** les parents et leurs tout-petits, les professionnelles et professionnels de la santé, les gardiennes d'enfants, les éducatrices à la petite enfance, les communautés scolaires (élèves, familles, personnels, partenaires et voisinage), les politiciennes et politiciens ainsi que tout autre agente ou agent de socialisation dans l'écosystème d'une écolière. Aux dires des participantes, les **sujets à couvrir en priorité** auprès de toute la collectivité pour réduire l'occurrence et l'incidence du HPGOSÉ en Ontario français comme ailleurs seraient les suivants :

- 1) le vécu, la santé mentale et les besoins des victimes et des survivantes de stigmatisation, d'ostracisme, d'oppression ou d'agressivité chronique à l'école;

- 2) les rôles, les responsabilités et le pouvoir d'action des personnels scolaires et parascolaires, des condisciples, des familles, des amies/amis, etc. à leur égard;
- 3) les valeurs, les préjugés et les discours dominants relativement au genre, à la sexualité, à la violence et à la vulnérabilité (production, transmission et intériorisation des possibilités et des limites conceptuelles, identitaires, performatives, interpersonnelles, sentimentales, etc.);
- 4) la portée de ces valeurs, de ces préjugés et de ces discours sur ses propres mentalités et sur sa conduite;
- 5) la multiplicité des identités, des réalités et des revendications comprises sous la bannière AEC et au sein des communautés scolaires franco-ontariennes (p. ex. démystifier les stéréotypes et les préjugés).

Concrètement, elles ont suggéré que ces thèmes soient introduits dans les **jeux** et les **jouets**, le **matériel scolaire** (agenda, formulaires, livres, dépliants, etc.) et les **curriculums** (toutes les matières). Elles ont pareillement souligné le potentiel instructif, salvateur, captivant et communicatif des **médias**, des **modèles** (p. ex. vie quotidienne et célébrités) et du **témoignage**. Les participantes ont alors intuitivement et indirectement proposé de recourir à une « **approche globale et positive** visant le *mieux vivre ensemble* » (italiques dans l'original, Beaumont, 2014, p. 4 : les caractères gras sont de moi).

D'après un mémoire produit sous la direction de Claire Beaumont, titulaire de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence³¹⁵ de l'Université Laval, cette approche holistique serait caractéristique des « écoles dites *efficaces* », lesquelles se mobiliseraient autour d'objectifs positifs (p. ex. promotion de valeurs humaines et des relations saines) et de « normes sociales concertées (ex. : politesse, règles de civilité, entraide, collaboration) pour réguler la vie en commun » (italiques dans l'original, Ibid., p. 4). Soutenue par la recherche, une telle stratégie interventionnelle « [créerait] d'elle-même une collectivité qui apprend à prendre soin de chaque individu, une collectivité aux valeurs d'altruisme si développées que les auteurs d'agression ne retirent aucun gain social à perpétuer ce genre de comportement » (italiques dans l'original, Ibid., p. 4). Pour qu'un véritable consensus soit atteint (p. ex. élaboration d'une vision commune), on y préconiserait, à l'égal des participantes de cette étude, la **collaboration école-famille-communauté** (Deslandes, 2014). Dans cette optique, il serait suggéré aux écoles de « mettre en œuvre des programmes d'activités pour informer [et] développer la cohésion entre les acteurs

³¹⁵ Ce mémoire a été produit en 2014 à la suite d'une journée d'étude organisée dans le cadre des *Rendez-vous de la Chaire*, où des représentantes et des représentants de différents organismes de la communauté se sont réunis pour travailler sur des propositions collectives en prévision d'un forum québécois sur l'intimidation.

comme partenaires dans le processus éducatif » (Ibid., p. 18). À titre d'exemple, ces activités « [correspondraient] à des conférences, des ateliers et autres formations ayant comme visée le développement de connaissances et d'habiletés afin de préparer les participants à devenir des collaborateurs actifs en matière de prévention de la violence » et de promotion des relations saines (Ibid., p.18). Qui plus est, et parmi les recommandations répertoriées à la fin du mémoire susmentionné (Beaumont, 2014), on y retrouve notamment les indications suivantes :

Instaurer un climat scolaire positif et sécurisant : « agir en tant que modèle au quotidien et promouvoir des valeurs pacifiques », « [p]rioriser une intervention précoce (préscolaire et premier cycle) pour enseigner les comportements procociaux et prévenir la violence par [l'entremise] des services/ressources professionnelles (psychologue, orthopédagogue, orthophoniste, etc.) » et « [s]ensibiliser les élèves et les acteurs du milieu au civisme et à l'impact de la violence verbale » (p. 30);

Engager l'école, la famille et la communauté : « [a]vec les partenaires de la communauté, mettre en place des règles de savoir-vivre communes de base (ex. : poursuivre l'application des règles de vie à la maison des jeunes, dans les équipes de hockey, etc.) », « [d]évelopper des campagnes pour conscientiser la collectivité à sa responsabilité éducative (ex. : sensibiliser les autorités, politiciens, policiers, etc. à leur rôle de modèle) » et « [p]romouvoir les bonnes conduites en société via les différents médias » (p. 31);

Préparer le personnel éducatif : « [i]ntégrer plus d'heures à la formation initiale obligatoire au baccalauréat en enseignement concernant [entre autres] le développement de la conscience sociale [...] », « [o]ffrir ce même type de formation aux intervenants des services de garde (ex. : certificat universitaire) » et « [f]ormer le personnel à l'aide d'études de cas [ex. : témoignages] » (p. 32);

Développer la cybercitoyenneté : « [i]ntégrer des activités visant le développement personnel pour tous les élèves (ex. : l'estime de soi, la compassion, l'entraide et l'empathie) dans les activités de l'école », « [m]ettre en place des campagnes de sensibilisation afin de favoriser l'encadrement des enfants sur le web par leurs parents » et « [s]e mobiliser collectivement contre la désensibilisation à l'égard de certaines violences sociales engendrées par les médias (ex. : radio, TV, Net, téléseries, publicités, etc.) » (p. 33).

Ces suggestions concordent avec celles des participantes de cette recherche, dont les propos donnent à entendre que les progrès réalisés depuis les dernières décennies seraient insatisfaisants. Elles ont, de ce fait, énoncé leurs **souhaits pour l'avenir**³¹⁶ :

MAX : [J'aimerais] qu'on puisse avoir un sentiment d'appartenance juste en étant humain, qu'on arrête de se mettre dans des boîtes pour définir notre appartenance [...], qu'on arrête d'exclure des gens parce qu'y sont différents. (E2)

³¹⁶ Ces données n'apparaissent nulle part ailleurs dans cette thèse. Je me permets de les citer ici pour partager cette plateforme qui m'est offerte avec les participantes et ainsi faire valoir leurs idées.

KIM : Si [les personnels scolaires] voient un problème, [j'aimerais] qu'y [fassent] que'que chose [...] j'aimerais qu'y prennent l'initiative, plus d'initiative. (E2)

ZOË : [...] enseigner aux jeunes [à] être de bons humains [...] Leur apprendre à penser [...] « Pourquoi est-ce que tu penses ça? Pourquoi? Est-ce que c'est parce qu'on te l'a dit d'y penser ça ou est-ce que c'est parce que tu veux penser ça? » Par rapport à la masculinité, [à la] féminité [et] à l'orientation sexuelle. Aussi, encourager les enfants à vivre toute la gamme des émotions. [...] les enfants n'ont jamais l droit d'être fâchés. Aussitôt qu'y font une crise, c'est inacceptable. [...] si on peut juste encourager les gens à vivre toutes [leurs] émotions [...], mais leur expliquer comment [le faire sans blesser l'autre] [...] On [ne] peut pas tous être des amis. « Vous devriez être amis. Vous devriez vous aimer [...] » Non, non. « C'est complètement fine [OK] que vous [ne] vous aimez pas, mais [le] bullying [harcèlement] [ne l'est pas]. [...] » (E2)

BÉA : Il est important selon moi de débanaliser l'intimidation à l'école : ces comportements ne devraient jamais être tolérés et ne jamais être considérés normaux. (RG)

Échange tiré du groupe de discussion

MAX : Faudrait enseigner la compassion [ou le respect à l'égard] de la différence.

[...]

SAM : [...] montrer qu'y'a différentes personnes [...] Tout l'monde est différent. [...] montrer qu'y'a [...] différentes familles.

[...]

BÉA : Plutôt que d'parler de compassion envers la différence ou de tolérance [...], j'pense qu'y faudrait dédifférencier la différence. Montrer que tout l'monde est égal, qu'on n'est pas fondamentalement différent. C'est le droit à la banalité, finalement. Que l'homosexualité ça fait autant partie d la vie que l'hétérosexualité et qu'y'a des gens qui sont comme ça et qu'c'est normal, c'est correct.

Question : Donc miser sur l'humanité commune?

BÉA : Ouais.

BÉA : [...] la tolérance, par définition, c'est le « fait de ne pas interdire alors qu'on le pourrait ». La tolérance n'implique pas nécessairement un réel respect des différences. Au-delà de la tolérance pour les personnes LGBT, il faut viser l'acceptation. (RF)

Le rapport des individus, des collectivités et de la société à la différence, à la brutalité juvénile, au devoir d'intercéder en faveur des personnes vulnérables, à la réflexivité et aux émotions transcende les conseils émis et les espoirs partagés par les participantes :

C'est donc en s'attardant au bien-être général [des élèves] et à leur développement personnel, social et scolaire qu'il devient possible de prévenir certaines difficultés susceptibles d'être rencontrées [...] (ex. : retrait social, victimisation par les pairs, états dépressifs, faible motivation scolaire, échecs, absentéisme, décrochage, etc.). (Beaumont, 2014, p. 8)

Pour ce qui est des interventions immédiates réclamées par **KIM** dans le dernier encadré, il serait indiqué, comme cela est noté dans le mémoire cité ci-haut, 1) de veiller à ce que les personnels scolaires soient davantage renseignés sur « les interventions proactives pour aider les élèves à développer leurs compétences relationnelles » ainsi que sur « la prévention et la gestion adéquate [des crises et] des problèmes de comportement à l'école et autour de l'école [ex. : formation initiale] » (p. 32), 2) de « [s]'entendre sur les comportements attendus des élèves [et de renforcer les comportements sociaux adéquats] » (p. 30), 3) d'« [i]nstaurer des procédures d'intervention claires [ex. : viser la réparation des torts causés à autrui ainsi que l'apprentissage de comportements de remplacement] » (p. 30) et 4) de « [m]ettre en place un code de vie uniforme [...] dans un plan global appliqué de manière cohérente et systématique » (p. 30). Dans le document intitulé ***Prévention de l'intimidation et intervention scolaire : fiches d'information et outils*** (2014), les cofondatrices du réseau PREVnet Debra Pepler et Wendy Craig fournissent des exemples de pratiques concrètes et compatibles avec une approche globale et positive. En situation d'abus, il y est plus précisément proposé d'adopter la procédure suivante :

Stopper les actes d'intimidation ou de violence (p. ex. « Ça suffit, arrête! C'est de l'intimidation. »);

Indiquer clairement qu'il s'agit d'un comportement d'intimidation ou de violence (p. ex. nommer la forme d'intimidation et cibler le comportement répréhensible en faisant référence au code de conduite de l'école);

Élargir la portée de l'intervention (p. ex. décrire l'impact potentiel des actes d'intimidation ou de violence sur les autres élèves de l'école, préciser que c'est le comportement et non la personne qui est répréhensible et rappeler les attentes de l'école à l'endroit des élèves);

Exiger une attitude positive, à l'avenir, de la part de l'enfant intimidateur (p. ex. « Un tel, je t'invite à t'arrêter et à réfléchir avant d'agir ») et **rassurer l'enfant victime** (p. ex. « Tous les enfants et les jeunes de notre école ont le droit au respect et [de] vivre en sécurité. Je suis désolé de ce qui t'arrive et je vais prendre des mesures pour m'assurer que cela ne se reproduise plus »);

Assurer le suivi (p. ex. signaler l'incident à la direction);

Poursuivre aux prochaines étapes, au besoin (instaurer un plan de discipline progressive à des fins d'apprentissage, voir à la réparation des torts, communiquer avec les parents ou les tuteurs des enfants concernés, surveiller le

comportement de l'enfant qui intimide, entreprendre une stratégie à long terme destinée aux élèves qui intimident et aux élèves victimes, appliquer des sanctions, etc.).

(Ibid., Comment intervenir auprès d'un enfant intimidateur?, p. 2-6)

À mon avis, ces deux documents représentent des ressources incontournables pour quiconque travaille auprès des jeunes, l'intervention immédiate en situation de harcèlement étant aujourd'hui une « obligation morale des plus essentielles » (Hardy, 2016, p. 12). Des recommandations apparentées sont aussi émises ailleurs (Tolmatcheff *et al.*, 2019). Vu les similitudes entre leurs contenus et les suggestions énoncées par les participantes de cette thèse, cela revient à dire que les adultes ayant subi du harcèlement par les pairs à l'école constituent aussi de telles ressources. Ainsi, et par mesure de cohérence, les idées des participantes ont servi de point de départ au dépistage d'**avenues prometteuses pour enrayer le phénomène du HPGOSÉ** ou, du moins, pour **en amoindrir les retombées fâcheuses**. Les voies de solutions repérées seront passées en revue dans les sous-sections subséquentes.

2.1 Pour le mieux-être des élèves victimes et des adultes ayant subi du HPGOSÉ³¹⁷

Pour ce qui est du milieu scolaire, de nombreuses publications scientifiques font valoir les mérites avérés des programmes ciblés ou universels d'**apprentissage socioémotionnel** dans les écoles (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018; Bowen *et al.*, 2018; Cohen, 2006; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger, 2011; Payton *et al.*, 2009; Pepler et Craig, 2014; Taylor, Oberle, Durlak et Weissberg, 2017). Selon ces écrits, une telle formation faciliterait l'acquisition et l'amélioration de connaissances, d'attitudes et de compétences propices à l'essai et au renforcement de comportements prosociaux, au développement de relations interpersonnelles positives et à l'accroissement du bien-être des éolières et des écoliers. Les connaissances, les attitudes et les compétences à cultiver pour « vivre en harmonie avec les autres » à l'école comme ailleurs (Pepler et Craig, 2014, Principes d'intervention et de prévention en matière d'intimidation, p. 3) se regrouperaient en cinq catégories : 1) la *conscience de soi* (connaître la portée de ses émotions et de ses pensées, puis reconnaître ses forces, ses limites, ses

³¹⁷ Veuillez noter que les formulations « partenaires [ou personnels] communautaires », « intervenantes sociales » (ou « intervenantes »), « prestataires [ou agentes] de services sociaux [ou d'assistance sociale] » et « agentes de transformations sociales » réfèrent simultanément aux travailleuses sociales certifiées, aux techniciennes formées en travail social ainsi qu'aux professionnelles et aux professionnels autrement qualifiés ou embauchés pour mener des interventions (animatrices et animateurs culturels possédant une maîtrise ou un doctorat en travail social, conférencières et conférenciers spécialisés, etc.).

besoins, etc.); 2) la *régulation de soi* (maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements : p. ex. gestion du stress, contrôle des impulsions, motivation personnelle et tendre vers ses objectifs); 3) la *conscience sociale* (connaître les ressources familiales, scolaires et communautaires à sa disposition, puis faire preuve d'empathie, de considération, d'altruisme, etc.); 4) les *habiletés relationnelles* (établir et entretenir des relations saines et gratifiantes : communication, écoute active, résolution pacifique de conflits, coopération, entraide, etc.); et 5) la *prise de décisions responsables* (faire des choix respectueux, éthiques, sécuritaires, constructifs et attentionnés : Schonert-Reichl, Kitil et Hanson-Peterson, 2017, p. 6). D'après les données d'une étude qualitative suédoise conduite auprès de 132 enfants (2^e et 3^e années) ayant participé à un programme d'apprentissage socioémotionnel à l'école (Medin et Jutengren, 2020), l'efficacité d'une telle opération dépendrait d'une panoplie de facteurs, dont les suivants : la perception des élèves concernant, d'une part, leur participation obligatoire (p. ex. punition ou conséquence *versus* opportunité) et, d'autre part, les objectifs poursuivis (p. ex. prétexte pour critiquer et agir sur leur conduite prétendument indésirable *versus* occasion d'améliorer la qualité de leurs relations); la nature des dynamiques intragroupes (p. ex. qualité de l'ambiance et des relations); le degré de réceptivité des élèves dominants vis-à-vis des stratégies déployées (p. ex. leaders dits positifs ou négatifs); et le degré de confort des élèves à l'endroit des thèmes approfondis et des exercices organisés (p. ex. sujets privés discutés en public et activités atypiques du milieu scolaire). J'ajouterais à cela qu'une telle approche serait, en soi, insuffisante pour diminuer l'occurrence des actes d'agression fondés sur des préjugés et des stéréotypes, notamment puisqu'elle omet d'intervenir sur le climat idéologique environnant. Je proposerais alors de la combiner à un régime pédagogique critique. Je m'explique.

À l'exception des écrits ayant pour objet le HPGOSÉ ou la violence infligée entre élèves de même assignation sociosexuelle, plusieurs des études sur lesquelles je me suis basée en cours de doctorat résument le problème du harcèlement par les pairs aux caractéristiques individuelles des personnes concernées et à une dynamique interactionnelle (ou relationnelle) malsaine et situationnelle entre enfants défaillants sur le plan interpersonnel et socioémotionnel. Or, il appert que les participantes interviewées ont été ciblées non pas en fonction de leurs lacunes, ni en raison d'un vice spécifique aux écolières harceleuses, mais plutôt sous l'effet d'un **projet de société** institué anciennement par l'Église catholique et ses missionnaires, endossé depuis ce temps au sein d'un bon nombre de maisonnées, d'écoles et de paroisses franco-ontariennes, puis

repris et remanié par les médias populaires nord-américains. Conçu à l'image et au service d'une matrice morale binaire, misogyne, homophobe et hétérosexiste, ce projet se fonderait sur la prémisse d'une classification prédéterminée entre les corps et les identités d'après des critères biologiques congénitaux (organes sexuels externes de type mâle = homme ou organes sexuels externes de type femelle = femme), mais aussi selon qu'ils soient ou non susceptibles de soutenir et de solidifier la structure populationnelle promue (hétéronormativité *versus* marginalité). Même s'il a été mis au point à partir de « faits institutionnels » – « [...] qui ne sont des faits que par l'accord des [humains] » désireux d'accroître la crédibilité et la légitimité de leurs propres croyances, validées par ces mêmes faits (Searle, 1998, p. 13-14; voir aussi Walkerdine, 1989) –, l'ordre social érigé (centré sur le couple hétérosexuel et la famille nucléaire) serait aujourd'hui conjecturé comme une réalité objective ou une vérité absolue (Berger et Luckmann, 1966/1967; Butler 1993/2011, 1999/2002; Foucault, 1978/1990). Il s'ensuit que toute personne suspectée d'en dévier risquerait d'être réduite – ou de se réduire elle-même – à une anomalie passible de condamnation : partant, la problématique du HPGOSÉ perdurerait, polluant l'identité des jeunes personnes persécutées.

Si l'on aspire, en tant que groupement ethnolinguistique hétérogène, à assurer le mieux-être de nos citoyennes (toutes identités sexuelles, identités de genre et orientations sexuelles confondues), il incomberait aux actrices et aux acteurs des systèmes scolaires franco-ontariens (catholique et public) et à leurs partenaires universitaires, collégiaux et communautaires de pratiquer, en interaction avec les populations qu'elles et ils desservent, une **pédagogie antioppressive de conscientisation** (voir Freire, 1970/2009; ÉquiLibre, 2018; Hardy, 2016; Kumashiro, 2000; Malins, 2016; MEO et CODP, 2013; Meyer, 2008a; Mishna *et al.*, 2020; Newman et Fantus, 2015; Prud'homme *et al.*, 2011; Winton et Tutters, 2015). Une telle formule faciliterait, par exemple, la remise en question critique des standards identitaires jusqu'alors tenus pour acquis relativement au genre :

Briser les stéréotypes et libérer les élèves du carcan de leur genre est un moyen essentiel de faire de la place à tous les élèves qui se définissent eux-mêmes comme étant à l'extérieur du courant dominant afin qu'ils reçoivent du soutien et qu'ils se sentent valorisés pour ce qu'ils sont et non pour ce que la société leur dicte à propos de ce qu'ils devraient être. (Wells, Roberts et Allan, 2011, p. 14)

Ceci dit, l'ouverture d'esprit nécessaire à l'entreprise d'un tel entraînement n'est pas, de mon point de vue, une qualité innée. Il s'agirait plutôt, à mon sens, d'une attitude à acquérir, de là toute la pertinence des programmes d'apprentissage socioémotionnel à l'école dont il était

question un peu plus tôt. Autrement dit, cet apprentissage serait peut-être la « clef » permettant d'ouvrir la « porte d'accès » au changement des mentalités que représente, à mes yeux, la pédagogie antioppressive de conscientisation.

En accord avec le prototype pédagogique présenté par le spécialiste en éducation Kevin K. Kumashiro (2000) au terme d'une synthèse de **quatre approches formatives** pour combattre l'injustice, j'aviserais de recourir à une telle pédagogie avec l'intention d'y poursuivre les objectifs suivants :

- 1) **Améliorer l'expérience sociale et scolaire (ou institutionnelle) des élèves (ou de tout individu) en situation d'assujettissement** : reconnaître, se renseigner sur et célébrer la diversité représentée au sein de la communauté scolaire (ou de la collectivité humaine); en tenir compte dans son enseignement (ou dans sa pratique professionnelle); faire de l'école (ou du milieu concerné) un lieu sécuritaire où toutes et tous sont sensibilisés aux besoins des souffre-douleur de tout âge; et fournir des espaces distincts pour promouvoir leur mieux-être et alimenter leur pouvoir d'agir;
- 2) **Examiner ce que l'on sait, ce que l'on ne sait pas et ce que l'on devrait savoir** au sujet des personnes et des collectivités infériorisées : intégrer des modules sur la diversité humaine dans les curriculum afin d'en accroître la visibilité et de mousser l'empathie à l'endroit de celles et de ceux qui s'y identifient (ou y sont identifiés), notamment dans l'espoir de réduire le taux de discrimination et de dénigrement des personnes étiquetées comme « Autres », mais aussi pour diminuer l'étendue de leur souffrance;
- 3) **Entreprendre une réflexion critique** sur les conditions doctrinales et structurales à l'origine des dispositifs de normalisation et de marginalisation en raison desquels certains individus et groupes jouissent de bénéfices tandis que d'autres sont pénalisés : étudier la construction sociale des normes et des différences, leur interdépendance ainsi que les répercussions qui en dérivent; remettre en cause la stabilité des concepts de normalité et de normativité; déceler les avantages dont on profite et reconnaître sa part de responsabilité dans l'octroi léonin de privilèges sociaux; et encourager le raffinement de l'esprit critique chez les membres d'une communauté donnée afin de les motiver à défier les arguments cités pour justifier les abus de toutes sortes;
- 4) Suivant une perspective intersectionnelle, **élucider le rôle du discours, de ses itérations** (préjugés et stéréotypes) **et du silence** dans l'émergence et le maintien des relations asymétriques d'un contexte à l'autre : analyser et dénoncer les méfaits de ces discours et de ce silence; entamer une démarche autoréflexive à des fins de transformation personnelle (p. ex. revoir ses perceptions sur soi, sur autrui et sur le monde); apprendre à accueillir l'incertitude et la crise (identitaire, existentielle, de conscience, etc.) dans le but de surmonter sa réticence au changement et aux connaissances déroutantes; puis produire et reproduire de nouveaux discours pour interrompre la perpétuation des discours dommageables.

À l'instar de cette recette éducationnelle quadruple, j'exhorterais le corps professoral universitaire et collégial, les personnels scolaires ainsi que les prestataires de services sociaux à faire l'usage, dans l'exercice de leur profession respective, d'une **pédagogie** (antioppressive de conscientisation) *queer*, laquelle interrogerait les discours omniprésents sur la diversité, de même que les processus qui les précèdent et en procèdent (Britzman, 1995; Luhmann, 1998). Ses modalités et ses finalités seraient nombreuses : 1) amorcer une réflexion éthique susceptible de problématiser et de déstabiliser la (re)production systématique du principe de normativité; 2) élucider les fondements et les manifestations historiques, culturelles, institutionnelles, politiques, idéologiques et interindividuelles du statu quo; 3) perturber les mécanismes d'intelligibilité qui le valident et les structures de désaveu (ou de marginalisation, de subordination et de subjectivation) qui le cimentent; 4) contester les identités, les catégories (généralement binaires) et les iniquités de pouvoir qu'il génère, légitime ou condamne; 5) encourager la prolifération de référents identitaires plus souples; 6) redéfinir la sociabilité en fonction de critères subversifs; et 7) envisager la différence en tant que sujet d'intérêt plutôt qu'objet de perturbation de la norme (Britzman, 1995; Luhmann, 1998). Les apprenantes et les apprenants y seraient plus exactement invités à situer et à transgresser les limites de ce qu'ils peuvent/veulent et ne peuvent/veulent pas supporter de (re)connaître – l'ignorance étant ici conceptualisée en tant que résistance à la (re)connaissance – et, ce faisant, à oser troubler leur lecture d'eux-mêmes, des autres et du monde, quitte à en ressortir déconcertés, bouleversés et agités (Britzman, 1995; Luhmann, 1998). Malgré qu'une telle pédagogie soit généralement associée à l'interprétation critique des normes sexuelles et de genre (Luhman, 1998), son application peut s'étendre bien au-delà de la sexualité (Britzman, 1995), entre autres, puisqu'elle attire l'attention sur l'interaction des forces d'oppression à l'intersection de facettes identitaires multiples (Luhman, 1998). Elle peut, du reste, être employée pour exposer ses propres limitations (Ibid.). Partant de l'histoire et des connaissances préalables des personnes en processus d'apprentissage, l'analyse qu'impulse cette pédagogie motiverait 1) la mise en pratique de leurs capacités réflexives et le raffinement de leur esprit critique (p. ex. reconnaître et dénoncer les injustices sociales), 2) la dépersonnalisation des abus perpétrés envers ou autour de soi, 3) l'autonomisation vis-à-vis des habitus socioculturels dominants, 4) la diminution du degré d'autorité des individus normatifs, 5) la réduction des séquelles identitaires de la violence (p. ex. amoindrir la souffrance) et, par extension, 6) le dépassement ou la transformation des situations de domination et d'interdépendance nuisibles.

Tout cela aurait pour aboutissement ultime la génération d'un flux d'échanges dialogiques équilibrés et propices au changement des mentalités et des rapports sociaux pernicieux :

[...] les opprimés ne sont pas « marginaux », ne sont pas des gens qui vivent « à l'extérieur » de la société. Ils ont toujours été « à l'intérieur » – à l'intérieur de la structure qui a fait d'eux des « êtres pour les autres ». La solution n'est pas de les « intégrer » à la structure d'oppression, mais de transformer cette structure pour qu'ils puissent devenir des « êtres en tant que tels ». (trad. libre, guillemets dans l'original, Freire 1970/2009, p. 74)

Une telle transformation serait, à mon avis, accélérée par l'incorporation d'un protocole pédagogique antioppressif de conscientisation – *queer* ou autre – dans les **programmes collégiaux et universitaires de formation professionnelle** (en éducation, en travail social, en sciences infirmières, en psychologie, en counselling, etc.). Des intervenantes sociales pourraient, par la suite, animer des **ateliers d'appoint** suivant le modèle dudit protocole, par exemple, à l'intention des personnels scolaires en poste pour qu'ils soient, à leur tour, enclins à favoriser la conscientisation des élèves sous leur tutelle.

À cause de leur statut et de leur fonction comme modèles (Dowd, 2002), les **personnels scolaires** (incluant, entre autres, les enseignantes et les travailleuses sociales) auraient assurément une **responsabilité** de premier ordre envers la matrice morale scolaire, notamment en raison de leur pouvoir d'influence auprès des élèves pour ce qui est de délimiter le désirable, tant du côté de l'entendement que des capacités, des attitudes et des comportements (Haydon, 2004). Il a d'ailleurs été prouvé que « les leaders [sur les terrains d'écoles] et les leaders du système [de gestion scolaire] [joueraient] un **rôle déterminant** dans la création des conditions qui favorisent le développement sain des élèves » (MEO, 2016b, p. 8). Afin de pouvoir faire connaître à la jeunesse les vertus d'une vie bonne, le personnel enseignant doit lui-même être **moralement éveillé** (Greene, 1978). Cela signifie qu'il doit être conscient de son propre système de valeurs, d'idées et de croyances, des circonstances qui l'ont forgé et de celles qui le maintiennent, le tout pour surmonter ses préjugés. Il serait conséquemment de son ressort de se demander avec circonspection pourquoi les dynamiques sociales sont telles qu'elles sont, entre autres, en ce qui a trait à la diversité sexuelle, à la pluralité des genres et à ses minorités :

[Les membres des personnels scolaires détiennent une] responsabilité sociale qui les invitent [...] à examiner leurs sentiments, leurs attitudes, leurs préjugés et leurs partis pris à l'égard des minorités sexuelles ou de genre en général et des jeunes minorités sexuelles ou de genre en particulier, et à réfléchir à l'importance cruciale de l'enfance, de l'adolescence et du début de l'âge adulte. C'est par une combinaison complexe de connaissances variées, d'attitudes compatissantes et d'une orientation

bienveillante dans les services professionnels qu'il est possible d'offrir le soutien vital nécessaire aux jeunes minorités sexuelles ou de genre. (FCE et al., 2007, p. 28)

En bref, il est du devoir des personnels scolaires de s'intéresser aux processus à l'œuvre dans l'organisation et le fonctionnement de l'environnement socioculturel et scolaire, car le degré d'excellence des milieux d'apprentissage (et de tout projet d'inclusion) dépend tout particulièrement « des connaissances, de la sagesse, de la passion et du dévouement des intervenantes et intervenants de l'ensemble du milieu de l'éducation » (MEO, 2016b, p. 1), quel que soit leur titre.

Tandis qu'une approche pédagogique antioppressive peut être adaptée à une multitude de matières (français, études sociales, psychologie, sciences, etc.), elle devrait minimalement être employée dans le contexte des **cours de santé sexuelle**. Pour cette raison, les enseignantes et les enseignants en éducation physique et santé, soit le « principal vecteur de l'éducation sexuelle dans les écoles ontariennes » (Martinez et Phillips, 2009, p. 78, p. 63), bénéficieraient d'une formation plus poussée à cet effet. Elles et ils pourraient de surcroît profiter de temps supplémentaire pour creuser les thèmes de la diversité sexuelle, de la pluralité des genres, des structures idéologiques oppressives qui s'y rattachent, des personnes AEC (leurs réalités, leurs besoins, leur caractère multidimensionnel, les pratiques sexuelles sécuritaires, etc.) ainsi que des ressources à leur disposition.

À cet effet, parmi les 30 participantes et participants sondés lors d'une étude qualitative réalisée à Ottawa (dont 15 francophones issus du système scolaire séparé/catholique et 15 anglophones provenant du système scolaire public/laïque), 20 ont déploré que seules trois heures du programme d'éducation physique et santé sont allouées annuellement au module de la santé sexuelle (Martinez et Phillips, 2009). Douze des 15 répondantes et répondants de langue française ont, par ailleurs, prétendu n'avoir reçu aucune formation en santé sexuelle pendant leur baccalauréat, les chercheuses ayant constaté leur propension à traiter de la sexualité sous un angle hétéronormatif et biomédical. Je pense, tout comme ces chercheuses, que la révision des programmes de formation à l'enseignement en éducation physique et santé, que le perfectionnement continu du personnel en place, que l'établissement de partenariats avec des organismes communautaires spécialisés en santé sexuelle et que l'augmentation des heures réservées à l'éducation en santé sexuelle sont « incontournables pour faire de [cette éducation] un lieu d'apprentissage critique qui respecte pleinement les droits humains fondamentaux des

élèves » (Ibid., p. 82). Cependant, cela ne revient pas à dire qu'il faudrait limiter l'enseignement antioppressif de conscientisation à un seul cours.

Sachant que les personnes AEC bénéficient des mêmes obligations, droits et libertés que tout autre citoyenne et citoyen en vertu de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Ministère de la Justice du Canada, 1982) et du *Code des droits de la personne de l'Ontario* (Ministère du procureur général de l'Ontario, 1990), il apparaît logique de veiller à ce que les jeunes de langue française de la province soient sensibilisés à l'existence de ces individus ainsi qu'aux protections légales leur étant conférées (Malins, 2016). Sur ce point, s'il est convenu que les écoles ont le devoir d'inculquer le respect des droits de tous les membres de la société, « il devient d'autant plus justifié d'exposer les jeunes à des visions du droit et des valeurs humaines qui promeuvent le respect des sexualités humaines, des diversités des sexes et des genres » (Goguen, 2015, p. 221). Une telle **éducation à la citoyenneté** est d'ailleurs de plus en plus inscrite dans les orientations éducatives des écoles :

[Ces orientations] suggèrent une formation aux valeurs de la démocratie, une sensibilisation aux exigences du pluralisme et de l'altérité, une initiation aux savoirs de citoyenneté, ainsi qu'une initiation à la participation et à l'engagement actifs au sein du projet scolaire et dans la vie de l'école. (Vincent, 2008, p. 4, note 12) / Des établissements scolaires ont amorcé un virage en ce sens et mis en place des initiatives visant à permettre aux jeunes de vivre ensemble et de se construire dans l'interaction sociales, avec tout ce que cela comporte de tensions, de négociations et de concessions sur le plan relationnel, mais aussi de complicités, d'arrangements et de solidarités. On peut même parler dans certains cas de l'instauration d'une *culture de socialisation* [...] Bon nombre de ces initiatives [...] insistent sur les relations entre élèves, l'exercice de la démocratie, la résolution pacifique des conflits ou la coopération au sein d'activités de tous ordres. [...] c'est la construction de l'*individu social* qui est en cause et sa participation avec les autres au développement social. (italiques dans l'original, Ibid., p. 9)

Dans cette optique, il serait possible de faire comprendre aux enfants que le harcèlement est un problème éthique du simple fait « qu'il est mal de maltraiter les gens » (trad. libre, Winton et Tutters, 2015, p. 135). Parmi les compétences et les dispositions sociales, émotionnelles, éthiques et cognitives requises en vue de participer pleinement à la démocratie, le spécialiste de l'éducation Jonathan Cohen et ses collègues proposent une liste quasi identique à celle reliée plus tôt à l'apprentissage socioémotionnel : écoute active (des autres et de soi), esprit critique et réflexivité, flexibilité, résolution de problèmes et de conflits, prise de décision, communication, collaboration, empathie, responsabilité, solidarité, engagement envers la justice sociale, altruisme, entraide et indulgence (Cohen, 2006, 2014; Cohen *et al.*, 2009; Debarbieux *et al.*,

2012). En plus d'être un préalable à l'expérience d'une formation antioppressive de conscientisation, l'apprentissage socioémotionnel serait également sous-jacent à l'éducation à la citoyenneté (ou à la démocratie). Pour reprendre l'image introduite plus tôt, l'apprentissage socioémotionnel (étape 1) serait, je pense, la « clef » pour déverrouiller la « porte d'accès » au changement des mentalités que prône la pédagogie antioppressive de conscientisation (étape 2), laquelle initierait les « livres jeunesse » (élèves) de la province et du pays aux conditions axiologiques, idéologiques et juridiques à respecter pour le « rangement » équitable (justice sociale), la « conservation » simultanée (coexistence) et la « consultation » pacifique (interaction) de « collections » distinctes (communautés), sans risque d'« incendies » (violence), dans le « pavillon » de la démocratie canadienne au sein de la « bibliothèque » de l'humanité (résultat attendu).

Avant de poursuivre, une précision s'impose : dans la mesure où les notions de pédagogie (ou d'andragogie), d'apprentissage et d'éducation reposeraient sur la transmission, la réception et le traitement réciproque d'informations diversifiées et porteuses de sens pour les interlocutrices et les interlocuteurs concernés (Bireaud, 1990; Dewey, 1916/2005; Giordan, 1998; Guillot, 2000; Reboul, 1999; Savard et Talbot, 2014; Talbot, 2003), elles ne seraient pas confinées exclusivement à la salle de classe : de ce fait, tout effort de conscientisation, qu'il soit formel ou informel, traduirait une volonté pédagogique. La pédagogie, l'apprentissage et l'éducation ne seraient donc pas le propre des établissements d'enseignement, mais plutôt celui des contacts humains, ce pourquoi **quiconque pratiquerait une profession d'aide serait *ipso facto* pédagogue**. D'après cette conception de l'acte pédagogique, les prestataires d'assistance sociale pourraient intervenir auprès des personnes qu'elles soutiennent en faisant fond sur un modèle pédagogique antioppressif de conscientisation, notamment lorsqu'elles assurent un rôle de médiation entre les parents et leurs enfants, entre les familles et les écoles ou entre les élèves et les membres des personnels scolaires.

En guise d'exemple d'une activité pédagogique *queer*, les agentes de services sociaux et les éducatrices de langue française en Ontario pourraient s'inspirer du *Beyond Bullying Project*, une **installation multimédia** ayant permis aux membres de trois communautés scolaires (écoles secondaires publiques aux États-Unis : 2014-2015) de relater, sur une période de deux semaines, des histoires vécues, entendues ou inventées sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres dans une cabine construite et décorée par des enseignantes et des élèves bénévoles, puis munie

d'une chaise et d'une caméra vidéo ou d'une enregistreuse (Gilbert, Fields, Mamo et Lesko, 2018). Ayant procédé ainsi, ses instigatrices ont pu récolter plus de 450 récits personnalisés ou anonymes décrivant une panoplie de possibilités intimes, incluant des témoignages véritables et fantasmagoriques marqués de révélations, de questionnements, de contradictions, de négociations et de prises de position sur cette pléthore de thèmes et de sous-thèmes : le désir; les relations familiales, amoureuses et d'amitié; les identités, leur affirmation et leurs intersections; le plaisir; le climat scolaire; l'homophobie réelle, anticipée ou imaginée; le risque; les épreuves et les dilemmes encourus ainsi que les solutions et les compromis envisagés; et enfin, les émotions et les sentiments tels la curiosité, la confusion, la peur, la déception, le soulagement, la liberté, la sécurité, l'estime de soi, la confiance en soi et l'appartenance. Ayant offert à chacune et à chacun l'occasion de se prononcer franchement sur ces sujets, les meneuses de l'activité ont souligné la multiplicité et la complexité des trajectoires expérientielles documentées. Un tel projet pourrait être adapté en vue de s'inscrire plus explicitement dans le cadre d'une recette pédagogique *queer*, quel que soit le contexte d'apprentissage et le public cible (p. ex. élèves en salle de classe ou personnes et groupes en consultation avec une travailleuse sociale).

Dans un article sur la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme, le travailleur social Vincent Chouinard (2010) relate, quant à lui, une intervention qu'il a réalisée dans un Collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP³¹⁸) sous l'invitation d'une enseignante dont les étudiantes et les étudiants tenaient ouvertement des propos homophobes et hétérosexistes en classe. Au terme d'une séance de « remue-méninge sur l'origine de l'homosexualité et les mythes sur l'homosexualité », l'animateur a effectué la **démystification des préjugés** ressortis en donnant des « faits sur l'homosexualité et la sexualité en général », le tout en évitant la confrontation (Ibid., p. 49). Il a, par la suite, procédé au visionnement de vidéos brèves afin d'« ébranler les stéréotypes de la masculinité hégémonique » (Ibid., p. 49) et d'alimenter « une discussion sur le double standard [arbitraire et injuste] relativement au baiser : c'est banal quand il est hétéro, excitant quand c'est des "lesbiennes" et dégoûtant quand c'est deux hommes, même virils » (Ibid., p. 50). Ensuite, il a montré, « toujours à l'aide de vidéos récentes, l'impact que l'homophobie avait dans la vie des [personnes AEC] (sports, famille, politique, école, travail) » (Ibid., p. 50). Suivant le départ de l'animateur, l'enseignante a demandé aux étudiantes et aux étudiants de rédiger un résumé au sujet de l'atelier. C'est après avoir lu ces productions écrites

³¹⁸ Le CÉGEP constitue un palier éducatif entre la scolarité secondaire et postsecondaire au Québec.

qu'elle a communiqué avec l'intervenant pour lui annoncer qu'elle avait observé une transformation dans leur discours depuis sa présentation participative. Tout comme l'installation multimédia décrite plus haut, cette formule pourrait aisément être reproduite dans le contexte d'une programmation pédagogique *queer*.

Par-delà ces stratégies, les **alliances d'élèves gais et hétérosexuels** seraient des espaces propices à l'animation d'échanges antioppressifs visant la conscientisation et la sensibilisation de leurs membres (FCE et Wells, 2006; Kitchen et Bellini, 2013; MEO, 2011). Les thèmes soulevés lors de telles causeries pourraient, par la suite, orienter le choix des activités ou des événements de plus grande envergure organisés à l'attention des communautés scolaires.

Toujours dans l'intérêt de conscientiser les masses, les personnels universitaires, collégiaux, scolaires et communautaires pourraient **faire appel au renfort d'expertes et d'experts par l'expérience**, c'est-à-dire aux connaissances, aux attitudes, aux compétences et aux contributions d'individus ayant jadis subi et surmonté une situation assujettissante (Milot *et al.*, 2013; Milot *et al.*, 2018). Parmi les interventions ayant démontré la pertinence et l'efficacité d'une telle stratégie, on compte le programme *Sharp On Survival*, au cours duquel des étudiantes et des étudiants universitaires assistent à un panel de discussion multidisciplinaire auquel siègent des adultes portant des blessures physiques permanentes occasionnées lors d'un incident de violence à l'école (Zirkle *et al.*, 2008). De tels exposés autobiographiques sont également enchâssés dans les activités du Centre canadien de la diversité des genres et de la sexualité (ateliers et formations sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres pour les élèves et les personnels scolaires) (2017) et des Groupes régionaux d'intervention sociale du Québec (témoignages d'adultes AEC dans les écoles) (Grenier, 2005). Toutefois, et conformément aux avertissements articulés en conclusion d'une recension de 158 publications (1982-2017) traitant des initiatives de formation à l'enseignement comportant un volet sur cette diversité et cette pluralité (Airton et Koecher, 2019), de tels témoignages – aussi bienfaisants puissent-ils être pour 1) ouvrir la discussion sur des enjeux d'actualité, 2) agir sur les mentalités en faisant naître des sentiments d'empathie, d'acceptation ou de tolérance envers les minorités sexuelles ou de genre, 3) signaler la probabilité qu'elles se retrouvent parmi nous (p. ex. en salle de classe) et 4) fournir des outils concrets pour accroître leur mieux-être – seraient, à eux seuls, insuffisants à des fins de conscientisation, voire potentiellement problématiques (perpétuation de généralisations → les

personnes AEC sont toutes des victimes, la collectivité des minorités sexuelles ou de genre est monolithique et statique, etc.).

Tout bien pesé, quelles que soient les activités pédagogiques déployées et la clientèle d'apprenantes et d'apprenants (étudiantes et étudiants en éducation ou en travail social, communautés scolaires, clientèles des centres communautaires ou des cliniques de santé, etc.), il importe, en premier lieu, qu'elles s'inscrivent dans un protocole universel de remise en question critique, continue et spontanée³¹⁹ des normes sexuelles et de genre et des régimes de domination qu'elles soutiennent (à l'extérieur et au sein de la communauté AEC : Ibid.). Il faudrait aussi, en deuxième lieu, qu'elles encouragent l'appriovisoement d'un sentiment de tolérance envers l'incertitude, l'inconfort et la résistance qu'une telle remise en question peut provoquer (Ibid.). En d'autres mots, pour qu'il soit réellement bénéfique, l'engagement d'expertes et d'experts par l'expérience doit dépasser le témoignage et s'insérer dans un projet pédagogique adapté à l'auscultation des conditions préalables, propres et parallèles au récit de vie des actrices et des acteurs conviés.

Ayant plaidé pour la mise en œuvre d'une pédagogie (antioppressive de conscientisation) *queer*, il me revient maintenant de relever un **écueil plausible à son implantation dans les écoles** élémentaires, intermédiaires et secondaires **francophones de la province** : les **conseils scolaires catholiques** – lesquels souscrivent à une conception naturaliste de l'identité sexuelle (sexe mâle = homme || sexe femelle = femme) et de la sexualité humaine (hétérosexualité conjugale) – risquent de s'y opposer. Je ne parle pas ici des individus travaillant pour de tels conseils, car il y a certainement des actrices et des acteurs éducationnels catholiques qui rejettent la position de l'Église sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres (voir Callaghan, 2014). Je me prononce plutôt sur la posture institutionnelle de ces conseils. En plus de perpétuer une **violence symbolique** envers les **personnes AEC** (voir le chapitre 5), les documents ecclésiaux épluchés sur les thèmes du genre, de l'identité sexuelle, de l'orientation sexuelle et de la jeunesse bornent la « liberté de choisir », la « liberté intérieure » et l'exercice de la conscience à l'expression autonome d'une dévotion inconditionnelle envers la Tradition catholique (CBO, 2004; ECD, 2011; ÉCO, 2005; ÉO, 1994, avril), qui reflète « la foi à croire et à appliquer dans la vie concrète » (Saint-Siège, 2005, 430). Celle-ci serait énoncée par le Magistère de l'Église (tous

³¹⁹ En ce sens qu'elle ne doit pas toujours s'inscrire dans le contexte d'une activité pédagogique intentionnelle et planifiée, mais plutôt s'exercer d'un moment à l'autre dès que l'on exprime un préjugé de nature sexiste, homophobe, transphobe, hétérosexiste ou hétéronormatif (Airon et Koecher, 2019).

des hommes!), soit la « seule instance légitimée à interpréter l'Écriture et à en communiquer les normes » (Voyé, 1996, p. 16). Le doute volontaire, l'incrédulité, l'hérésie, l'apostasie et le schisme seraient corollairement décrétés contraires à la foi (Saint-Siège, 442), la liberté telle que définie par la culture et l'État étant qualifiée d'« erronée » dans le *Compendium du Catéchisme de l'Église catholique* (Ibid., 530). La **doctrine** incrustée dans la mission du système scolaire catholique franco-ontarien serait alors irréfutablement **stagnante et adverse à la discussion argumentative** (ou non négociable) (voir Whitlock, 2006). Pour ces raisons, il serait probable, voire souhaitable qu'elle soit scrutée et démentie lors d'une intervention pédagogique antioppressive de conscientisation digne de ce nom, c'est-à-dire faisant appel à la raison (plutôt qu'à la croyance), à l'indépendance d'esprit (au lieu de l'obédience) et à l'humilité (à la place de l'arrogance morale).

Parce que les conseils scolaires catholiques de langue française en Ontario sont financés par l'État en vertu d'une protection garantie par l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* (Ministère de la Justice du Canada, 2013), qu'ils ont pour mission d'endoctriner les élèves à leur charge au catéchisme de l'Église (voir le chapitre 4) et qu'ils sont deux fois plus nombreux que leurs pendants laïques (huit contre quatre), l'introduction provinciale de la facture pédagogique recommandée en milieu scolaire relève présentement de l'utopie. Les préjugés ayant trait au genre et à la sexualité sont donc, pour le moment et à mon sens, destinés à subsister au sein de nos institutions scolaires. À moins, bien sûr, que nous ayons l'audace de reconsidérer le financement public d'un réseau d'écoles faisant la promotion de dogmes foncièrement vexatoires et attentatoires aux droits de certaines personnes :

Améliorer un système passe nécessairement par une prise de conscience collective de ces insuffisances ce qui implique [...] la reconnaissance de l'existence de la discrimination. (Croizet et Martinot, 2003, p. 50)

Dans la mesure où elles sont privatisées et favorisent l'injustice, les morales individuelles et institutionnelles doivent être mises de côté au profit du travail politique et pédagogique nécessaire pour réaliser l'inclusion globale. (Grace et Wells, 2016, p. xxii)

Sachant que la personne chrétienne se reconnaît par sa relation avec Jésus (ECD, 2011) et non avec l'Église, puis que les récits bibliques relatant les exploits de Jésus le dépeignent comme un allié des populations minorisées, les écoles confessionnelles de la province pourraient aisément remplacer la doctrine catholique (ou en restreindre l'enseignement à des cours facultatifs) par une philosophie spirituelle plus souple et englobante, la foi chrétienne pouvant

être cultivée autrement que par le catéchisme. À l’avenant du Comité des droits de l’homme des Nations unies, lequel a décrété – en 1999 – qu’il était discriminatoire de parrainer les écoles catholiques tout en refusant d’épauler celles des autres confessions religieuses (« *UN says funding* », 1999, 5 novembre), plusieurs personnes (professeures et professeurs universitaires, politiciennes et politiciens, avocates et avocats, etc.) et groupes (*Canadian Secular Alliance*, *Civil Rights in Public Education*, FEESO, etc.) ont publiquement mis en doute la pertinence actuelle (p. ex. société ontarienne multiculturelle = diversité religieuse), la viabilité économique (p. ex. dédoublement des services et de la bureaucratie) et la partialité doctrinaire (p. ex. atteinte à la liberté de religion des élèves) des systèmes scolaires catholiques de la province (CRIPE, <http://www.cripeweb.org/>; FEESO, <https://www.osstf.on.ca/fr-CA>, Éducation publique → L’éducation publique – C’est pour tout le monde; Gallagher-Mackay, 2018, 12 mars; Gordon, 2017, 5 juin; *One Public System*, <http://www.onepublicsystem.ca/fr/>; *One School System*, <http://www.oneschoolsystem.org/>). La FEESO – qui pilote la campagne *One Public System* et promeut sa *Charte pour l’éducation publique* (<http://www.onepublicsystem.ca/fr/>, Appuyer la charte) – a même demandé de créer « un groupe de travail, composé de tous les partis politiques, dont le mandat serait d’étudier les bien-fondés et les défis de passer à un système scolaire laïque public dans chacune des langues officielles » (FEESO, <http://www.cripeweb.org/>, Éducation publique → C’est pour tout le monde → [Un système scolaire public dans chaque langue officielle](http://www.cripeweb.org/aboutOpen.html)). De son côté, lorsqu’elle aura amassé les fonds exigés et réuni un nombre adéquat de témoins, la coalition *One Public Education Now* (<https://open.cripeweb.org/aboutOpen.html>) compte déposer, devant la Cour, une requête en vue de contester le financement public des écoles séparées pour cause d’atteinte au droit à l’égalité tel que prévu par la *Charte canadienne des droits et libertés*. Par le pouvoir de l’article 43 de la *Loi constitutionnelle de 1982*, les législatures provinciales et territoriales ont le droit d’apporter des modifications aux clauses pour lesquelles elles disposent d’une autorité exclusive, comme c’est le cas des stipulations en matière d’éducation publique (Ministère de la Justice du Canada, 2013). Abstraction faite d’un consensus provincial et d’une volonté politique, il suffirait – pour ce faire – qu’elles épousent une loi explicitant les rectifications réclamées, puis qu’elles obtiennent l’accord du Parlement canadien (Ministère de la Justice du Canada, 2013; *One Public System*, <http://www.onepublicsystem.ca/fr/>, FAQ). C’est ainsi qu’ont procédé les Assemblées législatives du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador à la fin des années 1990, celles-ci ayant fait adopter des amendements constitutionnels

qui les dispensent de subventionner les écoles confessionnelles sur leur territoire respectif (« Abolir le financement public », 2017, 22 octobre; Gallagher-Mackay, 2018, 12 mars; Gordon, 2017, 5 juin; *One Public System*, <http://www.onepublicsystem.ca/fr/>, FAQ). Tout cela pour dire, d'une part, que je ne suis pas la première à remettre en question la légitimité contemporaine du **parrainage public des conseils scolaires catholiques** et, d'autre part, qu'il est légalement concevable pour le gouvernement ontarien d'abdiquer sa responsabilité pécuniaire envers eux. En attendant d'élire une politicienne ou un politicien qui aura le courage d'engager une discussion provinciale nuancée sur cette question et le doigté nécessaire pour pacifier la discorde entre les partisans/partisants et les opposantes/opposants des changements débattus, la collectivité franco-ontarienne devra continuer à cotiser, par l'entremise de ses impôts, au financement d'écoles dont les principes de base concourent à la victimation et à l'envenimement identitaire des élèves AEC. Cela dit, rien n'empêche, pendant ce temps, que des agentes de transformations sociales 1) organisent des assemblées communautaires pour que les familles franco-ontariennes soient conscientisées aux droits et aux libertés de leurs enfants (p. ex. égalité, sécurité, éducation et religion), 2) qu'elles œuvrent auprès des écolières et des écoliers victimes, dans un premier temps, pour veiller à leur mieux-être et, dans un deuxième temps, pour venir à la défense de leurs droits et de leurs libertés et 3) qu'elles militent en tant que dirigeantes, alliées ou porte-parole du mouvement de laïcisation du système scolaire francophone public de la province.

En effet, la **défense des droits et des libertés** serait une des fonctions premières du travail social (Lamoureux, 2003), à telle enseigne que « les droits [de la personne] [seraient] inséparables de la théorie, des valeurs, de l'éthique et de la pratique [de cette profession] » (Bouquet, 2004, p. 42). Dessinées sous l'éclairage des attributions de sens répandues en sciences humaines et sociales, les priorités de la profession seraient ensuite sculptées au contact des valeurs, des normes et des lois jalonnant les frontières de ce qui est permis ou interdit dans le contexte au sein duquel les services sociaux seraient dispensés (Bouquet, 2004; Brodeur et Berteau, 2008). Ainsi, le **travail éthique en travail social** comprendrait nécessairement la détermination, l'interprétation, l'évaluation et, s'il y a lieu, l'interrogation de ces référents axiologiques du point de vue de leur pertinence, de leur validité et de la portée de leur application (Lamoureux, 2003). Par conséquent, la conscience éthique serait intrinsèque à la pratique professionnelle du travail social (FITS, <https://www.ifsw.org/>). En cas d'injustice, les intervenantes averties n'hésiteraient donc pas – en théorie – à interroger les mœurs

discriminatoires. Par extension, la travailleuse sociale « ne [tolérerait] pas la discrimination basée sur [une panoplie de traits distinctifs dont] [...] le sexe, [...] [ou] l'orientation sexuelle [...] » (ACTS, 2005, p. 4), y compris au sein des écoles catholiques francophones de l'Ontario. Dans l'absolu, son **allégeance envers la justice sociale** formerait le pont entre sa personne humaine et son engagement professionnel à défendre le bien-être, les droits et les libertés de personnes et de populations dévalorisées, défavorisées et donc vulnérabilisées, puis à revendiquer les changements sociaux indispensables au développement de rapports interpersonnels et intergroupes plus justes et équitables (Bouquet, 2004). Le travail social serait alors constitué de principes adaptés à l'instauration, au maintien et au rétablissement des conditions inéluctables au déroulement d'une vie psychique et sociale équilibrée, de même qu'au fonctionnement d'institutions équitables.

En fait, le **comportement déontologique d'une travailleuse sociale** relèverait d'emblée d'une résolution personnelle à assumer ses responsabilités professionnelles en phase avec la déontologie (ACTS, 2005), même lorsque ses convictions seraient incompatibles avec celles de ses collègues, de sa profession, de l'organisation au nom de laquelle elle œuvre et de la société. Il n'en demeure pas moins que les choix moraux des travailleuses sociales « [resteraient] sous l'influence de ce [qu'elles] sont comme personnes, de leur histoire, de leurs connaissances et de leurs expériences » (Brodeur et Berteau, 2008, p. 242). Cela comporterait des risques graves quant à la protection des droits des personnes et des collectivités qu'elles desservent dans les cas où leur matrice morale les inciterait à en renier l'humanité. Par exemple, « [si elles] [s'avéraient] homophobes ou incapables de comprendre les problématiques liées à l'orientation sexuelle, [elles] [placeraient] leur clientèle homosexuelle dans une situation de double vulnérabilité » (FCE, 2005, p. 11). Puisque les interventions menées par ces professionnelles seraient susceptibles d'influer sur l'hygiène de vie de la collectivité, les travailleuses sociales seraient cautionnées de réfléchir aux enjeux moraux sous-jacents à leur conduite, notamment dans le but d'en prendre conscience et d'agir de manière intègre et responsable lors de conflits pouvant surgir entre leurs convictions personnelles et professionnelles (Brodeur et Berteau, 2008). La réflexivité et l'altruisme seraient ainsi démonstratifs d'une pratique professionnelle éthique en travail social.

Dans un autre ordre d'idées, et compte tenu des bénéfices dont les participantes auraient tiré parti en prenant part à des activités parascolaires artistiques, sportives ou bénévoles, il

importerait de fournir des occasions pour que les personnes victimes ou survivantes de HPGOSÉ puissent découvrir, exercer et parfaire leurs talents et leurs passions à l'extérieur de la salle de classe (voir Ruest-Paquette, 2009, 2013b). Cela pourrait avoir comme effet bienfaisant d'amplifier simultanément leurs sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance. Les **ateliers centrés sur les arts** s'avèreraient efficaces à cette fin, surtout s'ils sont mariés à une pratique pédagogique (ou réflexive) émancipatrice. En qualité d'exemples, les méthodes employées par la spécialiste en éducation Diane Ketelle (analyse intersubjective de portraits photographiques avec la participation des sujets photographiés : 2010) et par la candidate au doctorat en travail social à l'Université Laurentienne Sylvie Rivard (accompagnement d'une poignée de femmes ayant produit un autoportrait de leur corps dans le but d'élucider les retombées d'un trauma médical : 2018) sont particulièrement inspirantes. Il en va de même pour celles empruntées par les organisatrices du programme « Filles fantastiques : voix créatives pour le changement » financé par le Centre Victoria pour femmes de Sudbury (combinaison d'ateliers thématiques et de créations artistiques : Demers, 2013). Idem pour les procédés emblématiques du **théâtre de l'opprimé** (ou théâtre forum), lequel est joué à dessein d'éducation populaire (conscientisation) et de réformes sociales (augmentation du pouvoir d'agir), constituant un outil d'intervention avéré depuis sa genèse au Brésil à la fin des années 1960 sur l'initiative d'Augusto Boal (dramaturge, metteur en scène, théoricien et acteur) et de sa troupe (Lénel, 2011). Ce type de théâtre se reconnaîtrait par la présentation, l'analyse collaborative et la révision participative de saynètes calquées sur le mode opprimé/opprimeur :

Si, au départ, [les scènes] s'inspirent d'histoires personnelles très concrètes et ordinaires, c'est pour mieux dénoncer [...] les rapports de force inégalitaires, les dominations unilatérales ainsi que les violences sociales et symboliques quotidiennement endurées par les plus opprimés au sein des institutions. (Ibid., p. 93) / [...] les spectateurs qui montent sur scène [pour altérer le déroulement de l'intrigue en faveur du groupe opprimé] font l'épreuve de ces rapports et ce type d'action permet de libérer ou de retrouver une parole qui sans cela n'aurait sans doute pas trouvé de lieu d'expression. [...] la représentation fait comprendre que ce qui est ressenti comme personnel doit en réalité être interprété comme un phénomène collectif qui dépasse les psychologies des individus. (Ibid., p. 101)

La troupe Nous n'abandonnerons jamais l'espoir (NAJE) a d'ailleurs réalisé, au cours de l'année 2007 et à la demande du comité d'entreprise (CE) de France Télécom, une tournée de théâtre forum afin de « donner la parole aux salariés » de cette compagnie pour « tenter d'imaginer [à partir de leurs vécus] des pistes d'actions, des manières de "résister" ou d'améliorer

les fonctionnements collectifs » dans leur milieu professionnel (Ibid., guillemets dans l'original, p. 95-96). Grâce à cet exercice interactif, les employées et les employés de France Télécom ont pu s'approprier leur pouvoir de dénonciation, d'action et d'influence, les thèmes relevés et les changements revendiqués ayant été retenus par le CE en vue d'une restructuration organisationnelle (Ibid.). Joignant l'utile (consultation, réconciliation, réorganisation ou réhabilitation) à l'agréable (divertissement), les techniques mises à l'épreuve au service d'un tel spectacle et des projets décrits plus haut (ou de démarches analogues : p. ex. activités littéraires ou musicales) permettraient aux victimes et aux survivantes de HPGOSÉ d'expérimenter de nouveaux passe-temps, d'élargir leur champ de connaissance, d'attitudes et de compétences, d'intégrer un petit groupe d'appartenance et de socialisation bien encadré, de réfléchir sur les constructions culturelles qui les accablent, de passer aux actes pour en diminuer l'emprise et, dans la mesure du possible, d'apaiser leur souffrance.

Les **ateliers d'arts martiaux** orientés vers le développement de l'agir corporel et de la force physique et mentale pourraient également être avantageux pour ces dites victimes et survivantes, les bienfaits de telles disciplines holistiques sur la confiance en soi ayant été observés chez des femmes lors d'une enquête qualitative britannique (Velija, Mierzewski et Fortune, 2013). On peut supposer que cela serait aussi le cas du yoga, de la danse et des sports d'équipe supervisés. De même pour le **bénévolat humanitaire** (ou la **militance**), qui permettrait de canaliser son pouvoir d'action et d'influence au service d'un organisme ou d'une cause sociale stimulante. Par-delà le credo des cours parascolaires ordinaires (p. ex. disciplines spécialisées et complémentaires aux curriculums scolaires), les ateliers et les activités que je propose auraient avant tout une visée soignante (réhabilitation ou croissance personnelle et soutien, amendement de l'image corporelle, réconciliation identitaire et sociale, etc.). Il s'ensuit que la contribution d'intervenantes sociales qualifiées serait incontournable à leur succès.

Les résultats de cette étude montrent, du reste, que le rétablissement identitaire des participantes aurait débuté sous le couvert d'interactions cordiales et de relations salutaires avec des semblables, des alliées ou des alliés renseignés, réceptifs, respectueux et bienveillants, ces abris interpersonnels ayant fait obstacle aux certitudes pessimistes mémorisées par le truchement du harcèlement. J'en retire que les apprenantes victimes pourraient jouir d'une **initiative de collaboration et d'entraide par des pairs d'âge scolaire** (avec l'appui d'une éducatrice ou d'une agente de service social), dont les mérites ont déjà été démontrés : rehaussement des

sentiments d'estime de soi et d'appartenance des élèves en besoin, amélioration de leurs compétences socioaffectives et sociocognitives, optimisation de leur persévérance, accroissement de leur faculté d'assertivité, etc. (Beaumont, 2015). Le **jumelage d'une écolière victime avec une survivante adulte** sous la supervision d'intervenantes chevronnées pourrait pareillement porter des fruits, le mentorat de qualité (p. ex. mentore altruiste, engagée, fiable et informée) dans le confort d'une relation sécurisante et durable (minimum un an) ayant notamment le potentiel de minimiser la sensibilité au rejet chez la jeune personne accompagnée, maximiser son fonctionnement psychosocial et multiplier ses comportements prosociaux (p. ex. *Grands frères Grandes sœurs* : Dubois, Herrera et Rivera, 2018; Kanchewa, Yoviene, Schwartz, Herrera et Rhodes, 2018). Quoiqu'il en soit, l'interruption et la réparation des ravages psychosociaux du harcèlement s'accompliraient vraisemblablement en interaction avec autrui (voir Beaumont, 2014; Pepler et Craig, 2014), les connexions humaines saines et gratifiantes ayant le potentiel d'en neutraliser les conséquences nuisibles.

À la différence des élèves victimes de HPGOSÉ, les **survivantes adultes** seraient généralement **ignorées par les programmes d'aide** conçus spécifiquement pour amortir les méfaits de la cruauté juvénile à l'école, sans compter qu'elles ne se sentent probablement pas concernées par les services offerts aux femmes ayant connu de la violence conjugale ou à caractère sexuel. Certaines participantes ont d'ailleurs révélé qu'il serait encore ardu pour elles de s'identifier publiquement comme survivantes de HPGOSÉ et de se confier sur leurs souvenirs victimaires, quel que soit le contexte conversationnel. L'envie d'oublier ou de se définir indépendamment de son passé victimaire ainsi que la peur d'être jugées défavorablement – comme elles ont été jugées par autrui et se sont jugées ou se jugent encore elles-mêmes – accentueraient leur mutisme. Dans un livre autobiographique, l'anthropologue Francine Saillant fait remarquer que « toutes sortes de personnes parlent de l'obésité, alors que les femmes obèses elles-mêmes se taisent » (1994, p. 10). Cela serait aussi, semble-t-il, le cas des adultes assignées filles à la naissance ayant jadis éprouvé du HPGOSÉ, celles-ci faisant partie d'une communauté fragmentée, voire invisible. Pourtant, ayant eu l'occasion – par l'intermédiaire de cette étude – de déballer leurs souvenirs en compagnie d'autres survivantes, il est ressorti que les participantes avaient toutes beaucoup de choses à (se) dire, ce dialogue dialectique (voir Guba et Lincoln, 2000) leur ayant fourni un éclairage nouveau sur la manière dont elles se représenteraient leur passé, les autres et elles-mêmes. On peut alors se demander ce qu'une coalition de survivantes

pourrait accomplir si ses membres osaient s'afficher, se réunir, réclamer leur appartenance les unes aux autres et proclamer leur solidarité à l'endroit des écolières d'aujourd'hui...

Désirant inciter ces gens blessés à sortir de l'ombre et voulant les motiver à s'affranchir des désagréments du passé et à prêter main-forte à leurs consœurs, je proposerais aux travailleuses sociales de concevoir et de coordonner – à l'instar des ententes de collaboration, d'entraide et de mentorat documentées entre survivantes adultes de violence conjugale ou à caractère sexuel (voir Reilly et D'Amico, 2011) – un **programme de parrainage et de socialisation continue entre survivantes adultes de HPGOSÉ**, qu'elles soient enlisées dans un fossé de détresse ou en train d'arpenter le chemin du rétablissement. Les couplages et les regroupements de femmes liées par une réalité partagée sont reconnus pour rehausser leurs sentiments d'estime de soi, de confiance en soi et d'appartenance, améliorer leur fonctionnement psychosocial et catalyser l'élaboration d'une identité groupale réparatrice (Gurin et Townsend, 1986). S'il s'échelonnait sur plusieurs mois, ledit programme pourrait combiner presque toutes les pistes d'actions soulevées dans cette sous-section : l'apprentissage socioémotionnel, des activités pédagogiques antioppressives de conscientisation *queer*, l'éducation à la citoyenneté, le témoignage d'expertes ou d'experts par l'expérience, des ateliers centrés sur les arts et les arts martiaux, du bénévolat ainsi que le jumelage intra et intergénérationnel. Cet éclectisme de moyens permettrait assurément de susciter l'intérêt d'un plus grand nombre de survivantes.

À cela, j'ajouterais un volet psychothérapique ou réflexif axé sur la reconfiguration de la « trame » identitaire des personnes participantes, la ténacité des distorsions identitaires ayant martelé le langage interne des informatrices de cette thèse donnant raison au **modèle identitaire du récit de vie** selon lequel l'identité serait une histoire intériorisée sur soi-même (McAdams, 2001; voir aussi Bruner, 1987; Crites, 1986; Pasupathi, 2001; Schiffrin, 1996). Par cela même que la **thérapie narrative** amènerait l'individu à disséquer le sens qu'il accorde à son vécu, à autopsier ses habitudes langagières, à déconstruire les rapports sociaux qui le concernent et à éditer les strophes autodénigrantes et malsaines tirées de son monologue intérieur (Carr, 2000), elle serait plausiblement propice à la réhabilitation identitaire de quiconque aspirerait à suspendre son discours de victime en faveur d'un récit de (sur)vivante sans toutefois (re)traumatiser l'enfant offensée qui sommeille en elle. Étant donné que la prise en compte des récits narratifs est compatible avec la pratique du travail social (Addams, 1902/2002; Condliffe Lagemann, 1985/1994; Haddock Seigfried, 2002) et considérant la formation et l'engagement des

intervenantes sociales envers les individus qui les consultent, ces dernières seraient bien outillées pour mettre en application cette stratégie psychothérapique. Elles pourraient en faire l'usage, en premier lieu, dans le but de comparer leur propre récit interprétatif avec celui de l'usagère, procédant ainsi à la déconstruction intersubjective des présupposés de chacune. Elles pourraient également y recourir, en deuxième lieu, afin de poursuivre une démarche de rénovation – ou de reconstruction collaborative – du récit de vie et du récit identitaire de la personne accompagnée (p. ex. dépersonnalisation de la violence : voir Roscoe *et al.*, 2011). Qu'elle soit pratiquée indépendamment ou dans le cadre d'un programme interventionnel comme celui imaginé ci-dessus, cette approche m'apparaît gagnante, surtout lorsqu'employée auprès d'adultes ayant intériorisé une image tordue d'elles-mêmes. Cela vaut pour la totalité des méthodes signalées, celles-ci pouvant être explorées isolément, synchroniquement ou successivement.

Puisque les adultes ayant éprouvé du HPGOSÉ pendant plusieurs années sont les rescapées d'une calamité préjudiciable spécifique au milieu scolaire (quoiqu'évocatrice de fléaux culturels d'envergure), que l'éducation au Canada relève d'une responsabilité politique provinciale ou territoriale et que le harcèlement relié au genre ou à l'orientation sexuelle correspond à un crime en vertu du *Code des droits de la personne de l'Ontario* (voir le chapitre 4), j'argumenterais qu'il revient au **gouvernement de la province**, dans un premier temps, d'**offrir et de subventionner des initiatives** comme celles décrites ci-haut pour en garantir l'accessibilité et, dans un deuxième temps, d'**indemniser les survivantes** dont la santé mentale serait à ce jour profondément perturbée par leur passé victimaire socioscolaire. Si l'on se fie à ses politiques, le MEO est l'organe provincial tenu responsable de l'éducation, de la sécurité et du bien-être des élèves sous sa gouverne : j'avancerais, en outre, qu'il est tout autant responsable du mieux-être des diplômées que ses personnels ont échoué à protéger. J'encouragerais donc les agentes de services sociaux à militer en ce sens pour éviter que ce fardeau ne tombe sur les épaules des personnes victimes ou survivantes. Dans l'éventualité où des fonds étaient débloqués, je les invitais à travailler avec ces personnes pour qu'elles ne soient pas seules à affronter la bureaucratie administrative caractéristique de la fonction publique (p. ex. les aider à comprendre et à compléter les formulaires).

Par-delà ces recommandations, des perspectives d'enquête intéressantes se sont aussi dégagées des résultats de cette étude, la prochaine sous-section y étant consacrée.

2.2 Pour les chercheuses et les chercheurs en éducation et en travail social

En ce qui a trait à la recherche, il serait judicieux de **mesurer la portée des méthodes répertoriées** dans la sous-section précédente lorsqu'elles sont expérimentées seules ou conjointement pour le bien des **écolières victimes** ou des **survivantes adultes** de HPGOSÉ en Ontario français. Il serait cependant bien venu d'accorder une **attention prioritaire** aux réalités psychosociales et à la réceptivité des **membres du deuxième groupe** en vue d'élaborer des services d'aide adaptés à leurs besoins. À cette fin, il importerait de **solliciter l'expertise d'un plus grand nombre de survivantes adultes**, au premier abord, pour vérifier si leur récit s'apparente ou non à celui des participantes de cette thèse et, au deuxième abord, pour élucider les entraves principales, de même que les facteurs favorables à leur rétablissement. En sus de correspondre à une plateforme opportune pour que d'autres survivantes adultes de HPGOSÉ disposées à prendre la parole puissent, elles aussi, dénoncer les abus dont elles auraient fait les frais, en exposer les conditions contributives et en dépeindre les effets sans risquer la censure, une **enquête narrative à l'échelle de l'Ontario** permettrait, au surplus, de **mener des analyses comparatives plus poussées** selon l'emplacement géographique des participantes (nord, sud, est, ouest ou centre de la province || environnement urbain ou rural), leur âge, leurs affiliations linguistiques, ethniques et culturelles (p. ex. religion), leur teint de peau, leur statut socioéconomique, les écoles fréquentées (catholiques, laïques ou privées), etc., le tout suivant une **perspective critique et intersectionnelle** (voir Mishna *et al.*, 2020; Shields, 2008; Yuval-Davis, 2006b). Une telle étude rendrait aussi possible la **collecte de témoignages intergénérationnels**, d'une part, **sur le HPGOSÉ** en particulier et, d'autre part, **sur la socialisation sexuelle et de genre** des personnes franco-ontariennes assignées filles à la naissance dans son ensemble. Cela permettrait, entre autres, de confirmer si le risque de victimation est plus élevé chez les enfants de parents ayant eux-mêmes été visés par une telle violence lorsqu'ils étaient écoliers (voir MÉJV, 2011; Ruest-Paquette, 2009, 2013b). Une abondance de données narratives serait également propice à l'examen des variantes socioculturelles survenues au fil du temps en matière de féminité, de diversité sexuelle, de pluralité des genres, de religion, de culture populaire et de harcèlement par les pairs à l'école et, par ricochet, à l'investigation des nuances expérientielles et identitaires observées d'une génération à l'autre. Une démarche comparable pourrait, par la suite, être réalisée auprès des personnes franco-ontariennes assignées garçons à la naissance.

Qu'elles soient ou non les victimes ou les survivantes de HPGOSÉ, les filles, les adolescentes et les femmes franco-ontariennes AEC ou autrement singulières sont, d'après ce que j'ai constaté en recherchant des informations à leur sujet dans le cadre de cette thèse, sous représentées dans la recherche. Si l'on faisait appel à leur coopération pour lever le voile sur les diversités qu'elles incarnent, les personnes franco-ontariennes assignées filles à la naissance auraient enfin une vue claire et panoramique 1) des performances identitaires ayant traditionnellement été imposées au groupe social des femmes francophones de la province, 2) des dispositifs de contestation des normes sexuelles et de genre dont ses membres se sont depuis prévalus et 3) des identités individuelles ou collectives qu'elles se sont jusqu'alors autoproclamées. Vu la richesse des données colligées et du « chœur » prosaïque éventé dans cette thèse, on peut présumer qu'une étude narrative pluridisciplinaire à grand déploiement permettrait de brosser un tableau d'autant plus détaillé de la hiérarchie prépondérante et des sous-hiérarchies comprises sous les rubriques conceptuelles de la femme (et de ses déclinaisons), de la féminité et de la sexualité humaine. Ayant, à maintes reprises, démontré la validité de la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Drapeau, 2008), de même que sa compatibilité et sa complémentarité avec un trio paradigmatique tressé serré et une brochette impressionnante de théories hétéroclites (voir l'annexe 19), j'estime que la **brochette épistémologique et théorique** imaginée et suivie pour guider et appuyer mon analyse mériterait que des équipes de recherche s'en inspirent. Au demeurant, et **en supplément aux méthodes employées** pour mener à bien cette enquête, je prônerais l'analyse intersubjective de **données littéraires** (poèmes, chansons, scènes ou pièces de théâtre, nouvelles, etc.) **et visuelles** (photographies, bricolages, dessin, peinture, images médiatiques, etc.), qu'elles soient produites ou bien fournies par les informatrices sélectionnées (voir Butler-Kisber, 2010; Ketelle, 2010; Rivard, 2018). Cela faciliterait peut-être la participation d'individus pour qui l'énonciation d'un compte rendu oral et la rédaction de rapports réflexifs seraient compliquées par des difficultés langagières.

Cela étant, et quels que soient les projets de recherche envisagés, j'encouragerais les chercheuses et les chercheurs de langue française se passionnant pour les communautés franco-ontariennes et AEC à **produire et à publier de la documentation et du matériel pédagogique de qualité en français** afin que les apprenantes et les apprenants décidés à compléter un diplôme postsecondaire en sciences humaines ou sociales aient la possibilité de lire et d'apprendre dans la

langue de Molière, qu'ils se sentent davantage concernés par les textes à l'étude et qu'ils aient envie de collaborer à la construction des connaissances qui s'y rattachent.

Poursuivant sur le thème de la langue française, la prochaine sous-section s'adresse expressément aux (socio)linguistes.

2.3 Pour les (socio)linguistes de la langue française

À défaut de renoncer entièrement aux désignations sexuelles et de genre habituelles, ce qui serait impensable à court terme du fait de l'importance qu'on leur a jusqu'alors accordée, on pourrait tout au moins les repenser afin que toute personne y trouve son compte. Si l'on osait, par exemple, restructurer les catégories existantes conformément au **paradigme novateur** que propose la sociologue de l'éducation Becky Francis (2008, 2010) – laquelle s'inspire de concepts introduits par l'historien de la littérature Mikhail Bakhtin pour nous éclairer sur la nature dialogique, hiérarchique et fantasmagorique des modes d'expression de genre – quelques-uns des dilemmes évoqués dans cette thèse s'essoufferaient : on verrait dans la tradition binaire (masculin/féminin) l'évidence d'une « **monoglossie** » (production culturelle → construction hégémonique prétendument unitaire, intégrale, inévitable, naturelle, stable et véritable), que remettrait en cause l'« **hétéroglossie** » des occurrences de genre disparates (négociations individuelles → constructions subjectives, complexes, fluides, multiples et contradictoires pouvant ou non correspondre aux productions monoglossiques). Sur l'exemple de cette nomenclature, les gens non-binaires pourraient qualifier leur genre d'hétéroglossique, c'est-à-dire comme faisant partie d'une diversité dont l'originalité éclipserait le gabarit des archétypes standardisés. Ils pourraient de même s'identifier comme « pomosexuels », la « **pomosexualité** » référant à une posture de résistance politique au système binaire par l'appropriation d'« identités et concepts inconnus, sans nom ou autrement complètement transgressifs » (Elizabeth, 2013, p. 331), le préfixe « pomo » renvoyant à l'éclatement des possibilités identitaires postmodernes (Queen et Schimel, 1997, dans Elizabeth, 2013, p. 333). En dehors de telles étiquettes, ces individus pourraient demander qu'on les désigne en recourant à **des déterminants et des pronoms personnels indifférenciés néologiques** (*lae, li, ly, lo* ou *lu* au lieu de *la* ou *le*; *ile, ille, elli, iel, yel, yol, ol, ul, ellui* au lieu d'*elle* ou d'*il*; etc.) (voir Elmiger, 2017). Formulé d'une autre façon, si les termes non-binaires inédits circulant au sein de sphères spécialisées en dépassaient les frontières pour s'enraciner à l'échelle scolaire (curriculum) et culturelle (langue française courante), la jeunesse franco-ontarienne aurait un vocabulaire plus inclusif à sa disposition. Pour

que les êtres humains non-binaires parviennent à assumer leur identité de genre avec fierté et confiance, ils doivent premièrement pouvoir la nommer : si, à l'inverse, les mots leur manquent pour se décrire, il sera encore plus difficile pour eux de s'accepter, de s'affirmer et d'intégrer une communauté de pairs.

Épilogue

En tout et pour tout, la « trame » identitaire des « choristes » retenues témoigne des « incendies » ayant endommagé les « chapitres » de leur enfance et de leur adolescence, les « pages brûlées » il y a longtemps entre et par-delà les murs des « maisons d'écriture et d'édition » fréquentées jadis menaçant à ce jour l'intégrité des « livres » qu'elles personnifient, et ce, en dépit des « révisions » apportées en conjonction avec des « coauteurs » et des « coauteurs » bien intentionnés. À ce point ravageuses, les « flammes » du HPGOSÉ mettraient incontestablement la « bibliothèque » humaine en péril, la « collection » des « ébauches en voie d'écriture » que symbolisent les écolières franco-ontariennes y étant tout particulièrement vulnérables en raison des valeurs, des préjugés et des discours que traduisent les normes de « rédaction », de « publication », « d'organisation » et de « présentation » des « œuvres » produites en Ontario français. Tenant pour acquis que nos communautés souhaitent optimiser le « dénouement » des « copies brouillons » qu'elles regroupent, ses « éditrices » et ses « bibliothécaires » devront inévitablement revoir la matrice morale dominante auxquelles elles adhèrent. Ce faisant, elles parviendront peut-être enfin à répartir équitablement les « manuscrits » qui en dépendent sur les « rayons » dont elles disposent dans la « bibliothèque » de l'humanité.

D'ici là, nous pouvons toutes et tous faire notre part pour améliorer le sort des « volumes » à risque d'être « jetés dans la fournaise incandescente » des mœurs dont nous avons hérités, et ce, par les moyens suivants : 1) demeurer alerte aux « feux » qui sont « allumés » sous nos yeux ou par notre faute; 2) apprendre et nous engager à les « éteindre » rapidement, efficacement et définitivement, notamment en nous munissant d'« extincteurs », en sachant où se trouvent les « bornes fontaines » et en « creusant » nous-mêmes des « puits d'eau » additionnels; 3) veiller à l'évacuation de la « fumée » ambiante et au « balayage » de la « suie » recouvrant « les esquisses et les publications rescapées »; 4) se rappeler et expliquer aux autres que la « poussière » et les « débris » qui s'en dégagent et qui salissent parfois les « étagères » environnantes ne sont pas indicateurs d'un « contenu » vicieux à « corriger », mais plutôt d'un vécu « incendiaire » à contenir, à soulager et à dépasser; 5) concourir à ce que les « documents dévastés » soient assortis

à des « piles d'écrits » comparables pour éviter que la « chaleur infernale » de leurs souvenirs « cuisants », de l'autodénigrement et de l'isolement ne les « consument »; puis 6) procurer des occasions et des outils à leurs « auteures » ou leurs « auteurs » pour qu'ils puissent prendre conscience du « répertoire folklorique » ayant contraint leur récit, « repenser » la constitution de leur « album » identitaire et, ce faisant, percevoir autrement les « extraits » les plus « abîmés » de leur histoire et les « refrains » les plus « dissonants » de leurs « mélodies » intimes.

Autrement dit, nous avons toutes et tous le pouvoir de participer à la « refonte » collective de notre culture ainsi qu'à la « réparation » et à la « préservation » des « manuscrits » ayant survécu à un épisode d'« embrasement ». Nous avons aussi, je pense, le devoir civique d'admettre lorsque nous « attisons » les « bûches ardentes » sur lesquelles reposent les iniquités sociales, de comprendre l'origine et les effets des « combustibles inflammables » avec lesquels nous « arrosions » la « littérature controversée » et d'empêcher le « jaillissement » de nos « étincelles » haineuses. Il nous revient enfin de reconnaître lorsque nous avons nous-mêmes été atteints par les « tisons brûlants » de l'injustice et d'effectuer, à notre rythme et selon les ressources dont nous disposons, le travail nécessaire pour un jour « renaître de nos cendres ». La « bibliothèque » de l'humanité dépend de nous pour que soit enrichi le catalogue des « ouvrages » franco-ontariens. À nous maintenant de relever ce défi!

LISTE THÉMATIQUE DES RÉFÉRENCES

1. Méthodologie et épistémologie

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Atkinson, P. et Delamont, S. (2006). Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry*, 16(1), 164-172.
- Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213.
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1966/1967). *The social construction of reality* (2^e éd.). New York, NY : Anchor Books.
- Bertaux, D. (1997/2003). Introduction. Dans *Les récits de vie* (2^e éd., p. 6-10). Paris, France : Nathan.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). Récupéré de <http://ripes.revues.org/358>
- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Burbules, N. C. et Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. Dans T. S. Popkewitz et L. Fendler (dir.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (p. 45-65). New York, NY : Routledge.
- Catani, M. et Mazé, S. (1982). Conditions d'émergence, situations de collecte et valeur informative d'un matériau biographique : le cas de l'histoire de vie sociale. Dans *Tante Suzanne : une histoire de vie sociale* (p. 11-42). Paris, France : Librairie des Méridiens.
- Chambon, A. (2003). La recherche en travail social. Dans Y. Hurtubise et J.-P. Deslauriers (dir.), *Introduction au travail social. Méthodologies et pratiques nord-américaines* (p. 163-181). Lyon, France : Chronique sociale.
- Clandinin, J. D. et Connelly, M. F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Connelly, M. F. et Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(2), 2-14.
- Cros, F. (2001). La recherche professionnelle : épistémologie et écriture. Dans M. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 119-134). Paris, France : L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris, France : Anthropos.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (4^e éd.). New York, NY : Longman Group Ltd.

- Feuerverger, G. (2001). *Oasis of dreams: Teaching and learning peace in a Jewish-Palestinian village in Israel*. New York, NY : Routledge Falmer.
- Gaucher, C. (2009). De passeur de mots à médiateur de sens. Affronter les risques méthodologiques d'une interprétation anthropologique de la quête identitaire des Sourds. *Recherches qualitatives*, 28(3), 6-18.
- Gélinas Proulx, A., Ruest-Paquette, A-S, Simoes Forte, L., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C. et Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Récupéré de <http://ripes.revues.org/672>
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 333-356). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherche Qualitative*, 24, 3-17.
- Gratton, F. (2001). La théorisation ancrée pour proposer une explication du suicide chez les jeunes. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 1. Théories et méthodologies* (p. 306-334). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (2000). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2^e éd., p. 105-117). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Haddock-Seigfried, C. (2002). Introduction to the Illinois edition. Dans J. Addams (dir.), *Democracy and Social Ethics* (p. ix-xxxviii). Urbana, IL : University of Illinois Press.
- Houle, G. (1997). La sociologie comme science du vivant : l'approche biographique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 273-289). Boucherville, QC : Gaétan Morin Éditeur.
- Kohler-Riessman, C. (2002). Narrative analysis. Dans A. M. Huberman et M. B. Miles (dir.), *The qualitative researcher's companion* (p. 217-270). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Kohler-Riessman, C. et Quinney, L. (2005). Narrative in social work: A critical review. *Qualitative Social Work*, 4(4), 391-412.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57.
- Le Moigne, J.-L. (1995/2007). *Les épistémologies constructivistes* (3^e éd.). Paris, France : Presses de l'Université de France.
- Makumurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, Hors Série 5, 70-81.

- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (2000). La recherche dite « alternative ». La recherche-action, la recherche participative, l'intervention sociologique, la recherche féministe et la recherche conscientisante. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 287-325). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-131). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- McCormack, C. (2004). Storying stories: a narrative approach to in-depth interview conversations. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-236.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). Analysis during data collection. Dans *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (p. 49-78). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-442.
- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative & Life History*, 5(2), 87-123.
- Olesen, V. (1994/2000). Feminisms and models of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues* (2^e éd., p. 300-332). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Ouellet, F. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 72-89). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Personal Narratives Group. (1989). Conditions not of her own making (p. 19-23). Whose voices? (p. 201-203). Part five: Truths (p. 259-264). Dans *Interpreting women's lives: Feminist theory and personal narratives*. Bloomington, IN : Indiana University Press.
- Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York, NY : State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Dans J. A. Hatch et R. Wisniewski (dir.), *Life history and narrative* (p. 5-23). New York, NY : Routledge.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R.

- Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville, QC : Gaétan Morin Éditeur.
- Poupart, J. (2001). D'une conception constructiviste de la déviance à l'étude des carrières dites déviantes : retour sur la sociologie interactionniste et sur le courant de la réaction sociale. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 1. Théories et méthodologies* (p. 79-110). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- René, J.-F., Laurin, I. et Dallaire, N. (2009). Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative. *Recherches qualitatives*, 28(3), 40-63.
- Ruest-Paquette, A.-S. (2015). L'étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. *Aspects Sociologiques*, 22(1), 95-140.
- Rymes, B. (2010). Why and why not? Narrative approaches in the social sciences. *Narrative Inquiry*, 20(2), 349-370.
- Sabourin, P. (2009). Une éthique de la connaissance sociologique? *Cahiers de recherche sociologique*, (48), 65-91.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université du Sherbrooke.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity. *Language in Society*, 25(2), 167-203.
- Searle, J. R. (1998). Les pierres de construction de la réalité sociale. Dans *La construction de la réalité sociale* (C. Tiercelin, trad., p. 13-48). Paris, France : Gallimard.
- SooHoo, S. (2006). *Talking leaves: Narratives of otherness*. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204-224.
- Spence, D. P. (1986). Narrative smoothing and clinical wisdom. Dans T. R. Sarbin (dir.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (p. 211-232). Westport, CT : Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Squire, C. (2013). From experience-centered to socioculturally-orientated approaches to narrative. Dans M. Andrews, C. Squire et M. Tamboukou (dir.) *Doing Narrative Research* (2^e éd., p. 47-71). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- St-Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
- Turpin, B. (1995/1996). Discours, langue et parole dans les cours et les notes de linguistique générale de F. de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, (49), 251-266.
- Ville, I., Ravaud, J.-F., Diard, C. et Paicheler, H. (1994). Self-Representations and Physical Impairment: A Social Constructionist Approach. *Sociology of Health & Illness*, 16(3), 301-321.

2. Éducation et travail social : perspectives philosophiques et sociologiques

- Addams, J. (1902/2002). Introduction (p. 5-9), Educational methods (p. 80-97). Dans J. Addams (dir.), *Democracy and Social Ethics* (éd. non spécifiée). Chicago, IL : University of Illinois Press.
- Ballantine, J. H. (1983/1997). *The sociology of education: A systematic analysis* (4^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Beck, C. (1990). The purpose of schooling (p. 1-14), Sexism (p. 117-128), Moral and values education (p. 143-156). Dans *Better schools: A values perspective*. New York, NY : The Falmer Press.
- Blackburn, S. (2001). Relativism (p. 19-29), The common point of view (p. 129-133), Confidence restored (p. 133-135). Dans *Being good: A short introduction to ethics*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Bouquet, B. (2004). Cadres et pensées éthiques de notre temps (p. 11-24), Les valeurs du travail social (p. 25-43), La question éthique dans le travail social contemporain (p. 45-61). Dans *Éthique et travail social : une recherche du sens*. Paris, France : Dunod.
- Brodeur, N. et Berteau, G. (2008). La réflexion éthique : une dimension essentielle dans la pratique du service social. Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (p. 241-265). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Carette, J. et Vaillancourt, Y. (2000). Travailler le social : pour une redéfinition. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 1-4.
- Condliffe Lagemann, E. (1985/1994). Introduction to the transaction edition. Why read Jane Addams? Dans J. Addams (dir.), *On education* (2^e éd., p. vii-xvii). New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.
- Denizot, J.-C. (1996). Éthique et éducation : la nécessité d'une redéfinition et d'une traduction culturelle. Dans J.-M. Lecomte (dir.), *Éthique et éducation* (p. 123-135). Dijon, France : CRDP de Bourgogne.
- Dewey, J. (1916/2005). *Democracy and education* (éd. non spécifiée). Lawrence, KS : Digireads.com Publishing.
- Dorvil, H. et Mayer, R. (2001). Problèmes sociaux : définitions et dimensions. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 1. Théories et méthodologies* (p. 1-13). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Drouin-Hans, A.-M. (1996). Introduction : l'éthique à l'école. Dans J.-M. Lecomte (dir.), *Éthique et éducation* (p. 5-16). Dijon, France : CRDP de Bourgogne.
- Farmer, D. et Heller, M. (2008). La sociologie de l'éducation. Dans J. Lafontant et S. Laflamme (dir.), *Initiation thématique à la sociologie* (p. 121-156). Sudbury, ON : Prise de Parole.
- Gagnon, É. (2009). Politique du cercle. Interprétation, éthique et sociologie. *Cahiers de recherche sociologique*, (48), 15-26.
- Giroux, H. A. (1990). Perspectives and Imperatives. Curriculum Theory, Textual Authority, and the Role of Teachers as Public Intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361-383.

- Giroux, H. et Penna, A. (1983). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. Dans H. Giroux et D. Purpet (dir.), *The hidden curriculum and moral education. Deception or discovery?* (p. 100-121). Berkeley, CA : McCutchan Publishing Corporation.
- Greene, M. (1978). Wide-awakeness and the moral life. Dans *Landscapes of learning* (p. 42-52). New York, NY : Teachers College Press.
- Guillot, G. (2000). *Quelles valeurs pour l'école du XXI^e siècle?* Paris, France : L'Harmattan.
- Haydon, G. (2004). Values education: Sustaining the ethical environment. *Journal of Moral Education*, 33(2), 115-129.
- Hodgkinson, C. (1991). Value theory. In *Educational leadership: The moral art* (p. 89-110). Albany, NY : State University of New York Press.
- Lamoureux, H. (2003). L'éthique sociale (p. 7-41), Les droits et libertés de la personne (p. 197-226). Dans *Éthique, travail social et action communautaire : essai méthodologique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Pinar, W. F. (1975). Sanity, madness, and the school (p. 359-383), *Currere: Toward reconceptualization* (p. 396-414). Dans W. Pinar (dir.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA : McCutchan Publishing Corporation.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Redjeb, B., Mayer, R. et Laforest, M. (2001). Problème social : concept, classification et perspective d'analyse. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 1. Théories et méthodologies* (p. 31-55). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- van de Sande, A., Beauvolsk, M.-A. et Renault, G. (2002). Quelques concepts et notions de base en travail social. Dans *Le travail social : Théories et pratiques* (p. 6-19). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Vincent, S. (2008). La construction du lien social à l'école. *Éducation et francophonie*, 36(2), 1-15.
- Weinstock, D. M. (2008). Une philosophie politique de l'école. *Éducation et francophonie*, 36(2), 31-46.
- Wotherspoon, T. (2004). The sociological analysis of education. Dans *The sociology of education in canada* (2^e éd., p. 1-18). North York, ON : Oxford University Press.

3. Communauté internationale : éthique (travail social) et droits (égalité, sécurité et éducation)

Fédération internationale des travailleurs sociaux. <https://www.ifsw.org/>

Fédération internationale des travailleurs sociaux et Association internationale des écoles de travail social. (2004). *Éthique dans le travail social, déclaration de principes*. Récupéré de http://www.comitedevigilance.be/IMG/pdf/fits_docu_ethique.pdf

Internationale de l'éducation. <https://www.ei-ie.org/fr>

Organisation internationale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Récupéré de <http://www.un.org/fr/documents/udhr/index.shtml>

Reis Monteiro, A. (2008). Droit international de l'éducation : une discipline nouvelle. *International Review of Education*, 54(2), 193-210.

UNICEF. https://www.unicef.org/french/crc/index_30160.html

UNICEF. (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Récupéré de <https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant/texte-convention#>

UN says funding of Catholic schools discriminatory. (1999, 5 novembre). Dans *CBC News, Toronto, Canada*. Récupéré de <https://www.cbc.ca/news/canada/un-says-funding-of-catholic-schools-discriminatory-1.175008>

4. Canada : gouvernement, contexte juridique (excluant l'Ontario) et regroupements en éducation et en travail social

Association canadienne d'éducation de langue française. <http://www.acelf.ca/>

Association canadienne d'éducation de langue française. (2015a). *Comprendre la construction identitaire (1). La définition et le modèle*. Récupéré de <http://www.acelf.ca/ressources/serie-comprendre.php>

Association canadienne d'éducation de langue française. (2015b). *Comprendre la construction identitaire (3). L'intention pédagogique*. Récupéré de <http://www.acelf.ca/ressources/serie-comprendre.php>

Association canadienne d'éducation de langue française. (2015c). *Comprendre la construction identitaire (4). Les huit principes directeurs (2^e éd.)*. Récupéré de <http://www.acelf.ca/ressources/serie-comprendre.php>

Association canadienne d'éducation de langue française. (2015d). *Comprendre la construction identitaire (12). Vivre pleinement la construction identitaire à l'école de langue française*. Récupéré de <http://www.acelf.ca/ressources/serie-comprendre.php>

Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux. <https://www.casw-acts.ca/fr>

Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux. (2005). *Code de déontologie*. Récupéré de https://www.casw-acts.ca/sites/default/files/attachements/code_de_deontologie_de_lacts.pdf

Association canadienne pour la formation en travail social. <https://caswe-acfts.ca/fr/accueil/>

Bailey, P. L. J. (2013). The policy dispositif: Historical formation and method. *Journal of Education Policy*, 28(6), 807-827.

Cardinal, L. et Juillet, L. (2005). Les minorités francophones hors Québec et la gouvernance des langues officielles au Canada. Dans J.-P. Wallot (dir.), *La gouvernance linguistique : le Canada en perspective* (p. 157-176). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Centre canadien de la diversité des genres et de la sexualité. <http://ccgsd-ccdgs.org/>

- Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie* (Rapport de consultation du Groupe de travail mixte contre l'homophobie). Québec, QC : Auteur.
- Égale Canada. <https://egale.ca/about/>
- Fast, E., Nutton, J., De La Sablonnière-Griffin, M., Kozlowski, A., Bertrand, N., Bertrand, S. et Mitchell, J. (2016). Regard sur l'interaction de l'urbanisation, du traumatisme historique et de l'identité culturelle parmi la jeunesse autochtone au Canada. *Enfances Familles Générations*, (25). Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/1039500ar>
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004/2015). Principes directeurs de la FCE d'intérêt public et social : diversité et équité. Dans *Guide de la FCE* (p. 104-109). Récupéré de https://www.ctf-fce.ca/Documents/Handbook/Guide-de-la-FCE_2017-2018-CTF_Handbook.pdf#page=107
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2005). *Leçons apprises. Un recueil d'histoires et d'articles sur des questions bisexuelles, gaies, lesbiennes et transgénéristes*. Ottawa, ON : Auteur.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2014). *Pédagogie à l'école de langue française. Des comment faire et des comment être* [Site internet]. <https://www.pelf.ca/>
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario. (2002). *Apercevoir l'arc-en-ciel. Les enseignantes et enseignants réfléchissent sur les questions relatives à la bisexualité, à la bispiritualité, à l'homosexualité et au transgénérisme*. Ottawa, ON : Auteur.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Wells, K. (2006). *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels. Une ressource exhaustive pour le personnel enseignant, les gestionnaires et les conseillers et conseillères scolaires du Canada, de la maternelle à la 12^e année*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Schrader, A. et Wells, K. (2007). *Contester le silence. Contester la censure. Ressources, stratégies et directives d'orientations intégratrices pour aborder les réalités bisexuelles, bispirituelles, gaies, lesbiennes et transidentifiées dans les bibliothèques scolaires et publiques*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones. <https://fnscsf.ca/>
- Fondation Émergence. <https://www.fondationemergence.org/>
- Goguen, Y. (2015). Pour l'amour de nos jeunes : le droit d'être libre de discrimination et de violence à caractère homophobe et transphobe à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 46(1-2), 201-228.
- Grace, A. P. et Wells, K. (2016). *Les minorités sexuelles et de genre dans les écoles et la société canadienne 1969-2013. Guide pour les éducateurs et éducatrices de la maternelle à la 12^e année*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Intersex Society of North America. <https://isna.org/>

- Pelletier, R. (2009). Constitution et fédéralisme. Dans R. Pelletier et M. Tremblay (dir.), *Le parlementarisme canadien* (4^e éd., p. 41-87). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Pelletier, R. et Tremblay, M. (2009). Présentation. Dans R. Pelletier et M. Tremblay (dir.), *Le parlementarisme canadien* (4^e éd, p. 1-7). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Massicotte, L. (2009). Le pouvoir exécutif : la monarchie, le premier ministre et les ministres. Dans R. Pelletier et M. Tremblay (dir.), *Le parlementarisme canadien* (4^e éd., p. 379-454). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- McNally, M. et Martin, D. (2017). La santé des Premières nations, des Inuits et des Métis : les facteurs que doivent envisager les leaders en santé canadiens dans la foulée du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. *Forum Gestion des soins de santé*, 30(2), 123-128.
- Ministère de la Justice du Canada. (1982). *Charte canadienne des droits et libertés*. Récupéré de <http://laws.justice.gc.ca/fra/charte/>
- Ministère de la justice du Canada. (2002). *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*. Récupéré de <https://www.laws-lois.justice.gc.ca/PDF/Y-1.5.pdf>
- Ministère de la Justice du Canada. (2013). *Codification administrative des Lois constitutionnelles de 1867 à 1982*. Récupéré de https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/CONST_F.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble*. Québec, QC : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Montigny, É. et Pelletier, R. (2009). Le pouvoir législatif : le Sénat et la Chambre des communes. Dans R. Pelletier et M. Tremblay (dir.), *Le parlementarisme canadien* (4^e éd., p. 337-377). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Paré, M. et Collins, T. (2016). Government efforts to address bullying in Canada: Any place for children's rights? *Journal of Law and Social Policy*, 25, 54-77.
- PREVNet. <https://www.prevnet.ca/fr>
- Roberge, G. et Beaudoin, H. (2016). Contrer l'intimidation scolaire : portrait des plans d'action pancanadiens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 475-493.
- Taylor, C., Peter, T., Edkins, T., Campbell, C., Émond, G. et Saewyc, E. (2016). *Inventaire national des interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ*. Vancouver, CB : Stigma and Resilience Among Vulnerable Youth Center.
- Tremblay, G. (2009). Le pouvoir judiciaire et sa nécessaire indépendance. Dans R. Pelletier et M. Tremblay (dir.), *Le parlementarisme canadien* (4^e éd., p. 455-483). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

5. Ontario : gouvernement, contexte juridique et regroupements en éducation et en travail social

- Abolir le financement public des écoles catholiques, est-ce possible? (2017, 22 octobre). Dans *ICI Radio-Canada, Toronto, Éducation*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1062523/ontario-fin-financement-conseils-scolaires-catholiques>
- Assemblée législative de l'Ontario. (2012). *Loi modifiant la Loi sur l'éducation en ce qui a trait à l'intimidation et à d'autres questions*. Récupéré de <https://www.ola.org/sites/default/files/node-files/bill/document/pdf/2012/2012-06/bill---text-40-1-fr-b013ra.pdf>
- Association des travailleurs sociaux professionnels de l'Ontario. (1995). *Directives de l'ATSPO pour le service social scolaire* (document interne). Toronto, ON : Auteur.
- Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario. <https://www.oasw.org/PublicFR/>
- Bréniel, P. (2018, 23 novembre). Le gouvernement Ford rétablit certains services en français, mais l'AFO en réclame davantage. Dans *ICI Radio Canada, Québec, INFO*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1137787/gouvernement-ford-services-francais-ontario>
- Bourgault-Côté, G. (2018, 16 novembre). Doug Ford sacrifie les francophones de l'Ontario. Dans *Le Devoir, Montréal, Politique-Canada*. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/politique/canada/541425/doug-ford-sabre-les-services-aux-francophones-ontariens>
- Bradburn, J. (2018, 6 juin). In the mood for cuts: How the 'Common Sense Revolution' swept Ontario in 1995. Dans *TVO, Toronto, Politics*. Récupéré de <https://www.tvo.org/article/in-the-mood-for-cuts-how-the-common-sense-revolution-swept-ontario-in-1995>
- Budget : Doug Ford se donne cinq ans pour éliminer le déficit en Ontario. (2019, 11 avril). Dans *ICI Radio Canada, Toronto, Politique provinciale*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1163555/budget-ontario-2019-doug-ford-deficit-politique>
- Campaign Life Coalition. (2018). *Ontario's radical sex ed curriculum*. Récupéré de <https://www.campaignlifecoalition.com/sex-ed-curriculum>
- Civil Rights in Public Education. <http://www.cripeweb.org/>
- Commissariat aux langues officielles. (2018, mise à jour le 13 septembre). *Pour mieux comprendre vos droits en matière de langues officielles*. Récupéré de https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/droits_linguistiques/loi
- Commission ontarienne des droits de la personne. <http://www.ohrc.on.ca/fr>
- Commission ontarienne des droits de la personne. (2000/2006). *Politique concernant la discrimination et le harcèlement fondés sur l'orientation sexuelle*. Récupéré de http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Policy_on_discrimination_and_harassment_because_of_sexual_orientation_fr.pdf
- Commission ontarienne des droits de la personne. (2011/2013). *Politique sur la prévention du harcèlement sexuel et du harcèlement fondé sur le sexe* (2^e éd.). Récupéré de

http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/policy%20on%20preventing%20sexual%20and%20gender%20based%20harassment_2013_accessible.pdf

Commission ontarienne des droits de la personne. (2014). *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle*. Récupéré de

http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/Policy%20on%20preventing%20discrimination%20because%20of%20gender%20identity%20and%20gender%20expression_FR.pdf

Dufour, C. (1997). La « Révolution du bon sens » de Mike Harris. *Télescope*, 4(4). Récupéré de http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/1994_2004/1997-dec-vol4num4.pdf

Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles. (2005). *Améliorer la sécurité dans les écoles : un plan d'action pour la prévention de l'intimidation*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles. (2006). *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : un plan d'action*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Équipe d'action pour la sécurité dans nos écoles. (2008). *Façonner une culture de respect dans nos écoles : promouvoir des relations saines et sûres*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Everyday for Life Canada. (2016). *Gender indoctrination in Canadian schools*. Récupéré de <http://everydayforlifecanada.blogspot.com/2016/12/the-gayng-of-canadian-schools.html>

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario. <https://www.osstf.on.ca/fr-CA>

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario. (2019a). *Politiques et procédures 2019-2020*. Récupéré de <https://www.osstf.on.ca/fr-CA/about-us/constitution-bylaws-policies.aspx>

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario. (2019b). *Statuts et règlements 2019-2020*. Récupéré de <https://www.osstf.on.ca/fr-CA/about-us/constitution-bylaws-policies.aspx>

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario. <http://www.etfo.ca/Pages/Home.aspx>

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2018). *Statuts et lignes de conduite*. Toronto, ON : Auteur.

Gallagher-Mackay, K. (2018, 12 mars). Time to eliminate publicly funded Catholic schooling in Ontario. Dans *The Star, Toronto, Opinion*. Récupéré de <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2018/03/12/time-to-eliminate-publicly-funded-catholic-schooling-in-ontario.html>

Gordon, A. (2017, 5 juin). Grassroots group plans legal challenge against separate school funding. Dans *The Star, Toronto, Education-Schools*. Récupéré de <https://www.thestar.com/yourtoronto/education/2017/06/05/grassroots-group-plans-legal-challenge-against-separate-school-funding.html>

Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario>

- Gouvernement de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation de langue française*. Toronto, ON : Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- Le gouvernement Ford impose des compressions de 25 millions de dollars en éducation. (2018, 15 décembre). Dans *ICI Radio Canada, Québec, INFO*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1142220/compressions-budget-education-25-millions-gouvernement-ford-ontario>
- Martino, W., Airton, L., Kuhl, D. et Cumming-Potvin, W. (2019). Mapping transgender "policyscapes": A policy analysis of transgender inclusivity in the education system in Ontario. *Journal of Education Policy*, 34(3), 302-330.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1990/2009). *Loi sur l'éducation de l'Ontario*. Récupéré de http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_90e02_f.htm
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Loi sur la sécurité dans les écoles*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/safeschl/fre/ssa.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007/2012). *Code de conduite provincial et codes de conduite des conseils scolaires (Politique/Programmes : note n° 128)*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/128f.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *Loi pour des écoles tolérantes*. Récupéré de <http://news.ontario.ca/edu/fr/2011/11/loi-pour-des-ecoles-tolerantes.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009/2012a). *Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves (Politique/Programmes : note n° 145, 2^e éd.)*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/145F.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009/2012b³²⁰). *Prévention de l'intimidation et intervention (Politique/Programmes : note n° 144)*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/144f.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (Politique/Programmes : note n° 119)*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/119f.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014a). *Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014b). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016a). *Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société : document d'engagement collectif*. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/wellbeingpdfs_nov2016f/wellbeing_engagement_f.pdf

³²⁰ Dans la version publiée du chapitre 1 de cette thèse, je me référais à une mouture antérieure de cette note politique. Par conséquent, dans ce chapitre, cette référence apparaît ainsi : « Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b ».

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016b). *Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire : document de discussion*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fr/about/WBDiscussionDocumentFR.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018, 31 décembre). *Le gouvernement de l'Ontario conclut la plus grande consultation sur l'éducation de l'histoire de la province*. Récupéré de <https://news.ontario.ca/edu/fr/2018/12/le-gouvernement-de-lontario-conclut-la-plus-grande-consultation-sur-leducation-de-lhistoire-de-la-pr.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2019a). *À venir en Ontario : un programme-cadre de mathématiques visant un « retour aux éléments fondamentaux », une attention renouvelée sur les métiers spécialisés et une restriction de l'utilisation des téléphones cellulaires dans les salles de classe*. Récupéré de <https://news.ontario.ca/edu/fr/2019/03/a-venir-en-ontario-un-programme-cadre-de-mathematiques-visant-un-retour-aux-elements-fondamentaux-un.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2019b). *L'éducation à l'œuvre pour vous – Modernisation du programme-cadre d'éducation physique et santé*. Récupéré de <https://news.ontario.ca/edu/fr/2019/03/leducation-a-loeuvre-pour-vous-2.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2019, mise à jour 22 mars). *Rechercher un conseil scolaire*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fr/sbinfo/boardList.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2019, 5 avril). *Éducation sexuelle en Ontario*. Récupéré de <https://www.ontario.ca/fr/page/education-sexuelle-en-ontario>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario et Commission ontarienne des droits de la personne. (2013). *Vers une discipline progressive et sans préjugés à l'école. Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère des Services gouvernementaux et des Services aux consommateurs de l'Ontario. (2016/2019). *Renseignements liés au genre et au sexe dans les pièces d'identité et formulaires du gouvernement* (2^e éd.). Récupéré de <https://www.ontario.ca/identificationetcertificat>
- Ministère du Procureur général de l'Ontario. (1990). *Code des droits de la personne de l'Ontario*. Récupéré de <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90h19#bk1>
- ONFR+. <https://onfr.tfo.org/>
- Ontario English Catholic Teachers' Association. <http://www.catholicteachers.ca/>
- One Public Education Now. <https://open.cripeweb.org/aboutOpen.html>
- Ontario Public School Boards' Association. (2006). *L'éducation, c'est l'affaire de tous. Manuel à l'intention des conseillers scolaires, des conseils scolaires et des collectivités*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- One Public System. <http://www.onepublicsystem.ca/fr/>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. https://www.oct.ca/?sc_lang=fr-ca
- Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario. <http://www.ocswssw.org/?lang=fr>

- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2017). *Normes de déontologie de la profession enseignante. Normes d'exercice de la profession enseignante*. Récupéré de https://www.oct.ca/-/media/PDF/Standards%20Poster/standards_flyer_f.pdf
- Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario. (2008). *Code de déontologie et manuel des normes d'exercice* (2^e éd.). Récupéré de https://www.ocswssw.org/wp-content/uploads/2015/03/standards_of_practice_french_final.pdf
- Pinto, L. E. (2012). The politics of 'Common Sense' policy production. Dans *Curriculum reform in Ontario: 'Common Sense' policy processes and democratic possibilities* (p. 22-47). Toronto, ON : University of Toronto Press.
- Progressive Conservative Party of Ontario. (1994). *The Common Sense Revolution* (4^e éd.). Toronto, ON : Auteur.
- Santé arc-en-ciel Ontario. <https://www.rainbowhealthontario.ca/fr/>
- Simard, M. (2018, 15 novembre). Doug Ford élimine le projet de l'Université de l'Ontario français et le Commissariat aux services en français. Dans *ICI Radio Canada, Nord de l'Ontario, Politique-Francophonie*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1136084/ford-elimination-universite-ontario-francais-commissariat-services>
- Wells, K., Roberts, G. et Allan, C. (2011). *Soutien aux élèves transgenres et transsexuels dans les écoles de la maternelle à la 12^e année. Guide à l'intention des éducatrices et éducateurs*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Winton, S. et Tuters, S. (2015). Constructing bullying in Ontario, Canada: A critical policy analysis. *Educational Studies*, 41(1-2), 122-142.

6. Francophonies ontariennes et langue française (excluant le contexte juridique et le harcèlement par les pairs à l'école)

- Académie française. <http://www.academie-francaise.fr/>
- Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens. <https://aefo.on.ca/fr/>
- Bélanger, N. (2015). L'éducation en langue française en Ontario d'hier à aujourd'hui. Problématiser la notion de choix au regard de la forme scolaire. *Revue d'histoire de l'éducation*, 27(2), 48-63.
- Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative Francophone*, 2(4), 92-107.
- Bernier, C. (1996). Femmes francophones et discours de l'identité en Ontario français. Dans D. Adam (dir.), *Femmes francophones et pluralisme en milieu minoritaire* (p. 17-29). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bernier, C., Laflamme, S. et Lafrenière, S. (2014a). Dissociation entre perceptions et pratiques. De la langue d'exposition aux médias en milieu minoritaire canadien. *Revue du Nouvel-Ontario*, (39), 83-163.

- Bernier, C., Laflamme, S. et Lafrenière, S. (2014b). Exposition aux médias en milieu minoritaire au Canada. Une comparaison entre Franco-Ontariens et Anglo-Québécois. *Série monographique en sciences humaines*, 14, 195-222.
- Bientôt 115 000 élèves dans les écoles franco-ontariennes. (2019, 25 septembre). Dans *ONFR+*, *Actualité*. Récupéré de <https://onfr.tfo.org/bientot-115-000-eleves-dans-les-ecoles-franco-ontariennes/>
- Bock, M. et Gervais, G. (2004). *L'Ontario français. Des Pays-d'en-Haut à nos jours*. Ottawa, ON : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Boissoneault, J. (2018). Essai sur le français parlé en Ontario : entre représentations et légitimité. *Cahiers Charlevoix*, 12, 89-116.
- Boissoneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C.-L. et Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*, 35(1), 3-22.
- Cardinal, L. et Juillet, L. (2005). Les minorités francophones hors Québec et la gouvernance des langues officielles au Canada. Dans J.-P. Wallot (dir.), *La gouvernance linguistique : le Canada en perspective* (p. 157-176). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Centre ontarien de prévention des agressions. <https://infocopa.com/>
- Charron, M., Chiasson, G., et Paquette, C. (2018). L'inégale répartition du pouvoir dans les communautés francophones. *Minorités linguistiques et société*, (10), 217-243.
- Couture, M. (2019, 22 avril). *Normes bibliographiques. Adaptation française des normes de l'APA* (selon la 6^e édition du *Publication Manual*, 2010). Récupéré de https://profs-perso.teluq.ca/mcouture/www/apa/normes_apa_francais.pdf
- Denis, A. B. (2001). Multiple identities... Multiple marginalities: Franco-Ontarian feminism. *Gender & Society*, 15(3), 453-467.
- Drolet, M., Arcand, I., Benoît, J., Savard, J., Savard, S., et Lagacé, J. (2015). Agir pour avoir accès à des services sociaux et de santé en français. Des Francophones en situation minoritaire nous enseignent quoi faire! *Revue canadienne de service social*, 32(1-2), 5-26.
- Elmiger, D. (2017). Binarité du genre grammatical – binarité des écritures? *Mots. Les langages du politique*, 1(113), 37-52.
- Femmes Prévoyantes Socialistes. (2017). *Le sexisme dans la langue française*. Bruxelles, Belgique : Auteur.
- Garneau, S. (2010). Penser le pluralisme des francophonies minoritaires : de la logique identitaire à la question sociale. *Reflets*, 16(2), 22-56.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(102), 87-126.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 29(1), 125-140.

- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, (18), 171-179.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, 34(1), 1-7.
- Gervais, G. (1995). Aux origines de l'identité franco-ontarienne. *Cahiers Charlevoix*, 1, 125-168.
- Gilbert, A. (2012). La signature frontalière de l'identité franco-ontarienne. *Francophonies d'Amérique*, (34), 137-154.
- Gouvernement de l'Ontario. (2019). Profil de la population francophone – 2016 [En ligne]. Récupéré de <https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2016#section-1>
- Grimard, M. (2001). Historicité du discours des jeunes gais et lesbiennes francophones en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (12), 123-132.
- Heller, M. (1999). Alternative ideologies of *la francophonie*. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), 336-359.
- Heller, M. (2011). La foi, la race, la langue: Catholic ethnonationalism in Francophone Canada (1926-1965, with an interjection from 2000). Dans *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity* (p. 52-73). New York, NY : Oxford University Press.
- Heller, M. et Labrie, N. (dir.) (2004). Langue, pouvoir et identité : une étude de cas, une approche théorique, une méthodologie. Dans *Discours et identités : la francité canadienne entre modernité et mondialisation* (p. 9-39). Louvain-la-Neuve, BEL : Éditions Modulaires Européennes.
- Labrie, N. (2004). Identités linguistiques, orientation sexuelle et pratiques langagières : une analyse du discours de gais et de lesbiennes francophones de Toronto. Dans D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* (p. 123-154). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Laflamme, S. et Wilkinson, D. (2008). Portrait à grands traits de l'Ontario français. *Québec Studies*, 46.
- Landry, R. (2008). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, (26), 149-183.
- Landry, R., Deveau, K., Losier, G. F. et Allard, R. (2009). Identité ethnolinguistique, autodétermination et satisfaction de vie en contexte francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (28), 47-70.
- Masny, D. (1996). Meta-knowledge, critical literacy and minority language education: The case of Franco-Ontarian student teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 9(3), 260-278.
- Meunier, E.-M., Wilkins-Laflamme, S. et Grenier, V. (2013). La langue gardienne de la religion / La religion gardienne de la langue? Note sur la permanence et la recomposition du

catholicisme au Québec et dans la francophonie canadienne. *Francophonies d'Amérique*, (36), 13-40.

- Michard, C. (1999). Humain / femelle : deux poids deux mesures dans la catégorisation de sexe en français. *Nouvelles Questions Féministes*, 20(1), 53-95.
- Moïse, C. (2006). Le discours mondialisant de la minorité franco-ontarienne : des grands espaces du Nord à l'espace urbain. *Francophonies d'Amérique*, (22), 209-223.
- Nault, J.-F. (2015). Le choix de l'école catholique de langue française en Ontario: mutations du rapport identitaire des Franco-Ontariens au catholicisme. *Études d'histoire religieuse*, 81(1-2), 81-102.
- Paré, F. (1995). Les Franco-Ontariens ont-ils droit au discours identitaire? Dans S. Langlois (dir.), *Identité et cultures nationales – L'Amérique française en mutation* (p. 167-178). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Réunir la francophonie avec la communauté LGBTQ+. (2020, 21 juin). Dans *ONFR+*, *Actualité*. Récupéré de <https://onfr.tfo.org/reunir-la-francophonie-avec-la-communaute-lgbtq/>
- Roberts, J. H. (2009). Franco-Ontarian women and multiple positions of identity and belonging: A study from Northern Ontario, Canada. *Anthropology in Action*, 16(2), 63-77.
- Thériault, J. Y. (1999). *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*. Moncton, NB : Éditions d'Acadie.
- Tremblay, C.-L., Côté, D., Boissonneault, J., Michaud, J. et Allaire, G. (2007). Point de vue des jeunes sur le décrochage scolaire au secondaire en Ontario français. Dans J. Boissonneault et M. Bernier (dir.), *Actes de la 13^e Journée Sciences et Savoirs* (p. 231-244). Sudbury, ON : Acfas-Sudbury.
- Welch, D. (1995). Les Franco-Ontariens : la résistance comme mode de vie. *Reflets*, 1(1), 20-42.
- Welch, D. (1999). L'économie sociale en Ontario français : analyse historique, pratiques actuelles et recherche de sens. *Reflets*, 5(1), 54-74.

7. Doctrine catholique

- Bialystok, L. (2014). Respect without recognition: A critique of the OCSTA's "Respecting difference" policy. *Paideusis*, 22(1), 8-18.
- Bushman, B. J., Ridge, R. D., Das, E., Key, C. W. et Busath, G. L. (2007). When God sanctions killing: Effect of scriptural violence on aggression. *Psychological Science*, 18, 204-207.
- Callaghan, T. D. (2014). Law and disorder: Ontario Catholic bishops' opposition to gay-straight alliances. *Paideusis*, 22(1), 28-37.
- Catholic Bishops of Ontario. (2004). *Pastoral guidelines to assist students of same-sex orientation*. Récupéré de <http://acbo.on.ca/englishdocs/Pastoral%20Guidelines.pdf>
- Commission épiscopale pour la doctrine. (2011). *Lettre pastorale aux jeunes sur la chasteté* (Conférence des évêques catholiques du Canada). Récupéré de http://www.cccb.ca/site/images/stories/pdf/chastete_fr.pdf
- Daban, J.-J. (2003). Femmes et filles dans la Bible. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1(51), 15-20.

- Daban, J.-J. (2005). Enfancement et maternité dans la Bible. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1(59), 113-119.
- Episcopal Commission for Doctrine. (2011). *Pastoral ministry to young people with same-sex attraction* (Canadian Conference of Catholic Bishops). Récupéré de http://www.cccb.ca/site/images/stories/pdf/ministry-ssa_en.pdf
- Évêques catholiques de l'Ontario. (2005). *Mission. L'école catholique de langue française en Ontario* (Conférence des évêques catholiques de l'Ontario). Récupéré de <https://www.opeco.ca/ecoles-catholiques/EDR538v5.pdf>
- Évêques catholiques de l'Ontario. (2006, avril). *Il est bon que toute personne soit!* (Conférence des évêques catholiques de l'Ontario). Récupéré de <http://acbo.on.ca/frenchdocs/Il%20est%20bon%20que%20toute%20personne%20soit.pdf>
- Évêques catholiques de l'Ontario. (2010). *Déclaration sur l'élaboration des politiques relativement à la stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (Assemblée des évêques catholiques de l'Ontario). Récupéré de <http://acbo.on.ca/fr/ressources/>
- Évêques de l'Ontario. (1994, avril). *Intimité et sexualité. Lettre pastorale des évêques de l'Ontario aux élèves des écoles secondaires*. Récupéré de <http://acbo.on.ca/frenchdocs/IntimiteEtSexualiteMars06.pdf>
- Office provincial de l'éducation de la foi catholique de l'Ontario. (2016). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Éducation physique et santé dans les écoles catholiques de langue française de l'Ontario*. Récupéré de [https://www.opeco.ca/medias/ecole-ressources/EPS-catholique-\(1-8\)-v1b.pdf](https://www.opeco.ca/medias/ecole-ressources/EPS-catholique-(1-8)-v1b.pdf)
- Ontario Catholic School Trustees' Association. (2012). *Respecter la différence. Ressource pour les écoles catholiques de la province de l'Ontario*. Récupéré de http://www.opeco.ca/medias/respecter_difference.pdf
- Ratzinger, J. C. (1986, 1^{er} octobre). *Pastoral care of homosexual persons* (Congregation for the Doctrine of the Faith). Récupéré de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19861001_homosexual-persons_en.html
- Saint-Siège. (2005). *Compendium du catéchisme de l'Église catholique*. Récupéré de http://www.vatican.va/archive/compendium_ccc/documents/archive_2005_compendium-ccc_fr.html
- Secrétariat général de l'enseignement catholique. (2010). *L'éducation affective, relationnelle et sexuelle dans les établissements catholiques d'enseignement*. Récupéré de <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/09/EARS.pdf>
- Voyé, L. (1996). Femmes et Église catholique. Une histoire de contradictions et d'ambiguïté. *Archives de sciences sociales des religions*, (95), 11-28.
- Whitlock, R. (2006). Queerly fundamental: Christian fundamentalism, southern queerness, and curriculum studies. *Journal of Curriculum & Pedagogy*, 3(1), 165-186.

8. Représentation, pouvoir, socialisation, construction identitaire et santé mentale (général)

- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 3(82), 26-30.
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging: An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-659.
- Appiah, K. A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Apple, M. (1979/1990). Preface to the second edition (p. vii-xvii), On analysing hegemony (p. 1-25), The hidden curriculum and the nature of conflict (p. 82-104), Commonsense categories and the politics of labeling (p. 123-153). Dans *Ideology and Curriculum* (2^e éd.). New York, NY: Routledge.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dans V. S. Ramachaudran (dir.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, p. 71-81). New York, NY : Academic Press.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Becker, H. S. (1963/1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, trad.). Paris, France : Éditions A.-M. Métailié.
- Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: Reframing 'problem youth' and the problem of schooling. *Journal of Youth Studies*, 10(5), 597-616.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, codes et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection. Your guide to a wholehearted life*. Center City, MN : Hazelden.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Chauvin, S. et Jaunait, A. (2015). L'intersectionnalité contre l'intersection. *Presses de Sciences Po*, (58), 55-74.
- Crites, S. (1986). Storytime: Recollecting the past and projecting the future. Dans T. R. Sarbin (dir.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (p. 152-173). Westport, CT : Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

- Croizet, J.-C. et Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. Dans J.-C. Croizet et J.-P. Leyens (dir.), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (p. 25-59). Paris, France : Armand Colin.
- Cyrułnik, B. (2012). *Mourir de dire : la honte*. Paris, France : Odile Jacob.
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 28(4), 477-502.
- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, S. Drapeau et É. Rochette (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables* (p. 13-31). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, C. (1991/2005a). La socialisation comme construction sociale de la réalité. Dans *La socialisation* (2^e éd., p. 83-106). Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (1991/2005b). Pour une théorie sociologique de l'identité. Dans *La socialisation* (2^e éd., p. 107-123). Paris, France : Armand Colin.
- Fortier, C. (1997). L'individu : un être social (p. 117-151), La construction de l'identité individuelle (p. 195-225). Dans *Les individus au cœur du social*. Québec, QC : Les presses de l'Université Laval.
- Foucault, M. (1972/1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings (1972-1977)* (écrits et entrevues compilés par C. Gordon, 5^e éd.). New York, NY : Pantheon Books.
- Freire, P. (1970/2009). *Pedagogy of the oppressed* (éd. non spécifiée, M. Bergman Ramos, trad.). New York, NY : The Continuum International Publishing Group Ltd.
- Galand, B. (2011). Avoir confiance en soi. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 255-268). Paris, FR : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1963/1986). *Stigma: Notes on the management of a spoiled identity* (éd. non spécifiée). New York, NY : Simon & Schuster.
- Goffman, E. (1973/1992). *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi* (éd. non spécifiée, A. Accardo, trad.). Paris, France : Éditions de Minuit.
- Gutmann, A. (1994). Introduction. Dans A. Gutmann (dir.), *Multiculturalism* (p. 25-73). Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Harper, É. (2012). *Regards sur l'intersectionnalité*. Avec la collaboration de B. Taïbi, N. Caron et V. Leduc. Québec, QC : Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representation theory. *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 65-86.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(2), 145-162.
- Hoyle, R. H., Kernis, M. H., Leary, M. R. et Baldwin, M. W. (1999). Identity. Dans *Selfhood: Identity, esteem, regulation* (p. 29-51). Boulder, CO : Westview Press.

- Jaunait, A. et Chauvin, S. (2012). Représenter l'intersection : les théories de l'intersectionnalité à l'épreuve des sciences sociales. *Presses de Sciences Po*, 62, 5-20.
- Karpman, S. B. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 39-43.
- Karsenty, L. (2010). Comment faire confiance dans les situations à risque? Communication présentée au 45^e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française. Récupéré de http://ergonomie.cnam.fr/equipe/karsenty/articles/10_karsenty_comment_faire_confiance.pdf
- Kaufman, J. M. et Johnson, C. (2004). Stigmatized individuals and the process of identity. *The Sociological Quarterly*, 45(4), 807-833.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kerpelman, J. L., Pittman, J. F. et Lamke, L. K. (1997a). Revisiting the identity control theory approach: A rejoinder. *Journal of Adolescent Research*, 12(3), 363-371.
- Kerpelman, J. L., Pittman, J. F., & Lamke, L. K. (1997b). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12(3), 325-346.
- Kets de Vries, M. F. R. (2014). Are you a victim of the victim syndrome? *Organizational Dynamics*, 43(2), 130-137.
- Kincheloe, J. L. (1998). Pinar's *currere* and identity in hyperreality: Grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence. Dans W. F. Pinar (dir.), *Curriculum. Toward new identities* (p. 129-142). New York, NY : Garland Publishing.
- Leary, M. R., Terdal, S. K., Tambor, E. S. et Downs, D. L. (1995). Self-Esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *L'Harmattan*, Hors série, 59-90.
- Lenoir, F. (2015/2017). *La puissance de la joie* (2^e éd.). Paris, France : Le livre de poche.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance? *Études*, 1(412), 53-63.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- Morissette, R. et Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Mucchielli, A. (1986/2002). *L'identité*. Paris, France : PUF, Collection Que sais-je?
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, 127(5), 651-672.

- Pelchat, Y. et Thomassin, A. (2008). Panser les exclus, penser l'exclusion. Retour sur la justice sociale. Dans É. Gagnon, Y. Pelchat et R. Édouard (dir.), *Politiques d'intégration, rapports d'exclusion. Action publique et justice sociale* (p. 27-40). Québec, QC : Les presses de L'Université Laval.
- Pietrantonio, L. et Bouthillier, G. (2015). Comprendre l'hétérogénéité sociale pour faire valoir la diversité. *Intersectionnalités*, 28(2), 163-178.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Shoenback, C. et Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Ruest-Paquette, A.-S. (2013a). Et si? Dans Collectif de création du Groupe gai de l'Université Laval (dir.), *Entre Autres* (p. 81-83). Québec, QC : Groupe gai de l'Université Laval.
- Simone Hammes, P., Crepaldi, M. A. et Bigras, M. (2012). Family functioning and socioaffective competencies of children in the beginning of schooling. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 124-131.
- Swann Jr., W. B. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1038-1051.
- Taylor, C. (1992/1994). The politics of recognition. Dans A. Gutman (dir.), *Multiculturalism* (2^e éd., p. 25-73). Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Wise, T. (2008). The pathology of privilege. Racism, white denial & the costs of inequality. *Media Education Foundation*. Récupéré de <https://www.mediaed.org/transcripts/Tim-Wise-On-White-Privilege-Transcript.pdf>
- Yuval-Davis, N. (2006a). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.

9. Sexualité, genres et identités : idéologies, théories et expériences (adultes)

- Adamczyk, A. et Pitt, C. (2009). Shaping attitudes about homosexuality: The role of religion and cultural context. *Social Science Research*, 38(2), 338-351.
- Baril, A. (2007). De la construction du genre à la construction du « sexe » : les thèses féministes postmodernes dans l'œuvre de Judith Butler. *Recherches féministes*, 20(2), 61-90.
- Bastien Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 112-149.
- Bordo, S. (1993/2003). *Unbearable weight. Feminism, western culture, and the body*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Bozon, M. (1999). Les significations sociales des actes sexuels. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 128(1), 3-23.
- Bozon, M. (2001). Orientations intimes et constructions de soi. Pluralité et divergences dans les expressions de la sexualité. *Sociétés contemporaines*, 41-42(1), 11-40.

- Brannon, L. (1996/2008). Gender stereotypes: Masculinity and femininity (p. 48-73), Developing gender identity (p. 135-160), Sexuality (p. 257-298). Dans *Gender. Psychological perspectives* (5^e éd.). Boston, MA : Pearson Education.
- Burdge, B. J. (2007). Bending gender, ending gender: Theoretical foundations for social work practice with the transgender community. *Social Work*, 52(3), 243-250.
- Butler, J. (1993/2011). *Bodies that matter* (2^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Butler, J. (1999/2002). *Gender trouble* (2^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Callis, A. S. (2011). *Beyond the binary: Identity, subjectivity, and the sexual borderlands* (thèse doctorale inédite). Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Cameron, J. E. et Lalonde, R. N. (2001). Social identification and gender-related ideology in women and men. *British Journal of Social Psychology*, 40(1), 59-77.
- Chamberland, L. et Saewyc, E. (2011). Stigmatisation, vulnérabilité et résilience : la santé psychosociale des minorités sexuelles et de genre au Canada. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 30(2), 7-11.
- Chambre de commerce gaie du Québec. (2014). *Lexique LGBT sur la diversité sexuelle et de genre en milieu de travail*. Récupéré de <http://cclgbtq.ca/wp-content/uploads/2015/02/Lexique-LGBT.pdf>
- Diangelo, R. (1997). Heterosexism. *Journal of Progressive Human Services*, 8(1), 5-21.
- Dutey, P. (1994). Des mots aux maux... Dans D. Welzer-Lang, P. Dutey et M. Dorais (dir.), *La peur de l'Autre en soi: du sexisme à l'homophobie* (p. 147-198). Montréal, QC : VLB éditeur.
- Elizabeth, A. (2013). Challenging the binary: Sexual identity that is not duality. *Journal of Bisexuality*, 13(3), 329-337.
- Eribon, D. (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris, France : Éditions Fayard.
- Foucault, M. (1978/1990). We "other Victorians" (p. 1-14), The repressive hypothesis (p. 15-50), Method (p. 92-102). Dans *The history of sexuality: An introduction* (vol. 1, 3^e éd., R. Hurley, trad.). Toronto, ON : Vintage Books Edition (Random House).
- Francis, B. (2008). Engendering debate: How to formulate a political account of the divide between genetic bodies and discursive gender? *Journal of Gender Studies*. 17(3), 211-223.
- Green, A. I. (2002). Gay but not queer: Toward a post-queer study of sexuality. *Theory and Society*, 31(3), 521-545.
- Green, B. C. (2005). Homosexual signification: A moral construct in social contexts. *Journal of Homosexuality*, 49(2), 119-134.
- Gurin, P. et Townsend, A. (1986). Properties of gender identity and their implications for gender consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 25(2), 139-148.
- Hartog, G. et Sosa-Sánchez, I. A. (2014). Intersectionnalité, féminismes et masculinités : une réflexion sur les rapports sociaux de genre et autres relations de pouvoir. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 111-126.

- Herbozo, S., Tantleff-Dunn, S., Gokee-Larose, J. et Thompson, J. K. (2004). Beauty and thinness messages in children's media: A content analysis. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 12(1), 21-34.
- Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(2), 6-24.
- Himes, S. M. et Thompson, J. K. (2007). Fat stigmatization in television shows and movies: A content analysis. *Obesity*, 15(3), 712-718.
- Igartua, K. J., Gill, K. et Montoro, R. (2003). Internalized homophobia: A factor in depression, anxiety, and suicide in the gay and lesbian population. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 22(2), 15-30.
- King, A. (2004). The prisoner of gender: Foucault and the disciplining of the female body. *Journal of International Women's Studies*, 5(2), 29-39.
- Latner, J. D. et Stunkard, A. J. (2003). Getting worse: The stigmatization of obese children. *Obesity Research*, 11(3), 452-456.
- Lipkin, A. (1999). Overview of the problem (p. 1-13), Homophobia and heterosexism (p. 45-64). Dans *Understanding homosexuality, changing schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Mathieu, N.-C. (1991). Identité sexuelle/sexuée/de sexe? Trois modes de conceptualisation du rapport entre sexe et genre. Dans *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies de sexe* (p. 227-266). Paris, France : Côté-femmes Éditions.
- McPhail, B. A. (2004). Questioning gender and sexuality binaries. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 17(1), 3-21.
- Mennesson, C. (2012). Gender regimes and habitus: An avenue for analysing gender building in sports contexts. *Sociology of Sport Journal*, 29, 4-21.
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 38-56.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697.
- Minton, H. L. (1997). Queer theory: Historical roots and implications for psychology. *Theory Psychology*, 7(3), 337-353.
- Molinier, P., et Welzer-Lang, D. (2000/2004). Féminité, masculinité, virilité. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme* (2^e éd., p. 77-82). Paris, France : Presses de l'Université de France.
- Moon, D. (2008). Culture and the sociology of sexuality: It's only natural? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 619(1), 183-205.
- Murray, D. A. B. (2009). Introduction. Dans D. A. B. Murray (dir.), *Homophobias. Lust and loathing across time and space* (p. 1-18). Durham, UK : Duke University Press.
- Nadal, M.-J. (1999). Le sexe/genre et la critique de la pensée binaire. *Recherches sociologiques*, 30(3), 5-22.

- Nicholson, L. (1994). Interpreting gender. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 20(1), 79-105.
- Paechter, C. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities: Power, identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253-263.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. et le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, 187, 97-137.
- Ryan, B. (2003). *Nouveau regard sur l'homophobie et l'hétérosexisme au Canada*. Société canadienne du sida/Canadian AIDS Society.
- Saillant, F. (1994). *Au cœur de la baleine*. Montréal, QC : Éditions du remue-ménage.
- Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectionality perspective. *Sex Roles*, 59(5-6), 301-311.
- Sullivan, M. K. (2003). Homophobia, history, and homosexuality: Trends for sexual minorities. Dans *Sexual minorities: Discrimination, challenges, and development in America* (p. 1-13). New York, NY : The Haworth Social Work Practice Press.
- Théry, I. (2010). Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales? *Revue française de pédagogie*, (171), 103-117.
- Walkerdine, V. (1989). Femininity as performance. *Oxford Review of Education*, 15(3), 267-279.
- Welzer-Lang, D. (1994). L'homophobie : la face cachée du masculin. Dans D. Welzer-Lang, P. Dutey et M. Dorais (dir.), *La peur de l'autre en soi : du sexisme à l'homophobie* (p. 13-91). Montréal, QC : VLB éditeur.
- Whitlock, R. U. (2009). "Them ol' nasty lesbians" – Queer memory, place, and rural formations of lesbian. *Journal of Lesbian Studies*, 13(1), 98-106.
- Yuval-Davis, N. (2006b). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.

10. Jeunes AEC et relations familiales

- Bergeron, F.-A., Blais, M. et Hébert, M. (2015). Le rôle du soutien parental dans la relation entre la victimisation homophobe, l'homophobie intériorisée et la détresse psychologique chez les jeunes de minorités sexuelles (JMS) : une approche de médiation modérée. *Santé mentale au Québec*, 40(3), 109-127.
- D'Augelli, A. R., Grossman, A. H. et Starks, M. T. (2005). Parents' awareness of lesbian, gay, and bisexual youths' sexual orientation. *Journal of Marriage and Family*, 67(2), 474-482.
- Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M. et Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37(2), 202-216.
- Needham, B. L. et Austin, E. L. (2010). Sexual orientation, parental support, and health during the transition to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1189-1198.
- Ryan, C., Huebner, D., Diaz, R. M. et Sanchez, J. (2009). Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and latino lesbian, gay, and bisexual young adults. *Pediatrics*, 123(1), 346-352.

- Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Diaz, R. et Sanchez, J. (2010). Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(4), 205-213.
- Willoughby, B. L. B., Doty, N. D. et Malik, N. M. (2010). Victimization, family rejection, and outcomes of gay, lesbian, and bisexual young people: The role of negative GLB identity. *Journal of GLBT Family Studies*, 6(4), 403-424.

11. Climat ou culture scolaire et harcèlement par les pairs (général)

- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132.
- Beaumont, C. (2011). La violence en milieu scolaire : s'entendre sur une définition opérationnelle du phénomène. *Vie pédagogique*, (156), 9-11.
- Beaumont, C. (2012). *Ce que la recherche révèle sur les définitions des termes « violence » et « intimidation » à l'école* (mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur le projet de loi no. 56, loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école). Récupéré de <http://www.assnat.qc.ca/fr/recherche/recherche-avancee.html>
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Québec, CA : Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. et Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec* (Rapport du groupe de recherche SÈVEQ). Québec, QC : Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif.
- Blaya, C. (2015). La cyberviolence doit-elle être prise au sérieux par les équipes éducatives? Exploration du lien entre la cyberviolence et le climat scolaire. Dans C. Beaumont, B. Galand et S. Lucia (dir.), *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, agir* (p. 89-110). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans J. Laforest, P. Maurice et L. M. Bouchard (dir.), *Rapport québécois sur la violence et la santé* (p. 200-228). Montréal, QC : Institut national de santé publique du Québec.
- Burkholder, A. R., D'Esterre, A. P. et Killen, M. (2018). Intergroup relationships, context, and prejudice in childhood. Dans H. E. Fitzgerald, D. J. Johnson, D. B. Qin, F. A. Villarruel et J. Norder (dir.), *Handbook of children and prejudice: Integrating research, practice, and policy* (p. 115-130). Basel, CH : Springer Nature Switzerland AG.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Côté, A.-M., Blais, É. et Ouellet, F. (2015). Vers un modèle écologique de la victimisation en milieu scolaire. *Criminologie*, 48(1), 261-287.

- Debarbieux, É. (2006a). Introduction. Dans *Violence à l'école : un défi mondial?* (p. 13-22). Paris, France : Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2006b). La violence ordinaire : définition et conséquences. Dans *Violence à l'école : un défi mondial?* (p. 99-141). Paris, France : Armand Colin.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. et Brand, R. (2012). Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration (Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale). MEN-DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école.
- Dixon, R., Smith, P. et Jenks, C. (2004a). Bullying and difference. *Journal of School Violence*, 3(4), 41-58.
- Dixon, R., Smith, P. et Jenks, C. (2004b). Managing bullying and managing difference. *Journal of School Violence*, 3(4), 17-39.
- Espelage, D. L. et Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School of Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Farmer, T. W., Petrin, R. A., Robertson, D. L., Fraser, M. W., Hall, C. M., Day, S. H. et Dadisman, K. (2010). Peer relations of bullies, bully-victims, and victims: The two social worlds of bullying in second-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 110(3), 364-392.
- Hardy, J. (2016). *La violence en milieu scolaire, est-ce un jeu de hasard? Une analyse du phénomène de l'intimidation dans les milieux scolaires en Ontario* (mémoire de maîtrise inédit). École de service social, Université d'Ottawa, Canada.
- Holzman, W. (auteure) et Winant, S. (réalisateur). (1994). Pilot [premier épisode d'une émission télévisuelle]. Dans M. Herkovitz et E. Zwick (producteurs exécutifs), *My So-Called-Life*. Santa Monica, CA, et Burbank, LA : [The Bedford Falls Company](#) et ABC Studios.
- Hymel, S. et Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Kieffer, C. C. (2013). Rumors and gossip as forms of bullying: Sticks and stones? *Psychoanalytic Inquiry*, 33(2), 90-104.
- Knack, J. M., Tsar, V., Vaillancourt, T., Hymel, S. et McDougall, P. (2012). What protects rejected adolescents from also being bullied by their peers? The moderating role of peer-valued characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 467-479.
- Leymann, H. et Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. London, UK : Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M. et Waldrup, A. M. (2006). Divided we fall: children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(5), 721-740.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2011). *Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter*. Récupéré de http://media.education.gouv.fr/file/09_septembre/60/0/2011_harcèlement_eleves_brochure_v2_190600.pdf
- Mishna, F., Sanders, J. E., McNeil, S., Fearing, G. et Kalenteridis, K. (2020). "If somebody is different": A critical analysis of parents', teachers' and students' perspectives on bullying and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 118 [En ligne]. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740920306927>
- National School Climate Council. (2009). *National school climate standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. New York, NY : National School Climate Center.
- Observatoire international de la violence à l'école. (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque* (Rapport d'enquête pour l'UNICEF France). Récupéré de https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions* (éd. non spécifiée, M.-H. Hammen, trad.). Paris, France : Éditions Sociales Françaises.
- Pepler, D. J. et Craig, W. M. (2014). *Prévention de l'intimidation et intervention en milieu scolaire. Fiches d'information et outils*. Toronto, ON : PREVnet.
- Phillips, S. B. (2015). The dangerous role of silence in the relationship between trauma and violence: A group response. *International Journal of Group Psychotherapy*, 65(1), 65-87.
- Robichaud, M. G. R. (2003). *L'enfant souffre-douleur. L'intimidation à l'école*. Montréal, QC : Les Éditions de l'Homme.
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M, Jamison, R. et Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139-1150.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchàn, J. A., Singer, M. M. et van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394.
- Slonje, R. et Smith, P. K. (2007). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14, 294-303.
- Smith, J. D., Cousins, J. B. et Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of Effective Programs. *Canadian journal of education*, 28(4), 739-762.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. et Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.

- Swearer, S. M. et Doll, B. (2001). Bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2), 7-23.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 1-29.
- Turcotte, D. et Lamonde, G. (2004). La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes. *Éducation et francophonie*, 32(1), 15-37.
- Verlaan, P. et Besnard, T. (2014). La violence indirecte : une recension des écrits avec des implications pour le milieu scolaire primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(2), 1-33.
- Walton, G. (2005). Bullying widespread. *Journal of School Violence*, 4(1), 91-118.

12. Élèves victimes de harcèlement par les pairs à l'école : identité et santé mentale (groupes mixtes)

- Arseneault, L., Bowes, L. et Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. et Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130-138.
- Averdijk, M., Eisner, M. et Ribeaud, D. (2014). Do social relationships protect victimized children against internalizing problems? *Journal of School Violence*, 13(1), 80-99.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N. et Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038.
- Baumeister, R. F. et Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 165-195.
- Beaulieu, G., Denault, A.-S., Verlaan, P. et Déry, M. (2015). L'intimidation subie et l'adaptation psychosociale à l'école primaire : effet modérateur de la participation à des activités de loisir organisées. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 197-218.
- Bellmore, A. D. et Cillessen, A. H. N. (2006). Reciprocal influences of victimization, perceived social preference, and self-concept in adolescence. *Self and Identity*, 5(3), 209-229.
- Boak, A., Hamilton, H. A., Adlaf, E. M., Henderson, J. L. et Mann, R. E. (2018). *The mental health and well-being of Ontario students, 1991-2017: Detailed findings from the Ontario Student Drug Use and Health Survey* (CAMH research document series no. 47). Toronto, ON: Center for Addiction and Mental Health.
- Bonanno, R. A. et Hymel, S. (2010). Beyond hurt feelings. Investigating why some victims of bullying are at greater risk for suicidal ideation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 420-440.
- Carlisle, N. et Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13(1), 16-26.

- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. et Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W. et Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159-173.
- Edmondson, A. J., Brennan, C. A. et House, A. O. (2016). Non-suicidal reasons for self-harm: A systematic review of self-reported accounts. *Journal of affective disorders*, 191, 109-117.
- Esbensen, F.-A. et Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of american students. *Youth & Society*, 41(2), 209-233.
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L. et Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *British Medical Journal*, 344, e2683.
- Galand, B., DERNONCOURT, O. et MIRZABEKIANTZ, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des victimes et des auteurs de violences entre élèves. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-56.
- Graham, S. et Junoven, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587-599.
- Gumpel, T. P. (2016). Prolonged stress, PTSD, and depression among school aggressors and victims. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 25(2), 180-196.
- Haltigan, J. D. et Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426-2436.
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M. et Salmivalli, C. (2012). "It must be me" or "It could be them?": The impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustment. *Social Networks*, 34(4), 379-386.
- Jeunesse, J'écoute. (2006). *Il faut que ça cesse... Les jeunes parlent à Jeunesse, J'écoute au sujet de l'intimidation* (Rapport de recherche). Montréal, QC : Auteur.
- Lepage, C., Marcotte, D. et Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 227-246.
- Lereya, S. T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L. et Wolke, D. (2013). Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm in late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(6), 608-618.
- McDougall, P. et Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300-310.
- Miller, J. L. et Vaillancourt, T. (2007). Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionistic? *Aggressive Behavior*, 33(3), 230-241.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Overbeek, G., Zeevalkink, H., Vermulst, A. et Scholte, R. H. J. (2010). Peer victimization, self-esteem, and ego resilience types in adolescents: A prospective analysis of person-context interactions. *Social Development*, 19(2), 270-284.
- Paglia-Boak, A., Adlaf, E. M., Hamilton, H. A., Beitchman, J. H., Wolfe, D. et Mann, R. E. (2012). *The mental health and well-being of Ontario students, 1991-2011: OSDUHS highlights* (CAMH Research Document Series No. 35). Toronto, ON : Center for Addiction and Mental Health.
- Perren, S., Ettekal, I. et Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: Mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 46-55.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M. et Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215-222.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. et Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. et Tippett, N. (2008). Cyberbullying: It's nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- St-Amand, J., Bowen, F., et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 1-32.
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R. M., Mahedy, L., Button, K. S., Lewis, G. et Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, 31(7), 574-582.
- Takizawa, R., Maughan, B. et Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784.
- Tolmatcheff, C., Hénoumont, F., Klée, E. et Galand, B. (2019). Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire : une étude rétrospective. *Psychologie française*, 64, 391-707.
- Troop-Gordon, W. et Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 76(5), 1072-1091.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P. et Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13(1), 5-38.
- van der Kolk, B. A. et Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress*, 8(4), 505-525.

- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. et Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors of adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12.
- Vassallo, S., Edwards, B., Renda, J. et Olsson, C. A. (2014). Bullying in early adolescence and antisocial behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of School Violence*, 13(1), 100-124.
- Yen, S., Kuehn, K., Tezanos, K., Weinstock, L. M., Solomon, J. et Spirito, A. (2015). Perceived family and peer invalidation as predictors of adolescent suicidal behaviors and self-mutilation. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 25(2), 124-130.

13. Personnels scolaires et intervenantes sociales : idéologies (genre, sexualité et vulnérabilité)

- Airton, L. et Koecher, A. (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 190-204.
- Anagnostopoulos, D., Buchanan, N. T., Pereira, C. et Lichty, L. F. (2009). School staff responses to gender-based bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Educational Policy*, 23(4), 519-553.
- Apple, M. et King, N. (1983). What do schools teach? Dans H. Giroux et D. Purpet (dir.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (p. 82-99). Berkeley, CA : McCutchan Publishing Corporation.
- Berkman, C. S. et Zinberg, G. (1997). Homophobia and heterosexism in social workers. *Social Work*, 42(4), 319-332.
- Ellis, A. A. et Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649-663.
- Krieglstein, M. (2003). Heterosexism and social work: An ethical issue. Dans M. K. Sullivan (dir.), *Sexual minorities: Discrimination, challenges, and development in America* (p. 75-91). Binghamton, NY : The Haworth Social Work Practice Press.
- Krieglstein, M. (2004). Heterosexism and social work. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 8(2), 75-91.
- Malins, P. (2016). How inclusive is "inclusive education" in the Ontario elementary classroom? : Teachers talk about addressing diverse gender and sexual identities. *Teaching and teacher education*, 54, 128-138.
- Marachi, R., Astor, R. A. et Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, 28(4), 501-518.
- Martinez, A. et Phillips, K. (2009). La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 60-86.
- McIntyre, E. (2009). Teacher discourse on lesbian, gay and bisexual pupils in Scottish schools. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 301-314.
- Meyer, E. J. (2008b). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555-570.

Schneider, M. S. et Dimito, A. (2008). Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, and transgender issues in the schools: The experience in Ontario, Canada. *Journal of LGBT Youth*, 5(4), 49-71.

Swank, E. et Raiz, L. (2007). Explaining comfort with homosexuality among social work students: The impact of demographic contextual and attitudinal factors. *Journal of Social Work Education*, 43(2), 257-279.

Thomlison, R. J., Thomlison, B., Sowers, K. M., Theriot, M. T. et Dulmus, C. N. (2004). School personnel's observations of bullying and victimization among rural elementary and middle school children. Dans C. N. Dulmus et K. M. Sowers (dir.), *Kids and violence: The invisible school experience* (p. 25-43). New York, NY : The Haworth Social Work Practice Press.

14. Idéologies entre pairs (genre, sexualité et vulnérabilité), dynamiques sociales et popularité (écolières et féminité), expérience scolaire (jeunes AEC) et HPGOSÉ

Agence de la santé publique du Canada. (2011a). *Questions & réponses. L'identité sexuelle à l'école*. Sa Majesté la Reine du Chef du Canada.

Agence de la santé publique du Canada. (2011b). *Questions & réponses. L'orientation sexuelle à l'école*. Sa Majesté la Reine du Chef du Canada.

Beckerman, N. L. et Auerbach, C. (2014). PTSD as aftermath for bullied LGBT adolescents: The case for comprehensive assessment. *Social Work in Mental Health*, 12(3), 195-211.

Blaya, C., Debarbieux, E. et Rubi, S. (2003). Violence à l'école et genre (document commandé par le *Education for all global monitoring report 2003/4, The Leap to equality*). Récupéré de https://iamnotscared.pixel-online.org/data/database/publications/392_unesco.pdf

Callaghan, T. D. (2016). Young, queer, and Catholic: Youth resistance to homophobia in Catholic schools. *Journal of LGBT Youth*, 13(3), 270-287.

Chamberland, L. (2011a). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution* (Rapport de recherche). Université du Québec à Montréal.

Chamberland, L. (2011b). *La transphobie en milieu scolaire au Québec* (Rapport de recherche). Université du Québec à Montréal.

Chesir-Teran, D. et Hugues, D. (2009). Heterosexism in high school and victimization among lesbian, gay, bisexual, and questioning students. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 963-975.

Currie, D. H., Kelly, D. M. et Pomerantz, S. (2007). 'The power to squash people': Understanding girls' relational aggression. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 23-37.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et production. Dans A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* (p. 9-26). France : Presses universitaires de Grenoble.

- Dalley-Trim, L. (2007). 'The boys' present... Hegemonic masculinity: A performance of multiple acts. *Gender and Education*, 19(2), 199-217.
- Davies, B. (1989). The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education*, 15(3), 229-241.
- Dowd, M.-A. (2002). Les jeunes gais et lesbiennes : vivre comme les autres, ni plus, ni moins... Dans M. Alcindor (dir.), *Jeunes gais et lesbiennes - Quels droits et libertés à l'école? Actes du forum « Droits et Libertés » tenu le 19 avril 2002* (p. 47-60). Montréal, QC : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.
- Égale. (2011). *Every class in every school: Final report on the first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools* (Executive Summary). Toronto, ON : Égale Canada Human Rights Trust.
- Faris, R. et Felmlee, D. (2011). Status struggles: Network centrality and gender segregation in same- and cross- gender aggression. *American Sociological Review*, 76(1), 48-73.
- Holland, S. et Harpin, J. (2015). Who is the 'girly' girl? Tomboys, hyper-femininity and gender. *Journal of Gender Studies*, 24(3), 293-309.
- Jackson, S. et Vares, T. (2015). 'Perfect skin', 'pretty skinny': Girls' embodied identities and post-feminist popular culture. *Journal of Gender Studies*, 24(3), 347-360.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A. et Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 976-988.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Maher, M. J. (2007). Gay and lesbian students in catholic high schools: A qualitative study of alumni narratives. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 10(4), 449-472.
- Meyer, E. J. (2009). *Gender, bullying, and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. New York, NY : Teacher's College Press.
- McNeil, T. (2013). Sex education and the promotion of heteronormativity. *Sexualities*, 16(7), 826-846.
- Oesterreich, H. (2002). "Outing" social justice: Transforming civic education within the challenges of heteronormativity, heterosexism, and homophobia. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), p. 287-301.
- Owens, L., Shute, R. et Slee, P. (2000). 'I'm in and you're out...' Explanations for teenage girls' indirect aggression. *Psychology, Evolution & Gender*, 2(1), 19-46.
- Newman, P. A. et Fantus, S. (2015). A social ecology of bias-based bullying of sexual and gender minority youth: Toward a conceptualization of conversion bullying. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 27(1), 46-63.
- Newman, P. A., Fantus, S., Woodford, M. R., et Rwigema, M.-J. (2018). "Pray that God will change you": The religious social ecology of bias-based bullying targeting sexual and gender minority youth—A qualitative study of service providers and educators. *Journal of Adolescent Research*, 33(5), 523-548.

- Poteat, V. P., Espelage, D. L. et Koenig, B. W. (2009). Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: Relational expressions of prejudice among heterosexual youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 952-962.
- Read, B. (2011). Britney, Beyoncé, and me – Primary school girls' role models and constructions of the 'popular' girl. *Gender and Education*, 23(1), 1-13.
- Read, B., Francis, B. et Skelton, C. (2011). Gender, popularity and notions of in/authenticity amongst 12-year-old to 13-year-old school girls. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 169-183.
- Renold, E. (2006). 'They won't let us play... Unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 489-509.
- Ringrose, J. (2008). 'Just be friends': Exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls' heterosexualized friendships and conflicts. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 509-522.
- Rodkin, P. C., Hanish, L. D., Wang, S. et Logis, H. A. (2014). Why the bully/victim relationship is so pernicious: A gendered perspective on power and animosity among bullies and their victims. *Development and Psychopathology*, 26(3), 689-704.
- Ruest-Paquette, A.-S. (2014). Le harcèlement en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle : alerte à l'incendie! Dans L. Carlson Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (p. 117-162). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Svahn, J. et Evaldsson, A.-C. (2011). 'You could just ignore me': Situating peer exclusion within the contingencies of girls' everyday interactional practices. *Childhood*, 18(4), 491-508.
- Talbott, E., Celinska, D., Simpson, J. et Coe, M. G. (2002). "Somebody else making somebody else fight": Aggression and the social context among urban adolescent girls. *Exceptionality*, 10(3), 203-220.
- Taylor, C. et Peter, T. (2011). "We are not aliens, we're people, and we have rights." Canadian human rights discourse and high school climate for LGBTQ students. *Canadian Review of Sociology*, 48(3), 275-312.
- Vaillancourt, T. et Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32(4), 396-408.
- van Wormer, K. et McKinney, R. (2003). What schools can do to help gay/lesbian/bisexual youth: A harm reduction approach. *Adolescence*, 38(151), 409-420.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A. et Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480-486.
- Walkerdine, V. (1999). Violent boys and precocious girls: Regulating childhood at the end of the millenium. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 3-23.
- Walton, G. (2004). Bullying and homophobia in Canadian schools. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(4), 23-36.

White Watson, S. (2007). Boys, masculinity and school violence: Reaping what we sow. *Gender and Education*, 19(6), 729-737.

15. Écolières et jeunes AEC : identifications, négociations, performances et santé mentale (répercussion des idéologies nuisibles et de la violence)

Almeida, J., Johnson, R.M., Corliss, H.L., Molnar, B.E. et Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 1001-1014.

Baker, J. M. (2002). *How homophobia hurts children. Nurturing diversity at home, at school, and in the community*. New York, NY : Harrington Park Press.

Bannon, S., Salwen, J. et Hymowitz, G. (2018). Weight-related abuse: Impact of perpetrator-victim relationship on binge eating and internalizing symptoms. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(5), 541-554.

Birkett, M., Espelage, D. L. et Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.

Bond, B. J. et Loewenstern, J. N. (2014). Employing memory narratives to dissect the well-being of lesbian, gay, and bisexual adolescents. *Journal of LGBT Youth*, 11(3), 189-211.

Carbone-Lopez, K., Esbensen, F.-A. et Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332-350.

Carr, C. L. (2005). Tomboyism or lesbianism? Beyond sex/gender/sexual conflation. *Sex Roles*, 53(1), 119-131.

Clark, L. et Tiggemann, M. (2006). Appearance culture in nine- to 12-year-old girls: Media and peer influences on body dissatisfaction. *Social Development*, 15(4), 628-643.

D'Augelli, A. R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 433-456.

Dalley, P. et Campbell, M. (2003). Être gai, lesbienne ou bisexuel(le) à l'école. Dans N. Labrie et S. Lamoureux (dir.), *Les enjeux de l'éducation franco-ontarienne* (p. 203-222). Sudbury, ON : Prise de Parole.

Dalley, P. et Campbell, M. (2006). Constructing and contesting discourses of heteronormativity: An ethnographic study of youth in a francophone high school in Canada. *Journal of language, identity, and education*, 5(1), 11-29.

Detrie, P. M. et Lease, S. H. (2007). The relation of social support, connectedness, and collective self-esteem to the psychological well-being of lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of Homosexuality*, 53(4), 173-199.

DiFulvio, G. T. (2011). Sexual minority youth, social connection and resilience: From personal struggle to collective identity. *Social Science & Medicine*, 72(10), 1611-1617.

Dohnt, H. K. et Tiggemann, M. (2006). Body image concerns in young girls: The role of peers and media prior to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 141-151.

- Dorais, M., Mendo, M. et Vaillancourt, A. (2014). *De la honte à la fierté. 250 jeunes de la diversité sexuelle se révèlent*. Montréal, QC : VLB éditeur.
- Driscoll, C. (2008). Girls today: Girls, girl culture and girl studies. *Girlhood Studies*, 1(1), 13-32.
- Dunkley, T. L., Wertheim, E. H. et Paxton, S. J. (2001). Examination of a model of multiple sociocultural influences on adolescent girls' body dissatisfaction and dietary restraints. *Adolescence*, 36(142), 265-279.
- Francis, B. (2010). Re/theorising gender: Female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22(5), 477-490.
- Gruber, J. E. et Fineran, S. (2007). The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls. *Violence Against Women*, 13(6), 627-643.
- Hammack, P. L., Thompson, E. M. et Pilecki, A. (2009). Configurations of identity among sexual minority youth: Context, desire, and narrative. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 867-883.
- Higa, D., Hoppe, M. J., Lindhorst, T., Mincer, S., Beadness, B., Morrison, D. M., Wells, E. A., Todd, A. et Mountz, S. (2014). Negative and positive factors associated with the well-being of lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and questioning (LGBTQ) youth. *Youth & Society*, 46(5), 663-687.
- Jones, D. C., Vigfusdottir, T. H. et Lee, Y. (2004). Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals. *Journal of Adolescent Research*, 19(3), 323-339.
- Just the Facts Coalition. (2008). *Just the facts about sexual orientation and youth: A primer for principals, educators, and school personnel*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Kehily, M. J., Mac an Ghaill, M., Epstein, D. et Redman, P. (2002). Private girls and public worlds: Producing femininities in the primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(2), 167-177.
- MacDonald, F. (2014). Negotiations of identity and belonging. Beyond the ordinary obviousness of tween girls' everyday practices. *Girlhood Studies*, 7(2), 44-60.
- Martin-Storey, A. et Baams, L. (2019). Gender nonconformity during adolescence: Links with stigma, sexual minority status, and psychological outcomes. Dans H. E. Fitzgerald, D. J. Johnson, D. B. Qin, F. A. Villarruel et J. Norder (dir.), *Handbook of children and prejudice: Integrating research, practice, and policy* (p. 383-596). Basel, CH : Springer Nature Switzerland AG.
- Morgan, B. L. (1998). A three generational study of tomboy behavior. *Sex Roles*, 39(9), 787-800.
- Owens, L., Slee, P. et Shute, R. (2000). 'It hurts a hell of a lot...' The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21(4), 359-376.
- Paechter, C. (2010). Tomboys and girly-girls: Embodied femininities in primary schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 221-235.

- Paechter, C. et Clark, S. (2007). Who are tomboys and how do we recognize them? *Women's Studies International Forum*, 30(4), 342-354.
- Phares, V., Steinberg, A. R. et Thompson, J. K. (2004). Gender differences in peer and parental influences: Body image disturbance, self-worth, and psychological functioning in preadolescent children. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(5), 421-429.
- Price, M., Oleszski, C., McMahon, T. J. et Hill, N. E. (2019). A developmental perspective on victimization faced by gender nonconforming youth. Dans H. E. Fitzgerald, D. J. Johnson, D. B. Qin, F. A. Villarruel et J. Norder (dir.), *Handbook of children and prejudice: Integrating research, practice, and policy* (p. 447-461). Basel, CH : Springer Nature Switzerland AG.
- Reay, D. (2001). 'Spice girls', 'nice girls', 'girlies', and 'tomboys': Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166.
- Renold, E. (2008). Queering masculinity. Re-theorising contemporary tomboyism in the schizoid space of innocent/heterosexualized young femininities. *Girlhood Studies*, 1(2), 129-151.
- Renold, E. et Allan, A. (2006). Bright and beautiful: High achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(4), 457-473.
- Rieger, G. et Savin-Williams, R. C. (2012). Gender nonconformity, sexual orientation, and psychological well-being. *Archives of sexual behavior*, 41(3), 611-621.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169-175.
- Robinson, K. H. et Davies, C. (2010). Tomboys and sissy girls: Exploring girls' power, agency and female relationships in childhood through the memories of women. *Australian Journal of Early Childhood*, 35(1), 24-31.
- Ruest-Paquette, A.-S. (2009). *Le poids des représentations sociales : les répercussions identitaires et sociales de mes expériences socioscolaires* (mémoire de maîtrise inédit). Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Canada.
- Ruest-Paquette, A.-S. (2013b). Socio-educational bullying: Repercussions revealed. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(2), 168-194.
- Walker, R. (2004). "Queer"ing identity/ies: Agency and subversion in Canadian education. *The Canadian On-Line Journal of Queer Studies in Education*, 1(1). Récupéré de <http://jqstudies.oise.utoronto.ca/journal/viewarticle.php?id=6&layout=html>
- Williams, T., Connolly, J., Pepler, D. et Craig, W. (2005). Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 471-482.
- Zila, L. M. et Kiselica, M. S. (2001). Understanding and counseling self-mutilation in female adolescents and young adults. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 46-52.

16. Avenues prometteuses (excluant les références ayant été classées ailleurs : p. ex. langue française)

- Beaumont, C. (dir.) (2014). *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche* (mémoire présenté au Secrétariat du Forum sur l'intimidation, Ministère de la Famille). Récupéré de <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/2014-12-08-Memoire.pdf>
- Beaumont, C. (2015). L'intégration des élèves en difficulté dans les équipes de pairs aidants : une approche inclusive pour développer leur compétence sociale. Dans C. Beaumont, B. Galand et S. Lucia (dir.), *Les violences en milieu scolaire. Définir, prévenir, agir* (p. 133-153). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91(1), 13-23.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspectives*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Carr, A. (2000). Michael White's narrative therapy. Dans A. Carr (dir.), *Clinical psychology in Ireland, Volume 4: Family therapy theory, practice and research* (p. 16-39). New York, NY : Edwin Mellen Press.
- Chouinard, V. (2010). La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école : exemple au collégial. *Service social*, 56(1), 43-53.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J. (2014). The foundation for democracy: School climate reform and prosocial education. *Journal of Character Education*, 10(1), 43-52.
- Demczuk, I. et GRIS-Montréal. (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école. Guide pédagogique*. Montréal, QC : GRIS-Montréal.
- Demers, G. C. (2013). Voix créatives pour le changement. Un regard sur le vécu des filles et jeunes femmes francophones vivant en milieu minoritaire. *Les cahiers de la femme*, 25(1-2), 89-95.
- Deslandes, R. (2014). Engager l'école, la famille et la communauté pour prévenir la violence à l'école : les pratiques soutenues par la recherche. Dans C. Beaumont (dir.), *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche* (mémoire présenté au Secrétariat du Forum sur l'intimidation, Ministère de la Famille). Récupéré de <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/2014-12-08-Memoire.pdf>
- Dubois, D. L., Herrera, C. et Rivera, J. (2018). *Investigation of long-term effects of the Big Brothers Big Sisters community-based mentoring program: Final technical report for OJJDP*. Récupéré de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/grants/251521.pdf>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, T. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- ÉquiLibre. (2018). *6 pistes d'action pour prévenir et réduire la violence et l'intimidation en ligne avec le poids. Guide à l'intention des intervenants des écoles secondaires*. Montréal, QC : Auteur.
- Gilbert, J., Fields, J., Mamo, L. et Lesko, N. (2018). Intimate possibilities: The Beyond Bullying Project and stories of LGBTQ sexuality and gender in US schools. *Harvard Educational Review*, 88(2), 163-183.
- Giordan, A. (1998). Connaître l'apprendre. Dans *Apprendre!* (p. 181-191). Paris, France : Belin éditeur.
- Grenier, A. A. (2005). *Jeunes, homosexualité et écoles* (Rapport synthèse de l'enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec). Québec, QC : GRIS-Québec.
- Haydon, G. (2004). Values education: Sustaining the ethical environment. *Journal of Moral Education*, 33(2), 115-129.
- Kanchewa, S. S., Yoviene, L. A., Schwartz, S. E. O., Herrera, C. et Rhodes, J. E. (2018). Relational experiences in school-based mentoring: The mediating role of rejection sensitivity. *Youth & Society*, 50(8), 1078-1099.
- Ketelle, D. (2010). The ground they walk on: Photography and narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 15(3), 547-568.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Lénel, P. (2011). Théâtre de l'opprimé et intervention sociale. Aux sources de l'éducation populaire? *Agora débats/jeunesses*, 2(58), 89-104.
- Luhmann, S. (1998). Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. Dans W. F. Pinar (dir.), *Queer theory in education* (p. 120-132). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Medin, E. et Jutengren, G. (2020). Children's perspectives on a school-based social and emotional learning program. *Children & School*, 42(2), 121-130.
- Meyer, E. J. (2008a). A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy. *McGill Journal of Education*, 43(1), 33-48.
- Milot, É., Ruest-Paquette, A.-S., Letscher, S., Fortin, G. et Dogba, M. J. (2018). Active involvement of people with disabilities in education: A literature review. *Journal of Human Development, Disability, and Social Change*. 24(1), 95-108.
- Milot, É., Ruest-Paquette, A.-S. et Labrecque, R. (2016). L'engagement des personnes ayant des incapacités à la formation en service social : pertinence, défis, et perspectives d'action. *Service social*, 62(2), 1-14.
- Payton, J., Resnik, H., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. et Pachan, M. (2009). *The positive impact of social and emotional*

learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews (Addendum: Promoting the social-emotional health of children in California's San Mateo and Santa Clara counties). Chicago, IL : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Reilly, R. C. et D'Amico, M. (2011). Mentoring undergraduate university women survivors of childhood abuse and intimate partner violence. *Journal of College Student Development*, 52(4), 409-424.
- Rivard, S. (2018). Des femmes atteintes d'un cancer gynécologique se racontent par le collage et la sculpture : cheminement d'une chercheure. *Approches inductives*, 5(1), 234-263.
- Roscoe, K. D., Carson, A. M. et Madoc-Jones, L. (2011). Narrative social work: Conversations between theory and practice. *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community*. 25(1), 47-61.
- Savard, C. et Talbot, S. (2014). *Cartes à jouer pédagogiques* (3e éd.). Récupérées en mai 2015 lors du cours « Le plaisir de faire apprendre », Université Laval.
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K. et Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*. 172, 451-462.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J. et Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning* (Report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Vancouver, CB : University of British Columbia.
- Sinclair-Palm, J. et Gilbert, J. (2018). Naming new realities: Supporting trans youth in education. *Sex Education*, 18(4), 321-327.
- Talbot, R. W. (2003). Pédagogie ou andragogie médicale? *Pédagogie médicale*, 4(1), 33-34.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Velija, P., Mierzewski, M. et Fortune, L. (2013). 'It made me feel powerful': Women's gendered embodiment and physical empowerment in the martial arts. *Leisure Studies*, 32(5), 524-541.
- Zirkle, D., Williams, K., Herzog, K., Sidelinger, D., Connelly, C. et Reznik, V. (2008). Incorporating the experiences of youth with traumatic injury into the training of health professionals. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(3), S62-S66.

ANNEXES

Annexe 1 : Lettre d'exemption du comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval



Faculté des études supérieures et postdoctorales

Le 27 novembre 2014

Madame Anne-Sophie Ruest-Paquette

Objet : Demande d'exemption pour le projet intitulé « Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle en contexte scolaire franco-ontarien pendant au moins un an »

Madame,

Le comité mis sur pied par la Faculté des études supérieures et postdoctorales a statué sur votre situation d'irrégularité relativement aux exigences du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL). Pour rendre sa décision, le comité a pris en considération les courriels que vous avez transmis à M. François Doré les 20 et 21 novembre dernier dans lesquels vous expliquez les circonstances entourant votre demande d'exemption au CÉRUL, le Certificat d'approbation éthique de votre projet par le Bureau d'éthique d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, ainsi que la réponse que le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval vous a adressée le 14 novembre 2014.

Tout en réaffirmant le principe que tous les projets de recherche menés à l'Université Laval doivent recevoir l'approbation du CÉRUL, les membres du comité, formé de représentants de la Faculté des études supérieures et postdoctorales et du Vice-rectorat à la recherche et à la création, ont tout de même jugé que vous aviez agi de bonne foi et que le dépôt de votre thèse pouvait être autorisé dans votre cas particulier. Il s'agit là d'une situation exceptionnelle qui ne pourrait en aucune façon servir d'exemple, en tout ou en partie, pour d'autres dossiers en situation d'irrégularité par rapport au CÉRUL.

Pavlin Jean-Charles-Renaud
2345, site des Bibliothèques
Local 3145
Québec (Québec) G1V 0A6
CANADA

418 656-2454
Télécopieur : 418 656-3681
fes@186.ulaval.ca
www.fesp.ulaval.ca

Je demeure à votre disposition pour toute information complémentaire et je vous prie de recevoir mes salutations distinguées.

La doyenne,

Marie Audette

c.c. Mme Édith Deleury, présidente, CÉRUL

Mme Sophie d'Amours, vice-rectrice à la recherche et à la création

M. Bernard Garnier, vice-recteur aux études et aux activités internationales

Mme Myreille St-Onge, directrice de recherche, École de service social

M. Patrick Villeneuve, directeur du programme, École de service social

Annexe 2 : Certificat d'approbation déontologique

Numéro de dossier: 12-13-09

Date (mm/jj/aaaa): 02/20/2014



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation éthique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Nicholas	Ng-A-Fook	Éducation / Éducation	Superviseur
Myreille	St-Onge	Sciences sociales / Service social	Co-Superviseure
Anne-Sophie	Rnest-Paquette	Éducation / Éducation	Étudiante-chercheure

Numéro du dossier: 12-13-09

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Les répercussions identitaires chez les femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien.

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
02/20/2014	02/19/2015	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

Annexe 3 : Approbation de modifications-1



Université d'Ottawa University of Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

Comité d'éthique de la recherche en Sciences sociales et Humanités

APPROBATION DE MODIFICATIONS

01 mai 2014

Anne-Sophie Ruest-Paquette

Myrielle St-Onge
École de service social
Faculté des sciences sociales
Université Laval
1030, ave des Sciences humaines
Québec, QC G1V 0A6

Nicholas Ng-A-Fook
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, rue Jean-Jacques Lussier
Ottawa, ON K1N 6N5

Objet: Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien. (Dossier 12-13-09)

Chers Professeurs Ng-A-Fook, St-Onge et Madame Ruest-Paquette,

Le Comité d'éthique de la recherche en Sciences sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a étudié votre demande de modification de votre projet de recherche. Les modifications suivantes ont été acceptées:

- Pour le recrutement des participantes, les chercheurs utiliseront une nouvelle affiche sur laquelle le terme « intimidation » sera utilisé à la place de « harcèlement ».
- Les chercheurs recruteront auprès d'organismes, d'associations et de groupes dédiés aux femmes, aux personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transsexuelles francophones.
- Les chercheurs afficheront leurs textes de recrutement sur les pages Facebook des organismes, associations et groupes qui le leur autorisent.

Le certificat d'approbation éthique émis le 20 février 2014 et valide jusqu'au 19 février 2015 couvre les modifications demandées.

Si vous avez des questions, vous pouvez me téléphoner au 613-562-5387.
Veuillez agréer mes considérations sincères.

Germain Zongo
Responsable de l'éthique de la recherche
Pour la Dr Barbara Graves, Présidente du CÉR en
Sciences sociales et Humanités

550, rue Cumberland 550 Cumberland Street
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada
(613) 562-5387 • Téléc./Fax (613) 562-5338
<http://www.research.uottawa.ca/ethics/index.html>

Annexe 4 : Approbation de modifications-2

26/04/2019

University of Ottawa | Université d'Ottawa Mail - Demande de modification - #12-13-09



Anne-Sophie Ruest-Paquette

Demande de modification - #12-13-09

5 messages

Ethics <ethics@uottawa.ca>

Wed, Sep 24, 2014 at 8:59 AM

To:

"myreille.st-onge@svs.ulaval.ca"

<myreille.st-onge@svs.ulaval.ca>, Nicholas Ng-A-Fook <nngafook@uottawa.ca>

Cc: Germain Zongo <gzongo@uottawa.ca>

Chers Mme Ruest-Paquette, Professeur Ng-A-Fook et Professeure St-Onge,

Merci de nous avoir soumis une demande de modification pour votre projet de recherche intitulé : **«Les répercussions identitaires chez les femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien»**, dossier # 12-13-09. La présidente du CÉR a évalué et approuvé les modifications suivantes :

1. Processus de recrutement : Le texte de recrutement sera envoyé à l'association des anciens, à l'association des étudiants diplômés et à la Fédération étudiante de l'Université d'Ottawa afin d'être inclus dans les infolettres mensuelles de ces associations. La chercheure demandera aussi la possibilité de faire une présentation brève à la clientèle des groupes et centre communautaires avec lesquels elle a déjà communiqué par courriel ou Facebook.
2. Population ciblée : Les participantes âgées entre 20 et 40 ans seront maintenant incluses, critère qui était limité à entre 25 et 35 ans auparavant.
3. Méthodologie : La chercheure ajoutera des questions réflexives sur la conception de la féminité et la masculinité avant le groupe de discussion afin d'avoir une meilleure discussion sur ces concepts. De plus la chercheure aura maintenant la possibilité de communiquer avec les participants après la collecte de données à des fins de clarification.
4. Lettres d'information/formulaires de consentement : Tous les documents ont été modifiés en conséquence.

Ces modifications sont couvertes par votre certificat d'éthique actuel, qui est **toujours valide jusqu'au 19 février 2015**.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Bonne journée,

Mélanie Rioux

Coordonnatrice de l'éthique

Bureau d'éthique et d'intégrité à la recherche

Université d'Ottawa

Tabaret 154

613-562-5387

ethique@uottawa.ca

Annexe 5 : Certificat d'approbation déontologique renouvelé-1

Numéro de dossier: 12-13-09



Date (mm/jj/aaaa): 02/09/2015

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Nicholas	Ng-A-Fook	Éducation / Éducation	Superviseur
Myreille	St-Onge	Sciences sociales / Service social	Co-Superviseur
Anne-Sophie	Ruest-Paquette	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 12-13-09

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Les répercussions identitaires chez les femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien.

Date de renouvellement (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
02/20/2015	02/19/2016	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

Annexe 6 : Certificat d'approbation déontologique renouvelé-2

Numéro de dossier: 12-13-09

Date (mm/jj/aaaa): 05/26/2017



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Nicholas	Ng-A-Fook	Éducation / Éducation	Superviseur
Myreille	St-Onge	Sciences sociales / Service social	Co-Superviseur
Anne-Sophie	Ruest-Paquette	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 12-13-09

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Les répercussions identitaires chez les femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien.

Date de renouvellement (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
05/26/2017	02/19/2018	Renouvellement

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

Annexe 7 : Certificat d'approbation déontologique renouvelé-3

Numéro de dossier: 12-13-09

Date (mm/jj/aaaa): 02/16/2018



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Nicholas	Ng-A-Fook	Éducation / Éducation	Superviseur
Myreille	St-Onge	Sciences sociales / Service social	Co-Superviseur
Anne-Sophie	Ruest-Paquette	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 12-13-09

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Les répercussions identitaires chez les femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien.

Date de renouvellement (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
02/20/2018	02/19/2019	Renouvellement

Conditions Spéciales / Commentaires:

Veuillez noter qu'il s'agit de la **dernière prolongation** pour votre projet de recherche. Si votre projet se poursuit l'année prochaine, vous devrez soumettre une nouvelle demande pour évaluation par le CÉR. Lors de la soumission d'une nouvelle demande, veuillez consulter notre site web pour les dates de soumission et procédures.

Annexe 8 : Questionnaire de sélection

Date de l'appel :

Me présenter, énumérer les objectifs du projet de recherche et décrire le déroulement du projet avant de poser les questions suivantes.

1. Quelle est votre date de naissance?
2. Avez-vous fréquenté une ou plusieurs écoles primaires ou secondaires franco-ontariennes?

☐ oui ☐ non

Si oui, lesquelles?

3. Avez-vous éprouvé du harcèlement entre pairs au sein de ces établissements scolaires?

☐ oui ☐ non

4. Pouvez-vous svp me décrire brièvement comment ce harcèlement se manifestait?

5. Vous étiez en quelle année lorsque ce harcèlement a débuté?

6. Vous étiez en quelle année lorsque ce harcèlement s'est arrêté?

7. À quelle fréquence le harcèlement avait-il lieu?

8. Je vais énumérer quelques types de harcèlement que l'on peut éprouver à l'école. Pouvez-vous svp me dire si vous considérez avoir vécu ces types de harcèlement? :

En lien à l'expression du genre :	☐ oui	☐ non
En lien à l'orientation sexuelle :	☐ oui	☐ non
En lien aux origines ethnoculturelles :	☐ oui	☐ non
En lien au statut socioéconomique :	☐ oui	☐ non

En lien aux aptitudes en français oral ou écrit : ☐ oui ☐ non

Autre (nommer) :

9. D'après vous, vos expériences de harcèlement entre pairs à l'école ont-elles engendré des répercussions identitaires? ☐ oui ☐ non

10. Pourriez-vous svp me décrire brièvement la nature de ces répercussions?

11. Avez-vous déjà eu recours à un suivi thérapeutique pour vous aider à comprendre et gérer ces répercussions?

☐ oui ☐ non

12. Êtes-vous présentement en thérapie? ☐ oui ☐ non

13. Avez-vous éprouvé de la violence continue dans d'autres contextes? ☐ oui ☐ non

13.1 Si oui, de quel(s) type(s) de violence s'agissait-il?

13.2 Si oui, dans quel(s) contexte(s) cette violence a-t-elle été subie?

13.3 Si oui, à quelle âge cette violence a-t-elle été subie?

13.4 Si oui, à quelle fréquence cette violence avait-elle lieu?

14. De quelle origine ethnoculturelle êtes-vous?

Si la répondante ne correspond pas aux critères de la recherche, le lui expliquer et la remercier pour son temps.

Si la répondante correspond aux critères de la recherche, lui poser les questions suivantes.

15. Avez-vous des questions concernant le projet de recherche?

16. Acceptez-vous de participer au projet de recherche? ☐ oui ☐ non

17. Quel est votre numéro de téléphone?
18. Quelle est votre adresse courriel?
19. Quel pseudonyme aimeriez-vous que l'on vous attribue dans le contexte de ce projet de recherche?
20. À quel moment et par quel moyen (téléphone ou courriel) puis-je communiquer avec vous à nouveau?

Annexe 9 : Affiche de recrutement-1



PARTICIPANTES RECHERCHÉES

Titre du projet : Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien

Êtes-vous une **femme** âgée **entre 25 et 35 ans**?

Avez-vous fréquenté une ou plusieurs **école(s) primaire(s) ou secondaire(s) franco-ontarienne(s)**?

Y avez-vous vécu du **harcèlement par les pairs en lien à l'expression de votre genre** (p. ex. comportements, apparence ou intérêts considérés comme étant féminins ou masculins) **ou à votre orientation sexuelle pendant au moins un an**?

Aimeriez-vous participer à un **projet de recherche** visant à **comprendre les répercussions identitaires** (p. ex. sentiments d'estime de soi, d'appartenance et de confiance) que ce type de harcèlement a eu sur vous et ainsi **contribuer à l'avancement des connaissances** sur le sujet?

Volets de la recherche :

Une entrevue téléphonique de sélection

Deux entretiens individuels

Un groupe de discussion

Quatre comptes rendus écrits ou vidéographiques

Une compensation financière sera remise aux répondantes sélectionnées.

Si cette étude vous intéresse, veuillez communiquer avec Anne-Sophie Ruest-Paquette au 613 562-5800, poste 7022 ou par courriel à [adresse de courriel].

L'étudiante-chercheuse étudie sous la supervision de Nicholas Ng-A-Fook (M.Ed., Ph.D., professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa) et de Myreille St-Onge (M.Ps., Ph.D., professeure titulaire et chercheure régulière au Centre de recherche pour l'adaptation des jeunes et des familles à risque à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval).

Ce projet a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa :
Numéro du dossier : 12-13-09

Annexe 10 : Affiche de recrutement-2



PARTICIPANTES RECHERCHÉES

Êtes-vous une **FEMME** âgée entre 25 et 35 ans?

Avez-vous fréquenté une ou plusieurs **ÉCOLE(S) FRANCO-ONTARIENNE(S)**?

Y avez-vous vécu de l'**INTIMIDATION** en lien à l'**expression de votre GENRE** (p. ex. comportements, apparence ou intérêts considérés comme étant féminins ou masculins) ou à votre **ORIENTATION SEXUELLE** pendant au moins **UN AN**?

Aimeriez-vous participer à un **projet de recherche**?

ÉTAPES DE LA RECHERCHE

- Une **entrevue téléphonique**
- Deux **entrevues individuelles**
- Une **entrevue de groupe**
- Réflexions écrites ou filmées

Superviseurs de thèse

Nicholas Ng-A-Fook (professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa) et Myreille St-Onge (professeure titulaire et chercheure à l'École de service social de l'Université Laval).

Ce projet a reçu l'**approbation éthique** du Comité d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa (dossier 12-13-09).

Une **COMPENSATION FINANCIÈRE** sera remise aux répondantes sélectionnées.

Si cette étude vous intéresse, **veuillez laisser un message** à Anne-Sophie Ruest-Paquette : 613 562-5800, poste 7022 ou _____

Annexe 11 : Feuillelet d'information et formulaire de consentement (entrevue 1)

TITRE DU PROJET :

Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien

ÉTUDIANTE-CHERCHEURE RESPONSABLE DU PROJET :

Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd.

Doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Membre étudiante du Centre de recherche pour l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), Université Laval

Courriel :

Téléphone : 613 562-5800, poste 7022

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

Pavillon Lamoureux (LMX)

145, rue Jean-Jacques-Lussier

Ottawa, Ontario

K1N 6N5 CANADA

École de service social

Faculté des sciences sociales

Université Laval

Pavillon Charles-De Koninck (DKN)

1030, av. des Sciences-Humaines

Local 5444

Québec, Québec

G1V 0A6 CANADA

DIRECTEURS DE THÈSE :

Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D.

Professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Courriel : nngafook@uottawa.ca

Téléphone : 613 562-5800, poste 2239

Myreille St-Onge, M.Ps., Ph.D.

Professeure titulaire et chercheure régulière au JEFAR à l'École de service sociale de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Courriel : Myreille.St-Onge@svs.ulaval.ca

Téléphone : 418 656-2131, poste 3195

Télécopieur : 418 656-3567

INTRODUCTION :

C'est à titre d'étudiante-chercheuse que je vous invite à participer à un projet de recherche. Celui-ci vise à mieux comprendre les répercussions identitaires (p. ex. sentiments d'estime de soi, d'appartenance et de confiance) du harcèlement par les pairs en contexte scolaire franco-ontarien, plus précisément en ce qui concerne le harcèlement lié à l'expression du genre (p. ex. comportements, apparence ou intérêts considérés comme étant féminins ou masculins) ou à l'orientation sexuelle.

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de ce projet de recherche, les procédures, les avantages, les risques et les inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le formulaire d'information et de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

NATURE ET OBJECTIF DE L'ÉTUDE :

L'objectif de la recherche est de vérifier quelles sont les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en lien à l'expression du genre ou à l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire primaire ou secondaire franco-ontarien.

Plus spécifiquement, je m'intéresse à ceci :

1. Vos souvenirs concernant vos relations préscolaires, incluant vos relations familiales et en milieu communautaire;
2. Vos souvenirs concernant vos relations scolaires, plus précisément vos expériences de harcèlement par les pairs en lien au genre ou à l'orientation sexuelle;
3. Vos souvenirs concernant vos relations parascolaires, incluant vos relations familiales et en milieu communautaire;
4. Vos souvenirs concernant le rôle du personnel scolaire dans la perpétuation, la prévention ou la cessation de vos expériences de harcèlement à l'école;
5. Vos souvenirs concernant les discours sociaux dominants en matière de diversité sexuelle et de genre à l'école comme ailleurs;
6. Les répercussions identitaires que vous attribuez à ces expériences;
7. Votre expérience vis-à-vis du projet de recherche et les impacts de ce celui-ci dans votre vie.

DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE :

Vous êtes invitée à participer à un premier entretien individuel d'une durée approximative de 1h30. J'irai vous rencontrer à votre convenance dans un local de l'Université d'Ottawa où la confidentialité sera assurée.

Cet entretien permettra de dresser le portrait de vos expériences sociales préscolaires, scolaires et parascolaires. Il portera également sur les répercussions identitaires que vous attribuez à vos expériences de harcèlement à l'école. Il vous sera aussi demandé de produire un compte rendu écrit ou vidéographique de l'entretien et des réflexions qui émergeront à la suite de celui-ci, et ce, au cours des quatre semaines suivant ce premier entretien.

Cette étude comporte également **deux autres volets** : un groupe de discussion (6 à 8 personnes, environ un

mois après le premier entretien) portant sur vos souvenirs ainsi que ceux des autres participantes concernant le rôle de la culture et du personnel scolaires dans la perpétuation, la prévention ou la cessation du harcèlement que vous avez éprouvé à l'école, puis un second entretien individuel (environ un mois après le groupe de discussion) permettant d'approfondir les thèmes évoqués lors des rencontres précédentes et d'examiner des matériaux biographiques secondaires (p. ex. extraits de journaux personnels, photos, dessins, etc.). Soyez assurée que vous êtes tout à fait libre d'accepter ou de refuser de participer à ces autres volets de l'étude. D'autres feuillets d'information et formulaires de consentement vous seront fournis (par courriel à des fins de lecture et en mains propres à des fins de signature) pour vous aider à prendre une décision concernant votre participation à ces autres volets.

RISQUES POTENTIELS ET AVANTAGES POSSIBLES :

Je suis consciente qu'au cours de l'entretien, vous pourriez vous sentir inconfortable de parler de vos expériences ou de vous rappeler de souvenirs douloureux. En plus de bien comprendre la problématique du harcèlement, je vous remettrai une liste des établissements communautaires offrant des services de psychothérapie ou de counselling individuel gratuits ou à prix réduit dans la région d'Ottawa.

Il se peut également que la durée de l'entretien, par sa longueur, puisse entraîner de la fatigue ou de l'inconfort lors de l'entretien. Dans ce cas, nous pourrions prendre une pause. Advenant que la fatigue et l'épuisement venaient à perdurer, nous pourrions reprendre un rendez-vous à votre convenance.

Vous pourriez retirer des bénéfices de votre participation à ce projet de recherche. Vous aurez notamment l'occasion de participer à la première étude menée auprès de femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle en contexte scolaire franco-ontarien, ce projet comportant un potentiel de retombées importantes tant sur le plan scientifique que sur le plan des pratiques et politiques scolaires en matière de harcèlement par les pairs à l'école. D'autre part, vous pourrez y faire valoir la nature et la portée de vos expériences, contribuant ainsi à la construction du savoir au sujet du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. De plus, les souvenirs, réflexions et discussions qui émergeront lors des entretiens et des comptes rendus réflexifs pourraient vous apporter un éclairage nouveau sur vos expériences à l'école et les répercussions qui en ont résulté. Dans la mesure où vous y consentez (point 17 du formulaire de consentement), il se pourrait également que vous ayez l'occasion de participer à la rédaction d'une œuvre collective à définir ensemble (p. ex. article ou chapitre scientifique ou professionnel, ou création artistique).

DROITS DE LA PARTICIPANTE :

Votre collaboration à cette recherche est volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer et si vous acceptez, vous pourrez vous retirer de l'étude en tout temps par avis verbal ou écrit et refuser de répondre aux questions qui vous incommode, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Advenant que vous décidiez de vous retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'au moment de votre retrait seront transcrites, analysées et conservées pour une période de dix ans, à moins que vous me demandiez de les détruire dès votre retrait. Dans le cas d'une telle demande, les données recueillies lors des entretiens individuels ou sous la forme de comptes rendus réflexifs seront détruites. Les données recueillies lors du groupe de discussion ne pourront être détruites étant donné qu'elles seront entremêlées aux données fournies par les autres participantes.

QUESTIONS AU SUJET DE L'ÉTUDE :

Pour toute question ou tout commentaire relatif à cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi, M^{me} Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd., doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, au 613 562-5800, poste 7022, ou par courriel à _____, ou avec M. Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D., professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, au 613 562-

5800, poste 2239, ou par courriel à nngafook@uottawa.ca.

Si vous désirez obtenir plus d'information quant à vos droits en tant que participante à un projet de recherche ou si vous désirez porter plainte en tant que participante à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387, ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

COMPENSATION :

Un montant forfaitaire d'une valeur de 30 \$ vous sera remis en guise de compensation pour votre participation au premier volet de la recherche.

CONFIDENTIALITÉ ET UTILISATION DES RÉSULTATS :

Toutes les données obtenues seront traitées comme privilégiées et confidentielles. Elles ne seront utilisées par aucune autre personne que l'étudiante-chercheure et les professeurEs qui la supervisent, et uniquement pour des fins d'analyse dans le contexte de ce projet. Advenant qu'un professionnel soit embauché pour la transcription, il devra signer un formulaire d'engagement à la confidentialité. Un pseudonyme de votre choix sera attribué à vos témoignages, comptes rendus et tout autre matériel biographique secondaire photographié ou photocopié dans le cadre de ce projet de recherche. Les données électroniques (p. ex. entrevue téléphonique de sélection, transcriptions, photographies des matériaux biographiques secondaires, comptes rendus réflexifs) et sonores (p. ex. enregistrement sonore des entretiens et du groupe de discussion) seront protégées d'un mot de passe, tandis que les documents imprimés (p. ex. formulaires de consentements, matériaux biographiques secondaires photocopiés) seront conservés dans un coffre fort, dans le bureau de l'étudiante-chercheure. Au terme du projet de recherche, les données seront conservées sous clef (sous format imprimé, sur une clef USB ou sur un disque dur externe dans le coffre-fort de l'étudiante-chercheure et sur le campus de l'Université d'Ottawa) pour une période de 10 ans après la fin de l'étude, après quoi elles seront détruites.

DIFFUSION DES RÉSULTATS :

Si vous souhaitez recevoir une copie de la transcription de cet entretien individuel, vous pouvez en faire la demande (point 13 du formulaire de consentement). Un résumé de vos témoignages (tous volets confondus) sera aussi produit à des fins d'analyse. Lorsqu'il sera terminé, il me fera plaisir de vous le faire parvenir à votre demande (point 14 du formulaire de consentement). Lorsque les analyses seront complétées, il me fera plaisir de vous faire parvenir une synthèse des résultats à votre demande (point 15 du formulaire de consentement). Les résultats seront principalement diffusés sous la forme d'une thèse de doctorat par articles ou chapitres arbitrés, de publications ultérieures et de conférences. Avec votre consentement, ils pourraient également être intégrés et adaptés à une pièce de théâtre à des fins de sensibilisation et de conscientisation (point 16 du formulaire de consentement). Dans l'éventualité où j'écrirais une telle pièce de théâtre, je m'inspirerais des témoignages pour orienter la conception de l'œuvre, mais les personnages seraient fictifs et je m'appuierais principalement sur des généralités (p. ex. thèmes soulevés, expériences et répercussions communes, tendances ressorties). Dans la mesure où vous y consentez (point 17 du formulaire de consentement), les résultats pourraient aussi faire l'objet d'une œuvre collective à définir ensemble (p. ex. article ou chapitre scientifique ou professionnel, ou création artistique).

Titre du projet :

Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien

Étudiante-chercheuse responsable du projet :

Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd., Doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Membre étudiante du Centre de recherche pour l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), Université Laval

Directeurs de recherche :

Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D.

Professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Myreille St-Onge, M.Ps., Ph.D.

Professeure titulaire et chercheure régulière au JEFAR à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

- 1) L'étudiante-chercheuse m'a informée de la nature et des buts de ce projet de recherche ainsi que de son déroulement;
- 2) L'étudiante-chercheuse m'a informée des risques et inconvénients associés à ma participation;
- 3) Ma participation à cette étude est volontaire et je peux me retirer en tout temps ou refuser de répondre aux questions qui m'incommodent sans préjudice. Advenant que je décidais de me retirer de l'étude, je comprends que les données recueillies jusqu'au moment de mon retrait seront transcrites, analysées et conservées pour une période de dix ans, à moins que je demande à l'étudiante-chercheuse de les détruire dès mon retrait. Je comprends aussi que les données recueillies lors du groupe de discussion ne pourront être détruites étant donné qu'elles seront entremêlées aux données fournies par les autres participantes;
- 4) Les données de cette étude seront traitées en toute confidentialité et elles ne seront utilisées qu'aux fins scientifiques et par les partenaires identifiés dans le feuillet d'information (p. ex. directeur et directrice de thèse et professionnelLE(s) de la transcription);
- 5) J'ai pu poser toutes les questions voulues concernant ce projet et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes;
- 6) Ma décision de participer à cette étude ne libère ni l'étudiante-chercheuse, ni l'établissement hôte de leurs obligations envers moi;
- 7) Un montant forfaitaire d'une valeur de 30 \$ me sera remis lorsque j'aurai signé ce formulaire en guise de compensation pour ma participation au premier volet de l'étude;
- 8) L'étudiante-chercheuse m'a remis un exemplaire du feuillet d'information et du formulaire de consentement;
- 9) J'ai lu le présent formulaire et je consens volontairement à participer à cette étude;
- 10) Je m'engage à produire et acheminer un compte rendu réflexif écrit ou vidéographique à l'étudiante-chercheuse par courriel, moyennant un mot de passe, au cours des quatre prochaines semaines :

☐ oui ☐ non

11) J'accepte que l'étudiante-chercheure me contacte dans quatre semaines dans l'éventualité où j'oubliais de lui acheminer ce premier compte rendu : ☐ oui ☐ non

12) J'accepte que l'étudiante-chercheure me contacte à nouveau pour le deuxième volet de la recherche (groupe de discussion) : ☐ oui ☐ non

13) Je désire recevoir une copie de la transcription de ce premier entretien individuel par courriel, moyennant un mot de passe : ☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

14) Je désire recevoir une copie du résumé de mon témoignage (tous volets confondus) par courriel, moyennant un mot de passe : ☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

15) Je désire recevoir une copie de la synthèse des résultats de l'étude par courriel, moyennant un mot de passe : ☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

16) J'accepte que mon témoignage soit éventuellement intégré et adapté à une pièce de théâtre à des fins de sensibilisation et de conscientisation, et ce, dans le respect de mon anonymat : ☐ oui ☐ non

17) J'accepte que l'étudiante-chercheure me contacte à nouveau pour la coproduction d'un article, d'un chapitre ou d'une création collective à définir ensemble et portant sur les résultats de ce projet de recherche : ☐ oui ☐ non

Nom et prénom de la participante

Signature

Numéro de téléphone

Date

Étudiante-chercheure

Date

Signature

Annexe 12 : Feuillelet d'information et formulaire de consentement (groupe)

TITRE DU PROJET :

Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien

ÉTUDIANTE-CHERCHEURE RESPONSABLE DU PROJET :

Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd.

Doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Membre étudiante du Centre de recherche pour l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), Université Laval

Courriel :

Téléphone : 613 562-5800, poste 7022

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa
Pavillon Lamoureux (LMX)
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, Ontario
K1N 6N5 CANADA

École de service social

Faculté des sciences sociales
Université Laval
Pavillon Charles-De Koninck (DKN)
1030, av. des Sciences-Humaines
Local 5444
Québec, Québec
G1V 0A6 CANADA

DIRECTEURS DE THÈSE :

Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D.

Professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Courriel : nngafook@uottawa.ca

Téléphone : 613 562-5800, poste 2239

Myreille St-Onge, M.Ps., Ph.D.

Professeure titulaire et chercheure régulière au JEFAR à l'École de service sociale de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Courriel : Myreille.St-Onge@svs.ulaval.ca

Téléphone : 418 656-2131, poste 3195

Télécopieur : 418 656-3567

INTRODUCTION :

C'est à titre d'étudiante-chercheure que je vous invite à participer à un projet de recherche. Celui-ci vise à mieux comprendre les répercussions identitaires (p. ex. sentiments d'estime de soi, d'appartenance et de confiance) du harcèlement par les pairs en contexte scolaire franco-ontarien, plus précisément en ce qui concerne le harcèlement lié à l'expression du genre (p. ex. comportements, apparence ou intérêts considérés comme étant féminins ou masculins) ou à l'orientation sexuelle.

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de ce projet de recherche, les procédures, les avantages, les risques et les inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le formulaire d'information et de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

NATURE ET OBJECTIF DE L'ÉTUDE :

L'objectif de la recherche est de vérifier quelles sont les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en lien à l'expression du genre ou à l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire primaire ou secondaire franco-ontarien.

Plus spécifiquement, je m'intéresse à ceci :

8. Vos souvenirs concernant vos relations préscolaires, incluant vos relations familiales et en milieu communautaire;
9. Vos souvenirs concernant vos relations scolaires, plus précisément vos expériences de harcèlement par les pairs en lien au genre ou à l'orientation sexuelle;
10. Vos souvenirs concernant vos relations parascolaires, incluant vos relations familiales et en milieu communautaire;
11. Vos souvenirs concernant le rôle du personnel scolaire dans la perpétuation, la prévention ou la cessation de vos expériences de harcèlement à l'école;
12. Vos souvenirs concernant les discours sociaux dominants en matière de diversité sexuelle et de genre à l'école comme ailleurs;
13. Les répercussions identitaires que vous attribuez à ces expériences;
14. Votre expérience vis-à-vis du projet de recherche et les impacts de ce celui-ci dans votre vie.

DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE :

Vous êtes invitée à participer à un groupe de discussion d'une durée approximative de 2h00. La rencontre aura lieu dans un local de l'Université d'Ottawa où la confidentialité sera assurée et le moment sera choisi à la convenance des participantes.

Ce groupe de discussion (6 à 8 personnes) portera sur vos souvenirs ainsi que ceux des autres participantes concernant le rôle de la culture et du personnel scolaires dans la perpétuation, la prévention ou la cessation du harcèlement que vous avez chacune éprouvé à l'école. Il vous sera également demandé de produire un compte rendu écrit ou vidéographique de cette rencontre et des réflexions qui émergeront à la suite de celle-ci, et ce, au cours des quatre semaines suivant le groupe de discussion.

Cette étude comporte un **troisième et dernier volet** : un second entretien individuel (environ un mois après le groupe de discussion) permettant d'approfondir les thèmes évoqués lors des rencontres précédentes et d'examiner des matériaux biographiques secondaires (p. ex. extraits de journaux personnels, photos, dessins, etc.). Soyez assurée que vous êtes tout à fait libre d'accepter ou de refuser de participer à ce dernier volet de l'étude. Vous recevrez un autre feuillet d'information et formulaire de consentement pour vous aider à prendre une décision concernant votre participation à cet autre volet.

RISQUES POTENTIELS ET AVANTAGES POSSIBLES :

Je suis consciente qu'au cours du groupe de discussion, vous pourriez vous sentir inconfortable de parler de vos expériences ou de vous rappeler de souvenirs douloureux. En plus de bien comprendre la problématique du harcèlement, je vous remettrai une liste des établissements communautaires offrant des services de psychothérapie ou de counselling individuel gratuits ou à prix réduit dans la région d'Ottawa.

Il se peut également que la durée du groupe de discussion, par sa longueur, puisse entraîner de la fatigue ou de l'inconfort lors de la rencontre. Dans ce cas, nous pourrions prendre une pause. Advenant que la fatigue et l'épuisement venaient à perdurer, vous pourriez quitter le groupe.

Vous pourriez retirer des bénéfices de votre participation à ce projet de recherche. Vous aurez notamment l'occasion de participer à la première étude menée auprès de femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle en contexte scolaire franco-ontarien, ce projet comportant un potentiel de retombées importantes tant sur le plan scientifique que sur le plan des pratiques et politiques scolaires en matière de harcèlement par les pairs à l'école. D'autre part, vous pourrez y faire valoir la nature et la portée de vos expériences, contribuant ainsi à la construction du savoir au sujet du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. De plus, les souvenirs, réflexions et discussions qui émergeront lors des entrevues et des comptes rendus réflexifs pourraient vous apporter un éclairage nouveau sur vos expériences à l'école et les répercussions qui en ont résulté. Dans la mesure où vous y consentez (point 19 du formulaire de consentement), il se pourrait également que vous ayez l'occasion de participer à la rédaction d'une œuvre collective à définir ensemble (p. ex. article ou chapitre scientifique ou professionnel, ou création artistique).

DROITS DE LA PARTICIPANTE :

Votre collaboration à cette recherche est volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer et si vous acceptez, vous pourrez vous retirer de l'étude en tout temps par avis verbal ou écrit et refuser de répondre aux questions qui vous incommode, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Advenant que vous décidiez de vous retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'au moment de votre retrait seront transcrites, analysées et conservées pour une période de dix ans, à moins que vous me demandiez de les détruire dès votre retrait. Dans le cas d'une telle demande, les données recueillies lors des entretiens individuels ou sous la forme de comptes rendus réflexifs seront détruites. Les données recueillies lors du groupe de discussion ne pourront être détruites étant donné qu'elles seront entremêlées aux données fournies par les autres participantes.

QUESTIONS AU SUJET DE L'ÉTUDE :

Pour toute question ou tout commentaire relatif à cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi, M^{me} Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd., doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, au 613 562-5800, poste 7022, ou par courriel à arsruest@uottawa.ca, ou avec M. Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D., professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, au 613 562-5800, poste 2239, ou par courriel à nngafook@uottawa.ca.

Si vous désirez obtenir plus d'information quant à vos droits en tant que participante à un projet de recherche ou si vous désirez porter plainte en tant que participante à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387, ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

COMPENSATION :

Un montant forfaitaire d'une valeur de 30 \$ vous sera remis en guise de compensation pour votre participation au deuxième volet de la recherche.

CONFIDENTIALITÉ ET UTILISATION DES RÉSULTATS :

Toutes les données obtenues seront traitées comme privilégiées et confidentielles. Elles ne seront utilisées par aucune autre personne que l'étudiante-chercheure et les professeurEs qui la supervisent, et uniquement pour des fins d'analyse dans le contexte de ce projet. Advenant qu'un professionnel soit embauché pour la transcription, il devra signer un formulaire d'engagement à la confidentialité. Par ailleurs, chacune des participantes au groupe de discussion devra s'engager à respecter la confidentialité des autres participantes (point 10 du formulaire de consentement). Ceci étant dit, l'étudiante-chercheure responsable du projet ne peut assurer que cet engagement sera respecté. Un pseudonyme de votre choix sera attribué à vos témoignages, comptes rendus et tout autre matériel biographique secondaire photographié ou photocopié dans le cadre de ce projet de recherche. Les données électroniques (p. ex. entrevue téléphonique de sélection, transcriptions, photographies des matériaux biographiques secondaires, comptes rendus réflexifs) et sonores (p. ex. enregistrement sonore des entretiens et du groupe de discussion) seront protégées d'un mot de passe, tandis que les documents imprimés (p. ex. formulaires de consentements, matériaux biographiques secondaires photocopiés) seront conservés dans un coffre fort, dans le bureau de l'étudiante-chercheure. Au terme du projet de recherche, les données seront conservées sous clef (sous format imprimé, sur une clef USB ou sur un disque dur externe dans le coffre-fort de l'étudiante-chercheure et sur le campus de l'Université d'Ottawa) pour une période de 10 ans après la fin de l'étude, après quoi elles seront détruites.

DIFFUSION DES RÉSULTATS :

La transcription du groupe de discussion ne sera pas acheminée aux participantes en vue de protéger la confidentialité de chacune. Par contre, un résumé de vos témoignages (tous volets confondus) sera produit à des fins d'analyse. Lorsqu'il sera terminé, il me fera plaisir de vous le faire parvenir à votre demande (point 16 du formulaire de consentement). Lorsque les analyses seront complétées, il me fera plaisir de vous faire parvenir une synthèse des résultats à votre demande (point 17 du formulaire de consentement). Les résultats seront principalement diffusés sous la forme d'une thèse de doctorat par articles ou chapitres arbitrés, de publications ultérieures et de conférences. Avec votre consentement, ils pourraient également être intégrés et adaptés à une pièce de théâtre à des fins de sensibilisation et de conscientisation (point 18 du formulaire de consentement). Dans l'éventualité où j'écrirais une telle pièce de théâtre, je m'inspirerais des témoignages pour orienter la conception de l'œuvre, mais les personnages seraient fictifs et je m'appuierais principalement sur des généralités (p. ex. thèmes soulevés, expériences et répercussions communes, tendances ressorties). Dans la mesure où vous y consentez (point 19 du formulaire de consentement), les résultats pourraient aussi faire l'objet d'une œuvre collective à définir ensemble (p. ex. article ou chapitre scientifique ou professionnel, ou création artistique).

Titre du projet :

Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien

Étudiante-chercheuse responsable du projet :

Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd., Doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Membre étudiante du Centre de recherche pour l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), Université Laval

Directeurs de recherche :

Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D.

Professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Myreille St-Onge, M.Ps., Ph.D.

Professeure titulaire et chercheure régulière au JEFAR à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

- 18) L'étudiante-chercheuse m'a informée de la nature et des buts de ce projet de recherche ainsi que de son déroulement;
- 19) L'étudiante-chercheuse m'a informée des risques et inconvénients associés à ma participation;
- 20) Ma participation à cette étude est volontaire et je peux me retirer en tout temps ou refuser de répondre aux questions qui m'incommodent sans préjudice. Advenant que je décidais de me retirer de l'étude, je comprends que les données recueillies jusqu'au moment de mon retrait seront transcrites, analysées et conservées pour une période de dix ans, à moins que je demande à l'étudiante-chercheuse de les détruire dès mon retrait. Je comprends aussi que les données recueillies lors du groupe de discussion ne pourront être détruites étant donné qu'elles seront entremêlées aux données fournies par les autres participantes;
- 21) Les données de cette étude seront traitées en toute confidentialité et elles ne seront utilisées qu'aux fins scientifiques et par les partenaires identifiés dans le feuillet d'information (p. ex. directeur et directrice de thèse et professionnelLE(s) de la transcription). Bien que chacune des participantes au groupe de discussion devra s'engager à respecter la confidentialité des autres participantes, je comprends que l'étudiante-chercheuse responsable du projet ne peut assurer que cet engagement sera respecté;
- 22) J'ai pu poser toutes les questions voulues concernant ce projet et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes;
- 23) Ma décision de participer à cette étude ne libère ni l'étudiante-chercheuse, ni l'établissement hôte de leurs obligations envers moi;
- 24) Un montant forfaitaire d'une valeur de 30 \$ me sera remis lorsque j'aurai signé ce formulaire en guise de compensation pour ma participation au deuxième volet de l'étude;
- 25) L'étudiante-chercheuse m'a remis un exemplaire du feuillet d'information et du formulaire de consentement;
- 26) J'ai lu le présent formulaire et je consens volontairement à participer à cette étude;

- 27) J'accepte de respecter la confidentialité des autres participantes : ☐ oui ☐ non
- 28) J'accepte de demeurer discrète dans l'éventualité où je reverrais les autres participantes dans un autre contexte : ☐ oui ☐ non
- 29) Je m'engage à produire et acheminer un compte rendu réflexif écrit ou vidéographique à l'étudiante-chercheuse par courriel, moyennant un mot de passe, au cours des quatre prochaines semaines :
☐ oui ☐ non
- 30) J'accepte que l'étudiante-chercheuse me contacte dans quatre semaines dans l'éventualité où j'oubliais de lui acheminer ce deuxième compte rendu : ☐ oui ☐ non
- 31) J'accepte que l'étudiante-chercheuse me contacte à nouveau pour le troisième volet de la recherche (entrevue individuelle) : ☐ oui ☐ non
- 32) Je comprends que la transcription du groupe de discussion ne peut m'être acheminée en vue de protéger la confidentialité des participantes;
- 33) Je désire recevoir une copie du résumé de mon témoignage (tous volets confondus) par courriel, moyennant un mot de passe : ☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

- 34) Je désire recevoir une copie de la synthèse des résultats de l'étude par courriel, moyennant un mot de passe : ☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

- 35) J'accepte que mon témoignage soit éventuellement intégré et adapté à une pièce de théâtre à des fins de sensibilisation et de conscientisation, et ce, dans le respect de mon anonymat : ☐ oui ☐ non

- 36) J'accepte que l'étudiante-chercheuse me contacte à nouveau pour la coproduction d'un article, d'un chapitre ou d'une création collective à définir ensemble et portant sur les résultats de ce projet de recherche : ☐ oui ☐ non

Nom et prénom de la participante

Signature

Numéro de téléphone

Date

Étudiante-chercheuse

Date

Signature

Annexe 13 : Feuillelet d'information et formulaire de consentement (entrevue 2)

TITRE DU PROJET :

Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien

ÉTUDIANTE-CHERCHEURE RESPONSABLE DU PROJET :

Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd.

Doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Membre étudiante du Centre de recherche pour l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), Université Laval

Courriel :

Téléphone : 613 562-5800, poste 7022

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa
Pavillon Lamoureux (LMX)
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, Ontario
K1N 6N5 CANADA

École de service social

Faculté des sciences sociales
Université Laval
Pavillon Charles-De Koninck (DKN)
1030, av. des Sciences-Humaines
Local 5444
Québec, Québec
G1V 0A6 CANADA

DIRECTEURS DE THÈSE :

Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D.

Professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Courriel : nngafook@uottawa.ca

Téléphone : 613 562-5800, poste 2239

Myreille St-Onge, M.Ps., Ph.D.

Professeure titulaire et chercheure régulière au JEFAR à l'École de service sociale de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Courriel : Myreille.St-Onge@svs.ulaval.ca

Téléphone : 418 656-2131, poste 3195

Télécopieur : 418 656-3567

INTRODUCTION :

C'est à titre d'étudiante-chercheuse que je vous invite à participer à un projet de recherche. Celui-ci vise à mieux comprendre les répercussions identitaires (p. ex. sentiments d'estime de soi, d'appartenance et de confiance) du harcèlement par les pairs en contexte scolaire franco-ontarien, plus précisément en ce qui concerne le harcèlement lié à l'expression du genre (p. ex. comportements, apparence ou intérêts considérés comme étant féminins ou masculins) ou à l'orientation sexuelle.

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de ce projet de recherche, les procédures, les avantages, les risques et les inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le formulaire d'information et de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

NATURE ET OBJECTIF DE L'ÉTUDE :

L'objectif de la recherche est de vérifier quelles sont les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en lien à l'expression du genre ou à l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire primaire ou secondaire franco-ontarien.

Plus spécifiquement, je m'intéresse à ceci :

15. Vos souvenirs concernant vos relations préscolaires, incluant vos relations familiales et en milieu communautaire;
16. Vos souvenirs concernant vos relations scolaires, plus précisément vos expériences de harcèlement par les pairs en lien au genre ou à l'orientation sexuelle;
17. Vos souvenirs concernant vos relations parascolaires, incluant vos relations familiales et en milieu communautaire;
18. Vos souvenirs concernant le rôle du personnel scolaire dans la perpétuation, la prévention ou la cessation de vos expériences de harcèlement à l'école;
19. Vos souvenirs concernant les discours sociaux dominants en matière de diversité sexuelle et de genre à l'école comme ailleurs;
20. Les répercussions identitaires que vous attribuez à ces expériences;
21. Votre expérience vis-à-vis du projet de recherche et les impacts de ce celui-ci dans votre vie.

DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE :

Vous êtes invitée à participer à un dernier entretien individuel d'une durée approximative de 1h30. J'irai vous rencontrer à votre convenance dans un local de l'Université d'Ottawa où la confidentialité sera assurée.

Cet entretien permettra d'approfondir les thèmes évoqués lors des rencontres précédentes et d'examiner des matériaux biographiques secondaires (p. ex. extraits de journaux personnels, photos, dessins, etc.). Dans la mesure où vous y consentez, ces matériaux seront photographiés ou photocopiés (selon le matériel en question) afin que je puisse m'y référer lorsque je procéderai à l'analyse de la transcription. Il vous sera aussi demandé de produire un compte rendu écrit ou vidéographique de l'entretien et des réflexions qui émergeront à la suite de celui-ci, et ce, au cours des quatre semaines suivant ce dernier entretien.

Cet entretien constitue le troisième et dernier volet de ce projet de recherche. Toutefois et dans la mesure où vous y consentez (point 12 du formulaire de consentement), il vous sera demandé de produire un dernier compte rendu écrit ou vidéographique dans trois mois pour vérifier l'impact de ce projet de recherche dans votre vie. Vous pourriez également être appelée à répondre à des questions supplémentaires à des fins de clarification, de précision ou d'approfondissement (point 15 du formulaire de consentement).

RISQUES POTENTIELS ET AVANTAGES POSSIBLES :

Je suis consciente qu'au cours de l'entretien, vous pourriez vous sentir inconfortable de parler de vos expériences ou de vous rappeler de souvenirs douloureux. En plus de bien comprendre la problématique du harcèlement, je vous remettrai une liste des établissements communautaires offrant des services de psychothérapie ou de counselling individuel gratuits ou à prix réduit dans la région d'Ottawa.

Il se peut également que la durée de l'entretien, par sa longueur, puisse entraîner de la fatigue ou de l'inconfort lors de l'entretien. Dans ce cas, nous pourrions prendre une pause. Advenant que la fatigue et l'épuisement venaient à perdurer, nous pourrions reprendre un rendez-vous à votre convenance.

Vous pourriez retirer des bénéfices de votre participation à ce projet de recherche. Vous aurez notamment l'occasion de participer à la première étude menée auprès de femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle en contexte scolaire franco-ontarien, ce projet comportant un potentiel de retombées importantes tant sur le plan scientifique que sur le plan des pratiques et politiques scolaires en matière de harcèlement par les pairs à l'école. D'autre part, vous pourrez y faire valoir la nature et la portée de vos expériences, contribuant ainsi à la construction du savoir au sujet du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. De plus, les souvenirs, réflexions et discussions qui émergeront lors des entrevues et des comptes rendus réflexifs pourraient vous apporter un éclairage nouveau sur vos expériences à l'école et les répercussions qui en ont résulté. Dans la mesure où vous y consentez (point 19 du formulaire de consentement), il se pourrait également que vous ayez l'occasion de participer à la rédaction d'une œuvre collective à définir ensemble (p. ex. article ou chapitre scientifique ou professionnel, ou création artistique).

DROITS DE LA PARTICIPANTE :

Votre collaboration à cette recherche est volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer et si vous acceptez, vous pourrez vous retirer de l'étude en tout temps par avis verbal ou écrit et refuser de répondre aux questions qui vous incommode, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Advenant que vous décidiez de vous retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'au moment de votre retrait seront transcrites, analysées et conservées pour une période de dix ans, à moins que vous me demandiez de les détruire dès votre retrait. Dans le cas d'une telle demande, les données recueillies lors des entretiens individuels ou sous la forme de comptes rendus réflexifs seront détruites. Les données recueillies lors du groupe de discussion ne pourront être détruites étant donné qu'elles seront entremêlées aux données fournies par les autres participantes.

QUESTIONS AU SUJET DE L'ÉTUDE :

Pour toute question ou tout commentaire relatif à cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi, M^{me} Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd., doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, au 613 562-5800, poste 7022, ou par courriel à arsruest@uottawa.ca, ou avec M. Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D., professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, au 613 562-5800, poste 2239, ou par courriel à nngafook@uottawa.ca.

Si vous désirez obtenir plus d'information quant à vos droits en tant que participante à un projet de recherche

ou si vous désirez porter plainte en tant que participante à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387, ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

COMPENSATION :

Un montant forfaitaire d'une valeur de 40 \$ vous sera remis en guise de compensation pour votre participation au troisième volet de la recherche.

CONFIDENTIALITÉ ET UTILISATION DES RÉSULTATS :

Toutes les données obtenues seront traitées comme privilégiées et confidentielles. Elles ne seront utilisées par aucune autre personne que l'étudiante-chercheuse et les professeurEs qui la supervisent, et uniquement pour des fins d'analyse dans le contexte de ce projet. Advenant qu'un professionnel soit embauché pour la transcription, il devra signer un formulaire d'engagement à la confidentialité. Un pseudonyme de votre choix sera attribué à vos témoignages, comptes rendus et tout autre matériel biographique secondaire photographié ou photocopié dans le cadre de ce projet de recherche. Les données électroniques (p. ex. entrevue téléphonique de sélection, transcriptions, photographies des matériaux biographiques secondaires, comptes rendus réflexifs) et sonores (p. ex. enregistrement sonore des entretiens et du groupe de discussion) seront protégées d'un mot de passe, tandis que les documents imprimés (p. ex. formulaires de consentements, matériaux biographiques secondaires photocopiés) seront conservés dans un coffre fort, dans le bureau de l'étudiante-chercheuse. Au terme du projet de recherche, les données seront conservées sous clef (sous format imprimé, sur une clef USB ou sur un disque dur externe dans le coffre-fort de l'étudiante-chercheuse et sur le campus de l'Université d'Ottawa) pour une période de 10 ans après la fin de l'étude, après quoi elles seront détruites.

DIFFUSION DES RÉSULTATS :

Si vous souhaitez recevoir une copie de la transcription de cet entretien individuel, vous pouvez en faire la demande (point 16 du formulaire de consentement). Un résumé de vos témoignages (tous volets confondus) sera aussi produit à des fins d'analyse. Lorsqu'il sera terminé, il me fera plaisir de vous le faire parvenir à votre demande (point 17 du formulaire de consentement). Lorsque les analyses seront complétées, il me fera plaisir de vous faire parvenir une synthèse des résultats à votre demande (point 18 du formulaire de consentement). Les résultats seront principalement diffusés sous la forme d'une thèse de doctorat par articles ou chapitres arbitrés, de publications ultérieures et de conférences. Avec votre consentement, ils pourraient également être intégrés et adaptés à une pièce de théâtre à des fins de sensibilisation et de conscientisation (point 19 du formulaire de consentement). Dans l'éventualité où j'écrirais une telle pièce de théâtre, je m'inspirerais des témoignages pour orienter la conception de l'œuvre, mais les personnages seraient fictifs et je m'appuierais principalement sur des généralités (p. ex. thèmes soulevés, expériences et répercussions communes, tendances ressorties). Dans la mesure où vous y consentez (point 20 du formulaire de consentement), les résultats pourraient aussi faire l'objet d'une œuvre collective à définir ensemble (p. ex. article ou chapitre scientifique ou professionnel, ou création artistique).

Titre du projet :

Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien

Étudiante-chercheuse responsable du projet :

Anne-Sophie Ruest-Paquette, MA.Éd., Doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

Membre étudiante du Centre de recherche pour l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), Université Laval

Directeurs de recherche :

Nicholas Ng-A-Fook, M.Ed., Ph.D.

Professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Myreille St-Onge, M.Ps., Ph.D.

Professeure titulaire et chercheure régulière au JEFAR à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval

- 37) L'étudiante-chercheuse m'a informée de la nature et des buts de ce projet de recherche ainsi que de son déroulement;
- 38) L'étudiante-chercheuse m'a informée des risques et inconvénients associés à ma participation;
- 39) Ma participation à cette étude est volontaire et je peux me retirer en tout temps ou refuser de répondre aux questions qui m'incommodent sans préjudice. Advenant que je décidais de me retirer de l'étude, je comprends que les données recueillies jusqu'au moment de mon retrait seront transcrites, analysées et conservées pour une période de dix ans, à moins que je demande à l'étudiante-chercheuse de les détruire dès mon retrait. Je comprends aussi que les données recueillies lors du groupe de discussion ne pourront être détruites étant donné qu'elles seront entremêlées aux données fournies par les autres participantes;
- 40) Les données de cette étude seront traitées en toute confidentialité et elles ne seront utilisées qu'aux fins scientifiques et par les partenaires identifiés dans le feuillet d'information (p. ex. directeur et directrice de thèse et professionnelLE(s) de la transcription);
- 41) J'ai pu poser toutes les questions voulues concernant ce projet et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes;
- 42) Ma décision de participer à cette étude ne libère ni l'étudiante-chercheuse, ni l'établissement hôte de leurs obligations envers moi;
- 43) Un montant forfaitaire d'une valeur de 40 \$ me sera remis lorsque j'aurai signé ce formulaire en guise de compensation pour ma participation au troisième volet de l'étude;
- 44) L'étudiante-chercheuse m'a remis un exemplaire du feuillet d'information et du formulaire de consentement;
- 45) J'ai lu le présent formulaire et je consens volontairement à participer à cette étude;
- 46) Je consens à ce que les matériaux biographiques secondaires fournis (p. ex. extraits de journaux

personnels, photos, dessins, etc.) soient photographiés ou photocopiés (selon le matériel en question) afin que l'étudiante-chercheure puisse s'y référer lorsqu'elle procédera à l'analyse de la transcription : ☐ oui ☐ non

- 47) Je m'engage à produire et acheminer un compte rendu réflexif écrit ou vidéographique à l'étudiante-chercheure par courriel, moyennant un mot de passe, au cours des quatre prochaines semaines :

☐ oui ☐ non

- 48) J'accepte que l'étudiante-chercheure me contacte dans quatre semaines dans l'éventualité où j'oubliais de lui acheminer ce troisième compte rendu : ☐ oui ☐ non

- 49) Je m'engage à produire et acheminer un compte rendu réflexif écrit ou vidéographique à l'étudiante-chercheure par courriel, moyennant un mot de passe, dans trois mois pour vérifier l'impact de ce projet dans ma vie : ☐ oui ☐ non

- 50) J'accepte que l'étudiante-chercheure communique avec moi dans trois mois dans l'éventualité où j'oubliais de lui acheminer ce dernier compte rendu réflexif :

☐ oui ☐ non

- 51) J'accepte que l'étudiante-chercheure communique avec moi par courriel jusqu'à trois mois après la soumission du dernier compte rendu réflexif afin de répondre à ses questions (p. ex. demandes de clarification, de précision ou d'approfondissement d'une ou de plusieurs informations), au besoin :

☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

- 52) Je désire recevoir une copie de la transcription de ce deuxième entretien individuel par courriel, moyennant un mot de passe : ☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

- 53) Je désire recevoir une copie du résumé de mon témoignage (tous volets confondus) par courriel, moyennant un mot de passe : ☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

- 54) Je désire recevoir une copie de la synthèse des résultats de l'étude par courriel, moyennant un mot de passe : ☐ oui ☐ non

Si oui, adresse de correspondance :

- 55) J'accepte que mon témoignage soit éventuellement intégré et adapté à une pièce de théâtre à des fins de sensibilisation et de conscientisation, et ce, dans le respect de mon anonymat : ☐ oui ☐ non

- 56) J'accepte que l'étudiante-chercheure me contacte à nouveau pour la coproduction d'un article, d'un chapitre ou d'une création collective à définir ensemble et portant sur les résultats de ce projet de recherche : ☐ oui ☐ non

Nom et prénom de la participante

Signature

Numéro de téléphone

Date

Étudiante-chercheure

Date

Signature

Annexe 14 : Services de counselling ou de psychothérapie

Vous trouverez, dans ce document, une liste des établissements communautaires offrant des services de counselling ou de psychothérapie gratuits ou à prix réduit aux personnes adultes francophones de la région d'Ottawa et de Gatineau. Sont exclus de ce document les établissements offrant uniquement ou principalement des services pour les enfants et leurs familles, pour les personnes souffrant d'un trouble psychiatrique ou psychologique grave, aigu ou sévère, pour les anglophones, ou en milieu hospitalier. L'étudiante chercheuse est responsable de vous remettre cette liste, mais ne peut vous garantir la disponibilité des services. Il vous revient également de confirmer l'adresse dans l'éventualité où vous fixiez un rendez-vous dans l'un de ces établissements.

POUR LES HABITANTES D'OTTAWA

()

Centre des services de counselling de l'Université d'Ottawa

Téléphone : (613) 562-5200

Adresse : 100, Marie Curie

Centre de santé communautaire Côte-de-Sable

Téléphone : (613) 789-1500

Adresse : 221, rue Nelson

Centre de ressources communautaires de la Basse Ville

Téléphone : (613) 789-3930

Adresse : 40, rue Cobourg, Porte d'entrée Nord

Centre de ressources communautaires Rideau-Rockliffe

Téléphone : (613) 745-0073

Adresse : 225, rue Donald, bureau 120 (Hardini Centre)

Centre de ressources communautaires Vanier

Téléphone : (613) 744-2892

Adresse : 290, rue Dupuis

Centertown community health center

Téléphone : (613) 233-4443

Adresse : 420 Cooper Street (Between Bank and Kent Streets)

Counselling chrétien Ottawa

Téléphone : (613) 729-8454, poste 228

Adresse: 151, avenue Holland, unité 200

Centre de counselling de l'Université St-Paul

Téléphone : (613) 782-3022

Adresse : 223, rue Main (à l'étage 0)

Centre de ressources communautaires de Nepean, Rideau et Osgoode

Téléphone : (613) 596-5626
Adresse : 1547, chemin Merivale, unité 240

Centre de ressources communautaires d'Ottawa Ouest

Téléphone : (613) 591-3686
Adresse : 2, court MacNeil

Centre de ressources communautaires Orléans Cumberland

Téléphone : (613) 830-4357
Adresse : 240, boulevard Centrum, unité 105

Centre de santé communautaire Carlington

Téléphone : (613) 722-4000
900, chemin Merivale

Centre de santé communautaire de Somerset Ouest

Téléphone : (613) 238-8210
55, rue Eccles

Centre de santé communautaire du Sud-Est d'Ottawa

Téléphone : (613) 737-5115
Adresse : 1355, rue Bank, bureau 600

Centre de santé communautaire Pinecrest-Queensway

Téléphone : (613) 820-4922
Adresse : 1365, chemin Richmond, 2e étage

Centre de ressources de l'Est d'Ottawa

Téléphone : (613) 741-6025
Adresse : 2339, chemin Ogilvie (Centre commercial Beacon Hill)

Centre communautaire de santé mentale Prescott-Russell, Rockland

Téléphone : (613) 446-5139
Adresse : 2741, rue Chamberland, bureau 206

Autres ressources à Ottawa

Pride Center (association LGBT U d'Ottawa)

Téléphone : (613) 562-5800, poste 3161
Courriel : pride@sfuo.ca

Pink triangle services

Téléphone : (613) 563-4818
Adresse : 331 Cooper Street, Suite 200

Ottawa Freedom Center

Téléphone : (613) 422-2294
Courriel : ottawafreedomcenter@gmail.com
Adresse : 265, Chemin Montréal

POUR LES HABITANTES DE GATINEAU

CLSC de Gatineau - de la Gappe

777, boulevard de la Gappe
Gatineau (Québec) J8T 8R2
Tél.: 819 966-6550
Télec.: 819 966-6552

CLSC de Gatineau - avenue Gatineau

80, avenue Gatineau
Gatineau (Québec) J8T 4J3
Tél.: 819 966-6590
Télec.: 819 966-6572

CLSC de Gatineau - Saint-Rédempteur

85, rue Saint-Rédempteur
Gatineau (Québec) J8X 4E6
Tél.: 819 966-6510
Télec.: 819 966-6533

CLSC de Gatineau - du Mont-Bleu

207, boulevard du Mont-Bleu
Gatineau (Québec) J8Z 3G3
Tél.: 819 966-6530
Télec.: 819 966-6513

CLSC de Gatineau - Saint-Raymond

92, boulevard Saint-Raymond
Gatineau (Québec) J8Y 1S7
Tél.: 819 966-6525
Télec.: 819 966-6524

CLSC de Gatineau - LeGuerrier

425, rue LeGuerrier
Gatineau (Québec) J9H 6N8
Tél.: 819 966-6540
Télec.: 819 966-6541

CLSC de Gatineau - Alexandre-Taché

400, boulevard Alexandre-Taché
Gatineau (Québec) J9A 1M5

Tél.: 819 966-6580
Télec.: 819 966-6575

Annexe 15 : Guides d'entrevues

Entrevue individuelle 1³²¹

Accueillir la participante, lui demander comment elle va, si elle passe une belle journée, une belle semaine...

Lui faire lire la fiche d'information et lui faire signer le formulaire de consentement...

Lui expliquer le déroulement de l'entrevue et répondre à ses questions...

Lui rappeler qu'il n'y a pas de mauvaise réponse, que je m'intéresse à ses expériences, à ses souvenirs, à ce qu'elle pense...

Lui rappeler qu'elle peut refuser de répondre à des questions, qu'elle peut demander d'arrêter l'entrevue pour prendre une pause et qu'elle peut se retirer du projet à tout moment...

Lorsqu'elle est prête, allumer l'enregistreuse...

1. Dans un premier temps, parle-moi de tes interactions préscolaires (ex. famille immédiate et étendue, amis, au sein d'établissements communautaires ou religieux, etc.).
2. Quelle était ta perception de toi et des autres avant d'entamer l'école?
3. Maintenant, parle-moi de tes interactions à l'école (ex. tes pairs, le personnel scolaire).
4. Peux-tu me parler plus longuement du harcèlement dont tu étais la cible (ex. instigateurs, témoins, manifestations, fréquence, continuité, cessation)?
5. Comment te sentais-tu pendant les épisodes de harcèlement?
6. Comment te sentais-tu après les épisodes de harcèlement?
7. Quelle était ta perception de toi et des autres avant que le harcèlement ne commence?
8. Quelle était ta perception de toi et des autres après que le harcèlement ne commence?
9. Tes parents ou tuteurs ont-ils essayé d'intervenir auprès de l'école? Si oui, comment et à quelle fréquence? Dans quelle mesure le personnel scolaire a-t-il tenu compte de cette ou ces intervention(s)?
10. De quelle(s) manière(s) tes relations parascolaires étaient-elles ou non comparables à tes interactions à l'école (ex. famille immédiate et étendue, amis, au sein d'établissements communautaires ou religieux, etc.)?

³²¹ D'autres questions émergeront sûrement lors de l'entrevue, selon les partages de la participante.

11. Dans quelle mesure ta perception de toi était-elle la même ou différente d'un contexte social à l'autre?
12. Comment ta perception de toi a-t-elle ou non évoluée depuis tes expériences de harcèlement?
13. Quelle est ta perception de toi aujourd'hui?
14. Pourquoi penses-tu que ta perception de toi a ou non changé?
15. D'après toi, tes expériences de harcèlement ont-elles engendré des répercussions identitaires? Si oui, lesquelles? Pourquoi penses-tu que ces expériences aient marqué ta construction identitaire? Si non, pourquoi penses-tu que ces expériences n'aient pas marqué ta construction identitaire?
16. D'après toi, tes expériences de harcèlement ont-elles engendré d'autres types de répercussions? Si oui, lesquelles? Pourquoi penses-tu qu'il y a un lien entre ces répercussions et tes expériences de harcèlement?
17. Y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter concernant tes expériences de harcèlement et ta construction identitaire?
18. As-tu des questions que tu aimerais me poser avant la fin de l'entrevue?

FIN DE L'ENTREVUE

Remercier la participante pour son temps et ses partages...

Lui demander comment elle se sent et si elle a besoin de ressources...

Lui demander comment elle souhaite procéder pour la production et la remise du compte rendu...

Lui expliquer quelle sera la prochaine étape (groupe de discussion)...

Lui rendre sa compensation financière (30\$)...

Après son départ, noter mes réflexions dans mon journal de bord...

Groupe de discussion³²²

Accueillir les participantes, leur demander comment elles vont, si elles passent une belle journée, une belle semaine...

Leur faire lire la fiche d'information et leur faire signer le formulaire de consentement...

Leur expliquer le déroulement de l'entrevue et répondre à leurs questions...

Leur rappeler qu'il n'y a pas de mauvaise réponse, que je m'intéresse à leurs expériences, à leurs souvenirs, à ce qu'elles pensent...

Leur rappeler qu'elles peuvent refuser de répondre à des questions, qu'elles peuvent demander d'arrêter l'entrevue pour prendre une pause et qu'elles peuvent se retirer du projet à tout moment...

Leur demander de se nommer avant ou après leurs interventions, puis leur rappeler de parler une personne à la fois (pour faciliter la transcription)...

Lorsqu'elles sont prêtes, allumer l'enregistreuse...

Effectuer un bilan sommaire des expériences de harcèlement relatées lors des entrevues individuelles avant de poser les questions suivantes.

1. D'après vous, pourquoi vos expériences de harcèlement à l'école ont-elles été tolérées aussi longtemps?
2. Dans quelle mesure le personnel scolaire était-il ou non conscient de ce que vous viviez à l'école?
3. Le personnel scolaire a-t-il essayé d'intervenir? Si oui, qui et comment?
4. Dans quelle mesure le personnel scolaire était-il ou non outillé pour intervenir en cas de harcèlement en lien au genre ou à l'orientation sexuelle?
5. Quels étaient les messages véhiculés en matière de féminité et de masculinité à l'école?
6. Quels étaient les messages véhiculés en matière de féminité et de masculinité dans d'autres contextes?
7. Et qu'en était-il des messages véhiculés en matière de diversité sexuelle et de genre (à l'école comme ailleurs)?
8. Pourquoi croyez-vous que la problématique du harcèlement en lien au genre et à l'orientation sexuelle perdure à l'école?

³²² D'autres questions émergeront sûrement lors de l'entrevue, selon les partages des participantes.

9. Croyez-vous que le harcèlement en lien au genre ou à l'orientation sexuelle à l'école comporte des enjeux de pouvoir? Si oui, lesquels?
10. Quels conseils auriez-vous à donner aux enseignantes et enseignants concernant cette problématique?
11. Quels conseils auriez-vous à donner aux administratrices et administrateurs scolaires, incluant les directions d'école, concernant cette problématique?
12. Aimerez-vous ajouter autre chose sur l'apport de la culture générale et scolaire sur vos expériences de harcèlement à l'école?
13. Avez-vous des questions que vous aimeriez me poser avant la fin de l'entrevue?

FIN DE L'ENTREVUE

Remercier les participantes pour leur temps et leurs partages...

Leur demander comment elles se sentent et si elle a besoin de ressources...

Leur demander comment elles souhaitent procéder pour la production et la remise du compte rendu...

Leur expliquer quelle sera la prochaine étape (entrevue individuelle 2)...

Leur rendre leur compensation financière (30\$)...

Après leur départ, noter mes réflexions dans mon journal de bord...

Entrevue individuelle 2³²³

Accueillir la participante, lui demander comment elle va, si elle passe une belle journée, une belle semaine...

Lui faire lire la fiche d'information et lui faire signer le formulaire de consentement...

Lui expliquer le déroulement de l'entrevue et répondre à ses questions...

Lui rappeler qu'il n'y a pas de mauvaise réponse, que je m'intéresse à ses expériences, à ses souvenirs, à ce qu'elle pense...

Lui rappeler qu'elle peut refuser de répondre à des questions, qu'elle peut demander d'arrêter l'entrevue pour prendre une pause et qu'elle peut se retirer du projet à tout moment...

Lorsqu'elle est prête, allumer l'enregistreuse...

1. À la lumière de ce qui a été dit pendant le groupe de discussion, y a-t-il des souvenirs ou réflexions que tu aimerais ajouter à ton témoignage, mais que tu ne voulais pas partager devant les autres participantes?
2. Dans quelle mesure les membres de ta famille ont-ils ou non souffert de tes expériences de harcèlement à l'école?
3. Pourquoi as-tu accepté de participer à cette étude?
4. Que veux-tu que l'on retienne de ton témoignage?
5. Qu'est-ce que tu aimerais dire aux jeunes qui éprouvent présentement du harcèlement en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école?
6. Y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter concernant tes expériences de harcèlement et ta construction identitaire?
7. As-tu des questions que tu aimerais me poser avant la fin de l'entrevue?

FIN DE L'ENTREVUE

Remercier la participante pour son temps et ses partages...

Lui demander comment elle se sent et si elle a besoin de ressources...

Lui demander comment elle souhaite procéder pour la production et la remise du compte rendu...

³²³ D'autres questions émergeront sûrement lors de l'entrevue, selon les partages de la participante.

Lui expliquer quelle sera la prochaine étape (rappel pour le dernier compte rendu dans 3 mois)...

Lui rendre sa compensation financière (40\$)...

Après son départ, noter mes réflexions dans mon journal de bord...

Annexe 16 : Arbre de codes

Titre du projet : Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire primaire, intermédiaire ou secondaire franco-ontarien

Introduction aux catégories, codes et sous-codes : Ce document englobe les **MÉTA-CATÉGORIES** ou **CATÉGORIES** (en lettres majuscules soulignées et caractère gras) et ***codes ou sous-codes*** (en italiques et caractère gras) avec lesquels seront codifiées les **données principales** (entretiens individuels et groupe de discussion) et **secondaires** (rapports réflexifs) récoltées dans le cadre du projet de recherche. À moins d'avis contraire (*les exceptions sont clairement identifiées*), les codes et sous-codes ne sont pas mutuellement exclusifs, ce qui signifie qu'un extrait de données peut être associé à plus d'un code. Cela permettra de faire ressortir les interrelations entre les codes, sous-codes et catégories au moment de l'analyse.

Logiciel de traitement des données : Il est à noter que cet arbre de codes a été conçu en fonction des données recueillies, mais aussi compte tenu des possibilités et limites du logiciel de traitement des données QDA-Miner. Les **ACRONYMES** (en lettres majuscules et caractère gras) associés aux ***codes et sous-codes*** seront ainsi enregistrés dans le logiciel avant le codage et apparaîtront en marge des extraits codifiés.

Validation inter-juges : Cet arbre de code a été révisé à maintes reprises entre le printemps et l'automne 2015. Il a d'ailleurs fait l'objet d'un exercice de validation inter-juges en deux parties à l'automne 2015 (accord à 96% après discussion). Étant donné le niveau d'accord inter-juges, les trois juges impliquées dans l'exercice préalablement nommé ont convenu que l'arbre était suffisamment détaillé pour être considéré fiable. Malgré cela, des codes et sous-codes ont été rajoutés ou redéfinis en cours de codage (jusqu'en février 2016), notamment à des fins de précision.

Cadre d'analyse primaire (méta-catégorie) : La catégorie « Modèle bioécologique du développement humain » se distingue des autres catégories dans la mesure où elle constitue le cadre d'analyse primaire.

<u>BIOÉCO ou MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN</u> : Cette méta-catégorie réunit l'ensemble des systèmes compris dans le modèle bioécologique du développement humain que propose les psychologues et chercheurs Bronfenbrenner et Morris (2006; voir aussi Bronfenbrenner, 1994, 1977; Drapeau, 2008). Si l'on souhaite comprendre les processus inhérents au développement de la personne, l'on doit tenir compte de ces systèmes, lesquels sont interdépendants et témoignent du rapport d'influence entre la personne et son environnement social. Dans le contexte de ce projet, on s'intéresse aux systèmes ayant influé sur les expériences et la construction identitaire de la participante.

BIOÉCO-MACRO = *Macrosystème* : De nature idéologique, il rassemble toute coutume, représentation et pratique socioculturelle sous-jacente au fonctionnement des autres systèmes dans la vie de la participante (p. ex. lois, politiques, valeurs, croyances, etc.).

BIOÉCO-EXO = *Exosystème* : Regroupe toute structure d'influence formelle ou informelle implicitement comprise dans l'environnement immédiat de la participante, mais avec laquelle la participante n'est pas nécessairement portée à interagir (p. ex. administration scolaire, organismes communautaires, etc.).

BIOÉCO-MÉSO = *Mésosystème* : Réfère aux interrelations entre les microsystèmes de la participante (p. ex. la famille intervient à l'école, etc.).

BIOÉCO-MICRO = *Microsystème* : Englobe les milieux de vie immédiats au sein desquels la participante joue un rôle actif (p. ex. école, famille, groupes communautaires, etc.).

BIOÉCO-ONTO = *Ontosystème* : Tout ce qui se rapporte à la personnalité, l'identité, l'état d'être ou toute autre caractéristique ou compétence de la participante.

(Chronosystème : Puisqu'il est possible de rassembler les codes se rapportant à la trajectoire chronologique des participantes sous une seule catégorie, et ce, sans compromettre l'intégrité des autres catégories, le chronosystème fera l'objet d'une méta-catégorie distincte, voire complémentaire.)

Cadre d'analyse complémentaire (méta-catégorie) : La catégorie « Chronosystème » se distingue des autres catégories dans la mesure où elle constitue un cadre d'analyse complémentaire.

CHRONO - CHRONOSYSTÈME : Cette méta-catégorie renvoie à la succession temporelle de toutes les informations fournies par la participante dans l'ensemble de son témoignage, qu'elles se rapportent ou non au harcèlement par les pairs à l'école. Elle englobe plus précisément la diversité des périodes évoquées dans son témoignage. Les codes inclus dans cette méta-catégorie sont subdivisés en deux groupes : paliers scolaires en Ontario (5 premiers codes) et moments imprécis dans le temps (3 derniers codes). Ces deux groupes de codes sont mutuellement exclusifs, ce qui signifie qu'un même extrait ne peut pas être codé selon le palier scolaire (premier groupe) et l'un des trois moments imprécis dans le temps (deuxième groupe). *Lorsque possible, coder en fonction des codes relatifs aux paliers scolaires, lesquels détiennent la priorité en comparaison aux codes passé, présent et futur.*

Groupe 1 : paliers scolaires

CHRONO-PRÉ = *Préscolaire* : Tout souvenir datant des années précédant l'inscription de la participante à l'école élémentaire (années avant la maternelle).

CHRONO-ÉLÉ = *Élémentaire* : Tout souvenir datant des années durant lesquelles la participante fréquentait l'école élémentaire (maternelle à sixième année).

CHRONO-INT = *Intermédiaire* : Tout souvenir datant des années durant lesquelles la participante fréquentait l'école intermédiaire (septième et huitième années).

CHRONO-SEC = *Secondaire* : Tout souvenir datant des années durant lesquelles la participante fréquentait l'école secondaire (neuvième à la douzième année).

CHRONO-POST = *Postsecondaire* : Tout souvenir datant des années suivant le passage de la participante à l'école secondaire, mais *excluant l'année en cours* (voir le code CHRONO-PR).

OU

Groupe 2 : moments imprécis dans le temps

CHRONO-PA = *Passé* : Se rapporte à tout ce qui est relatif au passé de la participante.

CHRONO-PR = *Présent* : Se rapporte à tout ce qui est relatif au présent de la participante.

CHRONO-FU = *Futur* : Se rapporte à tout ce qui est relatif à l'avenir de la participante.

CAR ou CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET PROFESSIONNELLES : Cette catégorie rassemble toute information factuelle portant sur l'état de la participante.

CAR-HAB = *Habitation* : Centre urbain (CAR-HAB-URB), banlieue (CAR-HAB-BAN) ou zone rurale (CAR-HAB-RUR) dans laquelle la participante a habité ou habite.

CAR-STAT = *Statut socioéconomique* : Toute allusion au statut socioéconomique de la participante ou de sa famille.

CAR-SCOL = *Niveau de scolarité* : Les études complétées ou en cours de la participante.

CAR-ENGPROF = *Engagements professionnels* : Les engagements professionnels de la participante.

CAR-ENGCOM = *Engagements communautaires* : Les engagements communautaires de la participante.

DISP ou DISPOSITIONS, CROYANCES, ATTITUDES OU ASPECTS INDIVIDUELS : Cette catégorie regroupe les dispositions et aspects individuels de la participante qui ne peuvent être classés sous une autre catégorie.

DISP-INTROEXTRA = *Introversion ou extraversion* : Toute allusion à l'introversion (p. ex. tendance à se replier sur soi, préfère la solitude, se ressource lorsqu'elle est seule, etc.) ou à l'extraversion (p. ex. tendance à aller vers autrui, préfère la compagnie à la solitude, se ressource en interaction avec autrui, etc.) de la participante.

DISP-TEMP = *Tempérament sensible, anxieux ou nerveux* : Toute allusion (implicite ou explicite) au tempérament sensible, anxieux ou nerveux de la participante (p. ex. réactions fortes, peurs incontrôlées et anticipées, etc.). *Exclut les manifestations de sensibilité, d'anxiété et de nervosité depuis les expériences de harcèlement de la participante* (voir le code « **RÉPER-PSY** »).

DISP-CARA = *Caractère fort ou combatif* : Toute allusion (implicite ou explicite) au caractère fort ou combatif de la participante (p. ex. résistance, autodéfense, confrontation, etc.).

DISP-CROY = *Croyances personnelles ou attitudes* : Toute allusion aux croyances personnelles ou attitudes de la participante en matière de *harcèlement par les pairs* (*excluant celles en lien avec ses propres expériences* : voir le sous-code « **HAR-ATT-PART** ») (**DISP-CROY-HAR**), de *diversité sexuelle* (p. ex. diversité des orientations sexuelles, homophobie, hétérosexisme, hétéronormativité, etc.) (**DISP-CROY-ORIEN**), de *genre, identité* et *expression de genre* ou d'*identité sexuelle* (p. ex. représentations de la beauté selon le genre, construction sociale du genre, transsexualité, etc.) (**DISP-CROY-GENRE**), de *normes, normalité, différences* ou *diversité* (*excluant la diversité sexuelle et de genre*) (**DISP-CROY-NORMDIVER**), en matière de *francophonie ontarienne* (*excluant tout extrait portant sur son identification franco-ontarienne* : voir le code « **IDEN-ONTFRA** ») (p. ex. langue française, francophones, identité franco-ontarienne en général, culture et communautés franco-ontariennes, etc.) (**DISP-CROY-ONTFRA**), sur le plan de la *spiritualité*, de la *religion* ou des *institutions religieuses* (**DISP-CROY-SPIREL**) ou toute *autre* croyance ou attitude de la participante sur un sujet donné (**DISP-CROY-AUT**).

DISP-ESP = *Espoirs* : Les espoirs de la participante dans le passé, au présent ou pour le futur.

DISP-INTEL = *Intelligence et aptitudes scolaires* : Toute allusion aux capacités intellectuelles ou aux aptitudes scolaires de la participante.

DISP-PT = *Passe-temps, intérêts ou talents* : Toute allusion aux passe-temps, intérêts ou talents de la participante.

DISP-CORPS = *Corps ou apparence* : Toute allusion au corps ou à l'apparence de la participante. *Exclut les extraits portant sur le corps ou l'apparence comme motif de harcèlement* (voir le sous-code « **HAR-MO-CORPS** ») *ou sur les répercussions du harcèlement sur le rapport de la participante à son corps ou à son apparence* (voir le sous-code « **RÉPER-ID-CORPS** »).

DISP-SOUV = *Souvenirs flous et incertitude* : Concerne tout extrait où la participante avoue ne pas avoir de souvenirs, ne pas savoir comment répondre à la question ou ne pas savoir quoi penser d'un phénomène quelconque.

DISP-AUT = *Autres caractéristiques* : Toute autre caractéristique relative aux dispositions et aspects de la participante (passé, présent ou futur).

IDEN ou IDENTIFICATION : L'identification se profile dès lors où la participante s'attribue une étiquette pour affirmer son lien d'appartenance ou de non-appartenance à un groupe. L'identification d'autrui consiste plutôt à ce qu'une personne attribue à la participante une étiquette en vue de souligner les ressemblances ou différences perçues entre la participante et le groupe en question. Cela implique que « l'identité³²⁴ se construit toujours par une série d'identifications à autrui allant à double sens : rapprochement ou opposition, assimilation ou différenciation. Autrement dit, même le refus du regard de l'autre (s'y opposer ou s'en différencier) influence la construction de son identité » (Fortier, 1997, p.221). *Exclut tout extrait portant sur les répercussions identitaires du harcèlement vécu par la participante* (voir les sous-codes regroupés sous le code « **RÉPER-ID** »).

IDEN-ORIEN = *Orientation sexuelle* : La manière dont la participante s'identifiait ou s'identifie elle-même OU se faisait ou se fait identifier par autrui sur le plan de son orientation sexuelle.

IDEN-COMOUT = *Coming out* : Se rapporte au processus au cours duquel la participante est sortie du placard, c'est-à-dire qu'elle a affirmé et affiché publiquement son orientation sexuelle.

IDEN-GENRE = *Identité ou expression de genre et identité sexuelle* : La manière dont la participante s'identifiait ou s'identifie elle-même OU se faisait ou se fait identifier par autrui sur le plan de son identité ou de son expression du genre (féminité, masculinité, transgenre) ou de son identité sexuelle (homme, femme, transsexuel/le).

IDEN-ONTFRA = *Ontario français* : La manière dont la participante s'identifiait ou s'identifie à une culture ou une identité franco-ontarienne, *excluant toute définition fournie concernant cette culture et cette identité* (voir le sous-code « **DISP-CROY-ONTFRA** »). Englobe également son appropriation ou son refus des langues française et anglaise ainsi que son rapport au fait francophone en Ontario.

IDEN-AUT = *Autre* : Tout autre commentaire ou réflexion en relation à l'identification de soi ou par autrui de la participante.

ID ou IDENTITÉ : Cette catégorie réfère à l'identité de la participante, notamment aux trois sentiments principaux qui la composent : l'estime de soi, la confiance (en soi et en autrui) et l'appartenance (Fortier, 1997). De manière générale, « parler d'identité individuelle, c'est aborder les conséquences sur l'être et le devenir de chaque individu tant du processus de socialisation que du processus de répartition des individus sur l'échiquier social. [...] L'identité s'inscrit donc dans un processus de reconnaissance par les autres; leurs attentes la colorent et déterminent les rôles joués socialement. D'autre part, l'identité d'un individu produit des façons d'être, de penser, de faire et de ressentir, c'est-à-dire des "habitus" qui, tout en lui étant propres,

³²⁴ Une catégorie ayant trait à l'identité en tant que telle sera détaillée sous peu.

reflètent son appartenance à une position sociale » (Fortier, 1997, p.131-132). *Lorsqu'il est question de répercussions identitaires, privilégier les sous-codes regroupés sous le code « RÉPER-ID ».*

ID-EST = *Estime de soi* : La façon dont la participante s'évalue, mais aussi son désir d'être connue et reconnue, d'avoir de la valeur pour autrui et d'être digne d'intérêt.

ID-CSOI = *Confiance en soi* : La façon dont la participante évaluait ou évalue sa capacité à réussir, à compter sur soi et à s'affirmer.

ID-CAUT = *Confiance en autrui* : La façon dont la participante évaluait ou évalue son sentiment de sécurité avec autrui et sa capacité à compter sur autrui.

ID-APP = *Sentiment d'appartenance* : La façon dont la participante évaluait ou évalue son affiliation à un groupe spécifique ou aux autres en général et sa capacité à s'y intégrer.

ID-AUT = *Autre* : Tout autre commentaire ou réflexion propre à l'identité ou à la construction identitaire de la participante.

CONT ou CONTEXTES INSTITUTIONNELS ET MÉDIATIQUES : Cette catégorie rassemble simultanément les contextes institutionnels au sein desquels la participante a vécu des expériences de harcèlement par les pairs ainsi que les contextes institutionnels et médiatiques ayant joué un rôle quant aux expériences et à la construction identitaire de la participante.

CONT-ISCO = *Institutions scolaires* : Relatif à l'école, au collège ou à l'université et aux autobus scolaires en tant que lieux physiques ou milieux d'apprentissage ayant une portée sur les expériences et la construction identitaire de la participante. Se rapporte également à toute expérience de harcèlement par les pairs éprouvée dans ces milieux.

CONT-COM = *Communauté* : Relatif aux espaces physiques et socioculturels extrascolaires, incluant tout milieu propice aux interactions, à l'apprentissage ou au divertissement, mais *excluant l'église*, ayant une portée sur les expériences et la construction identitaire de la participante. Se rapporte également à toute expérience de harcèlement par les pairs éprouvée dans ces espaces.

CONT-ÉGL = *Église* : Relatif à l'église en tant que lieu physique ou contexte socioculturel ayant une portée sur les expériences et la construction identitaire de la participante.

CONT-MÉD = *Médias* : Relatif à la radio, à la télévision, au cinéma, à l'industrie de la musique, aux nouvelles (tous formats confondus) ou à tout autre contexte médiatique ayant une portée sur les expériences et la construction identitaire de la participante.

CONT-AIDE = *Services et ressources d'aide* : Relatif aux services et ressources d'aide professionnels auxquels la participante a eu ou a recours, entre autres, pour apprendre à mieux gérer les répercussions du harcèlement dont elle a été victime (p. ex. psychothérapie, livres de développement personnel, etc.).

CONT-AUT = Autre : Tout autre contexte institutionnel ayant une portée sur les expériences et la construction identitaire de la participante, incluant tout milieu au sein duquel la participante a éprouvé du harcèlement par les pairs.

REL ou SPHÈRES RELATIONNELLES : Cette catégorie rassemble les sphères relationnelles au sein desquelles la participante a vécu ou vit des interactions significatives. *Sont exclus les extraits se rapportant à des auteur/e/s spécifiques de harcèlement par les pairs* (voir les sous-codes « **HAR-AU-PERÉDU** », « **HAR-AU-FAM** » et « **HAR-AU-COL** » exclusivement), *aux attitudes des proches et témoins à l'égard du harcèlement éprouvé par la participante* (voir les sous-codes regroupés sous le code « **HAR-ATT** ») *ou une tentative d'intervention de la part d'une tierce personne pour que cesse le harcèlement vécu par la participante* (voir les sous-codes regroupés sous le code « **HAR-INTER** »).

REL-FAM = Famille : Relatif aux membres de la famille immédiate, élargie, biologique ou choisie de la participante ainsi qu'à tout autre commentaire ou réflexion portant sur la famille.

REL-PAIR = Pairs et camarades : Relatif aux pairs de la participante, c'est-à-dire aux personnes du même groupe d'âge qu'elle, ou à ses camarades de classe ou de programme d'étude (tous groupes d'âge confondus : p. ex. dans le cas des études universitaires), ainsi qu'à tout autre commentaire ou réflexion portant sur les pairs ou les camarades de classe.

REL-AMI = Amitiés : Relatif aux amies et amis de la participante ainsi qu'à tout autre commentaire ou réflexion portant sur l'amitié.

REL-AMOUR = Sentiments amoureux, relations amoureuses et intimité sexuelle : Relatif aux sentiments amoureux ainsi qu'aux relations amoureuses et sexuelles de la participante, de même qu'à tout autre commentaire ou réflexion portant sur ce type de sentiments, relations ou sur l'intimité sexuelle.

REL-PERÉDU = Personnel éducatif et administratif : Relatif au personnel éducatif et administratif (incluant la direction et le personnel de soutien) qu'a côtoyé la participante à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'école lorsqu'il n'est pas question de harcèlement par les pairs.

REL-AUTRES = Autres, groupes ou étrangers (général) : Relatif aux autres (ou au monde en général), aux groupes et aux étrangères ou étrangers avec lesquels la participante a été, est, sera ou pourrait être appelée à interagir.

REL-ADU = Adultes connus (général) : Relatif aux adultes (général) que la participante connaissait et avec lesquels elle interagissait lorsqu'elle était enfant ou adolescente. Ce code s'applique uniquement lorsque l'identité ou le rôle des adultes dans la vie de la participante (p. ex. famille, personnel éducatif, etc.) n'est pas spécifié.

REL-COL = Collègues : Relatif aux collègues avec lesquels la participante a été, est, sera ou pourrait être appelée à interagir.

REL-AUT = Autre : Toute autre sphère relationnelle dans la vie de la participante.

VAL – VALEURS, PRÉJUDICES, DISCOURS SOCIAUX ET POLITIQUES : Cette catégorie rassemble les valeurs individuelles ou collectives (jugements positifs), les préjugés individuels ou collectifs (jugements négatifs), les discours sociaux (traitement social d'un sujet) ainsi que les politiques (idéologies légiférées) véhiculés ou adoptés dans l'environnement relationnel, institutionnel ou culturel de la participante, mais *excluant ses propres croyances personnelles* (voir la catégorie « **DISPOSITIONS OU ASPECTS INDIVIDUELS** ») *ainsi que les attitudes vis-à-vis du harcèlement ou d'un incident de violence adoptées par des personnes directement ou indirectement concernées par les expériences relatées par la participante* (voir les sous-codes regroupés sous le code « **HAR-ATT** »).

VAL-VHAR = Violence ou harcèlement par les pairs : Valeurs, préjugés, discours sociaux et politiques (institutionnelles, municipales, provinciales ou fédérales) portant sur la violence ou le harcèlement par les pairs (à l'école comme ailleurs) tels que rapportés par la participante (p. ex. perceptions vis-à-vis des acteurs impliqués, des types et manifestations de la violence, des causes, etc.).

VAL-DIVER = Diversité sexuelle : Valeurs, préjugés, discours sociaux et politiques portant sur la diversité des orientations sexuelles (p. ex. homophobie, biphobie, hétérosexisme, etc.).

VAL-GENRE = Genre : Valeurs, préjugés, discours sociaux et politiques portant sur le genre ou l'expression du genre (féminité, masculinité, androgynie), le sexe (femelle, mâle, intersexualité), l'identité sexuelle (femme, homme, transgendérisme, transsexualité) tels que rapportés par la participante (p. ex. représentation binaire du sexe, du genre ou de l'identité sexuelle, représentation du féminin ou du masculin, incluant les représentations en matière de beauté selon le genre, transphobie, sexisme, etc.).

VAL-NORMDIVER = Normalité ou diversité : Toute référence aux normes, aux différences ou aux concepts de la normalité ou de la diversité telle que rapportée par la participante, *excluant toute référence à la diversité sexuelle ou au genre* (p. ex. ce qui va de soi, ce qui est tendanciel, ce qui « devrait » être, ce qui dévie de l'acceptable et de l'accepté, ce qui se distingue, etc.).

VAL-ONTFRA = Francophonie en Ontario : Valeurs, préjugés, discours sociaux et politiques portant sur la francophonie en Ontario (p. ex. langue française, francophones, franco-ontarien/e/s, etc.). *Lorsqu'il est question de valeurs, préjugés, discours sociaux et politiques portant sur la violence ou le harcèlement par les pairs, la diversité sexuelle, le genre et la normalité ou la diversité au sein des communautés franco-ontariennes, privilégier les autres codes compris dans cette catégorie.*

VAL-AUT = Autre : Toute autre valeur, préjugé, discours social ou politique tels que rapportés par la participante.

HAR ou HARCÈLEMENT (PAR LES PAIRS) : Cette catégorie se rapporte principalement aux expériences de harcèlement par les pairs telles que relatées par la participante. Le harcèlement par les pairs « est typiquement un comportement répété, persistant et agressif envers une ou plusieurs personnes, qui a pour but (ou dont on devrait savoir qu'il a pour effet) de causer

de la peur, de la détresse ou un préjudice corporel, ou de nuire à l'amour-propre, à l'estime de soi ou à la réputation. [II] se produit dans un contexte de déséquilibre de pouvoir réel ou perçu. [...] [II] peut s'exprimer physiquement (p. ex., coups, bousculades, crocs-en-jambe), verbalement (p. ex., invectives, moqueries, remarques sexistes, racistes ou homophobes) ou socialement (p. ex., exclusion du groupe, propagation de commérages et de rumeurs). [II] peut aussi avoir recours à la technologie (p. ex., propagation de rumeurs, d'images/photos ou de commentaires blessants par courriel, téléphone portable, messagerie texte, sites Web ou autres moyens techniques). Les enfants victimes d'actes [de harcèlement par les pairs] pendant longtemps ou ceux qui font appel à la force et à l'agressivité pour en [harceler] d'autres peuvent souffrir de tout un éventail de problèmes psychosociaux qui peuvent perdurer à l'adolescence et à l'âge adulte » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p.3). Outre le harcèlement par les pairs à l'école, cette catégorie englobe tout incident de violence vécu ou rapporté par la participante.

HAR-AU = Auteurs ou auteures : Les auteures ou auteurs du harcèlement ou d'un incident de violence tel qu'éprouvé par la participante ou dont elle a été témoin (p. ex. les personnes qui initient ou perpétuent le harcèlement, les personnes en situation de pouvoir dans le contexte d'une dynamique de harcèlement). On parle ici de *groupes mixtes* (HAR-AU-GM), de groupes de *filles* (HAR-AU-GF), de groupes de *garçons* (HAR-AU-GG), de *groupes indéfinis* (HAR-AU-GI), d'*individus filles* (incluant la participante lorsque la situation s'y prête) (HAR-AU-IF), d'*individus gars* (HAR-AU-IG), d'*individus indéfinis* (HAR-AU-II) et, le cas échéant, du *personnel éducatif* (HAR-AU-PERÉDU), d'un *membre de la famille* (HAR-AU-FAM) ou d'un/e *collègue* (HAR-AU-COL).

HAR-MO = Motifs : Les caractéristiques et comportements ciblés ou les motivations invoquées par la participante pour expliquer le harcèlement ou tout incident de violence qu'elle a vécu ou dont elle a été témoin (p. ex. les raisons données pour expliquer ou justifier le harcèlement). Ces motifs peuvent notamment inclure l'*orientation sexuelle* (HAR-MO-ORIEN), l'*identité ou l'expression du genre* (HAR-MO-GENRE), l'*intelligence, aptitudes scolaires ou compétences linguistiques* (HAR-MO-INTEL), les *intérêts et talents* (HAR-MO-IN), les *réactions, attitudes ou comportements de la participante* (HAR-MO-RÉAC), l'*âge* (HAR-MO-AGE), le *corps ou l'apparence physique* (HAR-MO-CORPS), la *pression des pairs* (HAR-MO-PRESPAIRS), le *statut socioéconomique* (HAR-MO-STAT), le *niveau de compétence (excluant les compétences linguistiques)* (HAR-MO-NIVEAU), la *jalousie et ou la perception d'une menace* (HAR-MO-JAL), les *liens sociaux* (HAR-MO-LIENS) ou tout *autre* motif (HAR-MO-AUT).

HAR-TYP = Types : Les catégories du harcèlement ou de la violence tel qu'éprouvé par la participante ou dont elle a été témoin, incluant la *violence verbale* (p. ex. invectives, moqueries, menaces, commentaires désobligeants, comparaisons, remarques sexistes ou homophobes, etc.) (HAR-TYP-VV), la *violence sociale/relationnelle* (p. ex. exclusion du groupe, propagation de commérages et de rumeurs, rejet, manipulation, etc.) (HAR-TYP-VREL), la *violence physique* (p. ex. coups, bousculades, crocs-en-jambe, vandalisme, etc.) (HAR-TYP-VP), la *violence en ligne* (p. ex. propagation de rumeurs, d'images ou de commentaires blessants par courriel, téléphone portable, messagerie texte, sites Web ou autres moyens techniques) (HAR-TYP-VEL) et tout *autre type de harcèlement* (HAR-TYP-AUT).

HAR-MANIF = Manifestations : Les comportements par lesquels se manifeste le harcèlement ou la violence du point de vue de la participante, incluant les *insultes, les moqueries et les*

commentaires désobligeants (HAR-MANIF-INS), le *rejet* (HAR-MANIF-REJ), les *menaces* (HAR-MANIF-MEN), l'*atteinte à la réputation* (HAR-MANIF-RÉP), la *provocation* (HAR-MANIF-PROV), la *manipulation* (HAR-MANIF-MAN), la *comparaison* (HAR-MANIF-COMP), la *jambette* (HAR-MANIF-JAMB), les *attaques avec les mains* (HAR-MANIF-MAINS), le *vandalisme* (HAR-MANIF-VANDAL), les *attaques visant les cheveux* (HAR-MANIF-CHEVEUX) ou toute *autre* manifestation du harcèlement (HAR-MANIF-AUT).

HAR-ATT = Attitudes : Se rapporte aux attitudes vis-à-vis du harcèlement ou d'un incident de violence adoptées par des personnes directement ou indirectement concernées par les expériences relatées par la participante, dont la *participante* elle-même (HAR-ATT-PART), le *personnel éducatif ou administratif* à l'école ou dans d'autres milieux d'apprentissage (HAR-ATT-PERÉDU), les *parents* (HAR-ATT-PAR), la *fratrie* (HAR-ATT-FRAT) et les *témoins*, qu'ils soient les *alliés* de la participante (HAR-ATT-TÉM-AL) ou des témoins *neutres* (HAR-ATT-TÉM-NEU). *Exclut les extraits portant sur les croyances ou attitudes générales de la participante à l'égard du harcèlement ou de la violence* (voir le sous-code « **DISP-CROY-HAR** ») ou sur les valeurs, préjugés, discours sociaux et politiques en matière de harcèlement ou de violence (voir le sous-code « **VAL-VHAR** »).

HAR-INTER = Interventions pour la cessation du harcèlement : Toute intervention menée par un *pair* (excluant les ami/e/s) (HAR-INTER-PAIR), un/e *ami/e* (si l'ami/e est aussi un pair, privilégier le sous-code suivant) (HAR-INTER-AMI), un *membre de la famille* (HAR-INTER-FAM) ou un membre du *personnel éducatif ou administratif* (HAR-INTER-PERÉDU) pour que cesse le harcèlement ou la violence tel qu'éprouvé ou relaté par la participante, tous contextes confondus (p. ex. paroles et gestes en vue de rompre la continuité des incidents de harcèlement). Inclut également *tout autre commentaire* sur de telles interventions (p. ex. circonstances pouvant expliquer l'absence d'intervention, autres acteurs impliqués dans une intervention, etc.) (HAR-INTER-AUT).

HAR-AUT = Autre : Tout autre commentaire ou réflexion en relation au harcèlement ou à la violence, peu importe le contexte, ni l'identité de la victime.

RÉPER - RÉPERCUSSIONS DU HARCÈLEMENT PAR LES PAIRS : Cette catégorie regroupe les répercussions (ou impacts) du harcèlement par les pairs dans la vie de la participante et de ses proches.

RÉPER-ID = Identitaires : Toute répercussion pouvant être attribuée aux expériences de harcèlement par les pairs de la participante et se rapportant à ses sentiments d'estime de soi (RÉPER-ID-EST), de confiance en soi (RÉPER-ID-CSOI) ou d'appartenance (RÉPER-ID-APP) (se référer aux définitions fournies dans la catégorie **IDENTITÉ**). Inclut également les répercussions ayant trait à la conception de soi de la participante en lien avec son *corps* (RÉPER-ID-CORPS), son *orientation sexuelle* (RÉPER-ID-ORIEN), son *identité* ou son *expression de genre* ou son *identité sexuelle* (RÉPER-ID-GENRE), son *identité franco-ontarienne* (RÉPER-ID-ONTFRA), *en tant que personne différente* (affirmations générales excluant les références spécifiques au corps, à l'orientation sexuelle ou au genre) (RÉPER-ID-DIF) ou toute *autre* répercussion relative à la conception de soi de la participante (RÉPER-ID-AUT).

RÉPER-PSY = *Psychologiques* : Toute répercussion pouvant être attribuée aux expériences de harcèlement par les pairs de la participante et se rapportant à son bien-être psychologique (p. ex. dépression, anxiété, insomnie, refoulement, distorsions cognitives, etc.).

RÉPER-REL = *Relationnelles* : Toute répercussion pouvant être attribuée aux expériences de harcèlement par les pairs de la participante et se rapportant à ses relations sociales, familiales ou amoureuses (p. ex. capacité à forger et entretenir des relations saines et durables, capacité à entrer en relation ou à interagir avec autrui, capacité à faire confiance aux autres, regard sur autrui, etc.).

RÉPER-COMP = *Comportementales* : Toute répercussion pouvant être attribuée aux expériences de harcèlement par les pairs de la participante et se rapportant à ses comportements, choix de vie et son attitude envers les défis de la vie (p. ex. comportements destructeurs envers soi ou autrui, capacité ou incapacité à surmonter les défis, etc.).

RÉPER-ENG = *Engagement, accomplissement ou altruisme* : L'engagement, l'accomplissement personnel ou l'altruisme de la participante comme répercussion de ses expériences de harcèlement par les pairs (p. ex. engagement personnel, social ou professionnel dans l'espoir de réduire l'incidence des injustices sociales et dynamiques d'oppression, les fruits concrets de cet engagement, etc.).

RÉPER-EMP = *Empathie ou compassion* : L'empathie ou la compassion (ou l'absence d'empathie ou de compassion) comme répercussion des expériences de harcèlement par les pairs de la participante (p. ex. capacité ou non à s'imaginer l'expérience de l'autre, ne pas juger ou juger autrui, percevoir et respecter ou non la dignité de l'autre sans égard à ses caractéristiques propres, vouloir ou non intervenir pour protéger d'autres élèves victimes de harcèlement, etc.).

RÉPER-PAR = *Répercussions chez les parents* : Du point de vue de la participante, toute répercussion vécue par ses parents et pouvant être attribuée à ses expériences de harcèlement par les pairs.

RÉPER-FRAT = *Répercussions chez la fratrie* : Du point de vue de la participante, toute répercussion vécue par sa fratrie et pouvant être attribuée à ses expériences de harcèlement par les pairs.

RÉPER-EXPLI = *Explications fournies* : Englobe les explications en fonction desquelles la participante s'explique l'émergence des répercussions relatives.

RÉPER-STRAT = *Stratégies de gestion des répercussions* : Englobe les stratégies employées consciemment ou inconsciemment par la participante et l'ayant aidée à mieux gérer ses expériences de harcèlement ou les répercussions qui en ont résulté (p. ex. recours à des services d'aide, techniques pour se calmer ou se rassurer, affiliations sociales ou communautaires, ignorer le harcèlement, etc.).

RÉPER-ÉCOLE = *Sentiment d'appartenance à l'école ou niveau d'investissement* : Le sentiment d'appartenance ou le niveau d'investissement manifesté par la participante vis-à-vis de son école, ses études ou toute autre activité ayant autrement pu l'intéresser (p. ex. absentéisme,

choix de cours ou d'école en fonction des choix scolaires des auteurs de la violence, ne pas participer à des activités qui pourraient l'intéresser pour éviter la violence, etc.).

RÉPER-AUT = *Autre* : Toute autre répercussion vécue par la participante et pouvant être attribuée à ses expériences de harcèlement par les pairs.

ÉMO ou ÉMOTIONS/SENTIMENTS : Cette catégorie réfère aux émotions (réactions ou états psychologiques) et sentiments (perceptions vis-à-vis des réactions ou états psychologiques) ressentis par la participante en relation avec un incident de violence ou les répercussions de cette violence (p. ex. le harcèlement par les pairs, la violence envers soi, un acte de violence entre deux autres personnes, les problématiques relationnelles, etc.).

ÉMO-TRIS = *Tristesse/Peine* : Toute allusion à la tristesse ou la peine éprouvée par la participante (p. ex. **se sentir abattue ou blessée, pleurer, etc.**).

ÉMO-COL = *Colère/Frustration* : Toute allusion à la colère ou la frustration éprouvée par la participante (p. ex. **en vouloir à quelqu'un ou à quelque chose, être fâchée, se sentir lésée en raison d'une limite transgressée, etc.**).

ÉMO-PEUR = *Peur/Terreur, anxiété et angoisse* : Toute allusion à la peur, la terreur, l'anxiété ou l'angoisse éprouvée par la participante (p. ex. **sentiment de crainte ou de menace, sensation de danger, méfiance ou inquiétude, sensations physiologiques associées au stress, peur anticipée, imaginer des scénarios catastrophe, etc.**).

ÉMO-IMP = *Impuissance* : Toute allusion à l'impuissance éprouvée par la participante (p. ex. **se sentir incapable d'agir ou dérobée de son pouvoir d'action, se sentir pris dans sa situation, etc.**).

ÉMO-HONT = *Honte/Humiliation* : Toute allusion à la honte et à l'humiliation éprouvée par la participante (p. ex. **sentir qu'il y a quelque chose de mal avec soi, se sentir inférieure, se sentir abaissée, etc.**).

ÉMO-CULP = *Culpabilité* : Toute allusion à la culpabilité éprouvée par la participante (p. ex. **se responsabiliser ou s'en vouloir en raison d'un choix ou d'une action, croire qu'elle est responsable de la violence qu'elle subit, etc.**).

ÉMO-INJ = *Injustice, incompréhension et confusion* : Toute allusion au sentiment d'injustice, d'incompréhension ou à la confusion éprouvée par la participante (p. ex. **ne pas comprendre ce qui se passe, ni pourquoi cela se passe, sentir qu'elle ne le mérite pas ou que cela ne devrait pas se passer, etc.**).

ÉMO-DÉCOU = *Découragement* : Toute allusion au découragement éprouvé par la participante (p. ex. **vouloir abandonner, désespoir, sentir qu'il n'y a pas d'issue possible, se sentir résignée, etc.**).

ÉMO-REG = *Regret* : Toute allusion au regret éprouvé par la participante (p. ex. **remettre en question ses choix et gestes, sentiment d’amertume, etc.**).

ÉMO-SOL = *Solitude/Isolement* : Toute allusion à la solitude ou l’isolement éprouvé par la participante (p. ex. **se sentir seule, sentir que personne ne peut comprendre, ni aider, se sentir rejetée, etc.**).

ÉMO-DÉNI = *Déni* : Toute allusion au déni d’une facette de soi-même ou d’une expérience éprouvée par la participante (p. ex. **nier son orientation sexuelle, nier qu’elle est victime de harcèlement par les pairs, etc.**).

ÉMO-INDIF = *Indifférence* : Toute allusion à l’indifférence de la participante vis-à-vis du harcèlement par les pairs ou des réactions d’autrui à son égard (p. ex. **indifférence vis-à-vis des rumeurs concernant son orientation sexuelle, etc.**).

ÉMO-AUT = *Autre* : Toute autre allusion à une émotion ou un sentiment éprouvé par la participante.

ART - ARTÉFACTS PERSONNELS : Cette catégorie concerne les artéfacts personnels partagés par la participante dans l’un ou l’autre de ses rapports réflexifs ou lors du deuxième entretien individuel.

ART-TYPE = *Type et description* : Le type d’artéfact fourni par la participante ainsi que sa description détaillée ou sa lecture par la participante ou l’intervieweuse, incluant les photographies (**ART-TYPE-PHOTO**) et les extraits de journaux personnels (**ART-TYPE-JOURNAL**) (p. ex. photographie : description des personnes ou du contexte photographiés, document écrit : extraits cités).

ART-MO = *Motif du partage* : La ou les raisons ayant motivé la participante à présenter l’artéfact en question.

PROJ = PROJET DE RECHERCHE : Cette catégorie réfère à tout commentaire ou réflexion émis par la participante en lien avec l’une ou l’autre des étapes du projet de recherche en cours. Elle inclut aussi tout commentaire ou réflexion portant sur le projet dans son ensemble, incluant les défis encourus et impacts observés (p. ex. états d’esprit, remises en question, prises de conscience, actions, etc.).

PROJ-ENT1 = *Premier entretien individuel* : Tout commentaire ou réflexion émis par la participante concernant le premier entretien individuel (p. ex. expérience, déroulement, défis, impacts).

PROJ-GDIS = *Groupe de discussion* : Tout commentaire ou réflexion émis par la participante concernant le groupe de discussion (p. ex. expérience, déroulement, défis, impacts).

PROJ-ENT2 = Deuxième entretien individuel : Tout commentaire ou réflexion émis par la participante concernant le deuxième entretien individuel (p. ex. expérience, déroulement, défis, impacts).

PROJ-RAP = Rapports (ou comptes rendus) réflexifs : Tout commentaire ou réflexion émis par la participante concernant les rapports (ou comptes rendus) réflexifs (p. ex. expérience, défis, impacts).

PROJ-MO = Motif de participation : La ou les raisons ayant motivé la participante à participer au projet de recherche.

PROJ-TÉMOIG = À retenir du témoignage : Ce que la participante voudrait que l'on retienne de son témoignage.

PROJ-DÉFI = Défis : Les défis personnels que la participante a encourus lors de la durée du projet et qui ont freiné sa participation au projet ou la réalisation de l'une ou l'autre des étapes du projet (p. ex. décès dans la famille, horaire surchargé, etc.).

PROJ-IMPACT = Impacts : Les impacts que la participante attribue à sa participation au projet de recherche, qu'ils se rapportent à une étape spécifique du projet ou au projet dans son ensemble.

PROJ-AUT = Autre : Tout autre commentaire ou réflexion émis par la participante concernant ce projet de recherche ou la recherche en général.

REC - RECOMMANDATIONS OU CONSEILS : Cette catégorie se rapporte aux suggestions émises par la participante en vue de réduire l'incidence du harcèlement par les pairs ou des idéologies préjudiciables qui s'y rattachent (p. ex. sexisme, homophobie, hétéronormativité, etc.) et pour favoriser la construction d'une identité positive chez les jeunes.

REC-GC = Groupe ciblé : Inclut les recommandations ou conseils de la participante à l'intention de l'*administration scolaire* (p. ex. direction, conseils scolaires, Ministère de l'éducation, etc.) (**REC-GC-ADM**), du *personnel enseignant* en milieu scolaire (**REC-GC-PERENS**), de la *communauté scolaire* dans son ensemble (p. ex. recommandations et conseils pouvant concerner simultanément le personnel d'administration, le personnel enseignant, les élèves et les familles) (**REC-GC-COMSCO**), des personnes ayant été ou étant *victimes* de harcèlement par les pairs à l'école comme ailleurs (**REC-GC-VIC**), des jeunes *témoins* de harcèlement par les pairs à l'école comme ailleurs (**REC-GC-TÉM**), des *familles* (et ce, que les enfants soient ou non impliqués dans une dynamique de harcèlement par les pairs à l'école comme ailleurs) (**REC-GC-FAM**) ou des *professionnelles ou professionnels ou institutions* intervenant auprès des jeunes ou des familles *à l'extérieur du système scolaire* (p. ex. médecins, politiciennes ou politiciens, médias, etc.) (**REC-GC-PROEXTRASCO**).

REC-SENSI = *Sensibilisation* : Inclut tout recommandation ou conseil portant sur un moyen de sensibilisation, incluant des *initiatives de formations* (p. ex. formation initiale ou continue, ateliers, etc.) (**REC-SENSI-FORM**), des *témoignages* (**REC-SENSI-TÉMOI**), le *remaniement du matériel scolaire ou du curriculum* (**REC-SENSI-MATCUR**), des *initiatives médiatiques* (**REC-SENSI-MÉD**) et le *modelage* (**REC-SENSI-MOD**).

REC-AUT = *Autre* : Inclut tout autre recommandation ou conseil de la participante, incluant tout moyen d'intervention *excluant des efforts de sensibilisation*.

Annexe 17 : Formulaire d'engagement à la confidentialité

Titre de l'étude : *Les répercussions identitaires chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien*

Cette recherche est menée par Anne-Sophie Ruest-Paquette, doctorante en cotutelle de thèse à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, sous la supervision de Nicholas Ng-A-Fook (M.Ed., Ph.D., professeur agrégé et chercheur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa) et de Myreille St-Onge (M.Ps., Ph.D., professeure titulaire et chercheure régulière au Centre de recherche pour l'adaptation des jeunes et des familles à risque à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval).

Il m'a été expliqué que :

1. Le but de la recherche est de mieux comprendre les répercussions identitaires (p. ex. sentiments d'estime de soi, d'appartenance, de confiance) chez des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien.

2. Pour réaliser cette recherche, l'étudiante-chercheuse a mené des entretiens individuels semi dirigés et au moins un groupe de discussion avec des femmes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu du genre ou de l'orientation sexuelle pendant au moins un an en contexte scolaire franco-ontarien.

Par la signature d'un formulaire de consentement écrit pour chacun des volets de la recherche (deux entretiens individuels, au moins un groupe de discussion), l'étudiante-chercheuse s'est engagée auprès des participantes à assurer la confidentialité des données recueillies et à appliquer toutes les mesures qui y sont décrites.

3. Dans l'exercice de mes fonctions comme professionnelle de la transcription, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance des formulaires de consentement écrits signés avec les participantes et je m'engage à :

- Assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participantes ou toute autre donnée permettant d'identifier une participante, un établissement scolaire ou une autre personne ou établissement nommé par les participantes;
- Assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
- Ne pas conserver de copie des documents contenant des informations confidentielles ni de copie des données.

Je, soussignéE, [NOM], m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Signature de la personne concernée

Date : _____

Témoin et étudiante-chercheuse

Date : _____

Ce projet a reçu l'aval du Comité d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa :
12-13-09

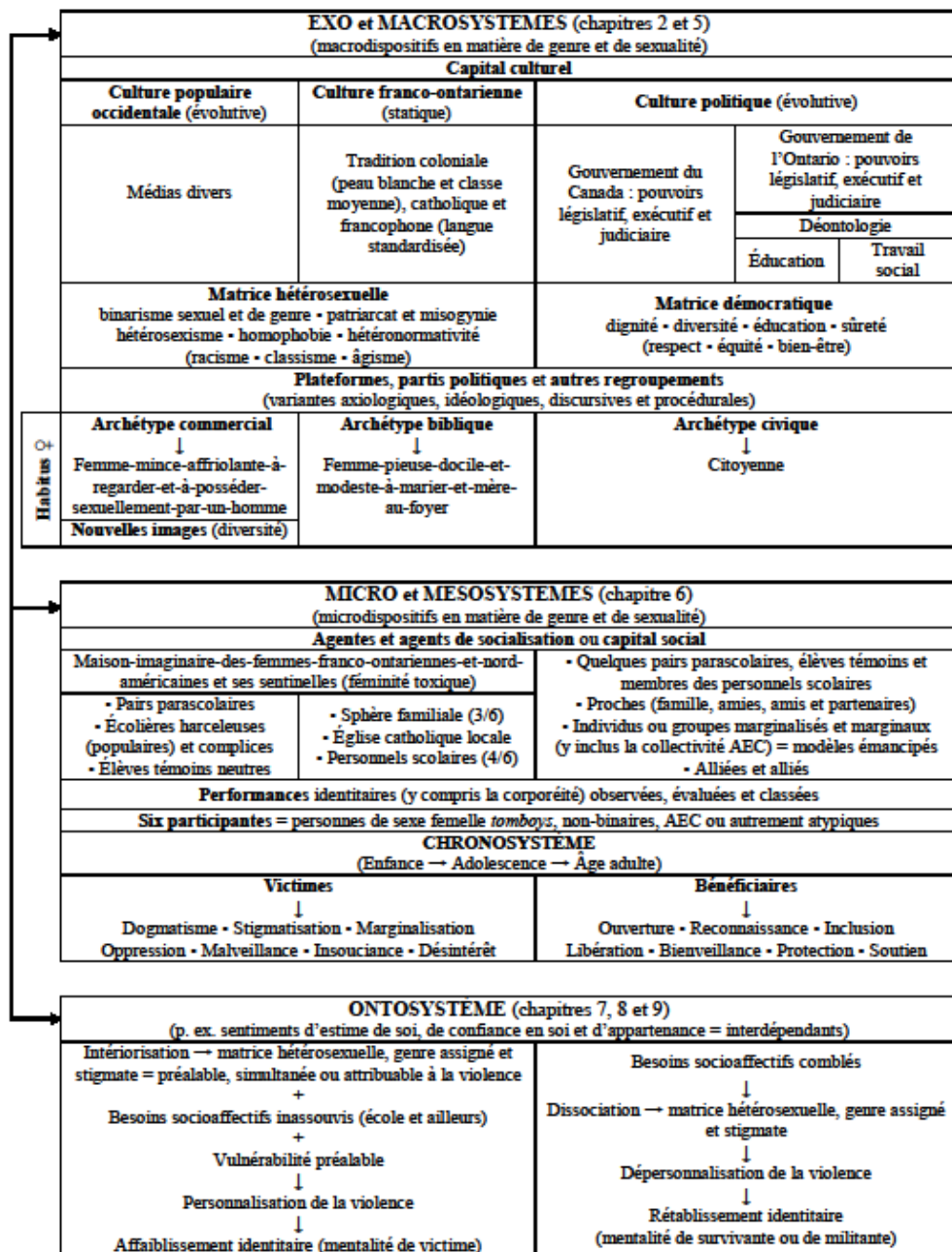
Si j'ai des questions à propos de la recherche, je peux contacter l'étudiante-chercheuse, Anne-Sophie Ruest-Paquette, au [no. de téléphone privé].

Annexe 18 : Écosystème des participantes

Ruest-Paquette

Tableau de synthèse : écosystème des participantes

2020



Annexe 19 : Écosystème identitaire d'une personne et théories connexes

Ruest-Paquette

Tableau de synthèse : cadre d'analyse

2020

Cadre d'analyse → Théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Drapeau, 2008)	
Exo et macrosystèmes (culture)	Conceptions collectives dominantes (possibilités et limites identitaires) *** Paradigme socioconstructiviste (Berger & Luckman, 1966/1967; Guba & Lincoln, 2000; Le Moigne, 1995/2007) Paradigme critique (Anadón, 2006; Burbules & Berk, 1999; Chambon, 2003; Guba & Lincoln, 2000; Lather, 2006; St-Pierre, 2000) Théories du pouvoir (Foucault, 1972/1980) et de la sexualité (Foucault, 1978/1990) Théories du capital culturel (Bourdieu, 1979) et de l'habitus (Bourdieu, 1986)
Micro et mésosystèmes (entourage)	Observation, évaluation et classement des performances identitaires manifestées ↓ Application du code d'interaction indiqué Performances identitaires normalisées = récompensées Performances identitaires marginalisées = punies *** Théorie de l'étiquetage social ou de la stigmatisation (Becker, 1963/1985; Goffman, 1963/1986) Théorie de l'action sociale (Goffman, 1973/1992) Théorie du capital social (Bourdieu, 1980)
Ontosystème (personne)	Performances identitaires réalisées (qu'elles soient émergentes ou appries, authentiques ou artificielles), analysées et contrôlées (eu égard aux normes sociales et aux besoins de la personne) *** Théorie de la performativité (Butler, 1993/2011, 1999/2002, 2004) Théorie du contrôle identitaire (Burke, 1991, dans Kerpelman et al., 1997b, p. 329; voir aussi Kerpelman et al., 1997a) Théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1982, 1994) Théorie de l'oppression (Freire, 1970/2009) Théorie de l'anxiété axée sur l'exclusion (Baumeister & Tice, 1990) Triangle de Karpman (Karpman, 1968) Psyché : référents identitaires intériorisés, réclamés ou contestés (langage interne → soi-même) *** Posture narrative (Clandinin & Connelly, 2000; Spector-Mersel, 2010) Modèle identitaire du récit de vie (McAdams, 2001; voir aussi Bruner, 1987; Crites, 1986; Pasupathi, 2001; Schiffrin, 1996)