

SOGI 1 2 3 et son lecteur idéal : une analyse du discours social

Hasheem Hakeem

Volume 32, Number 1, 2020

Croisement et intégration des savoirs : deux enjeux dans la recherche francophone en milieu minoritaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1071932ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1071932ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hakeem, H. (2020). SOGI 1 2 3 et son lecteur idéal : une analyse du discours social. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 32(1), 61–84. <https://doi.org/10.7202/1071932ar>

Article abstract

Dans le cadre de cet article, nous proposons une analyse du discours social autour de SOGI 1 2 3 (« Sexual Orientation and Gender Identity »), un programme élaboré en 2016 par le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique afin de promouvoir la valorisation, le respect et l'inclusion de la diversité sexuelle et de genre au sein des écoles publiques et privées. Cependant, bien que le ministère de l'Éducation ait développé SOGI 1 2 3 dans le but de protéger les droits et libertés des personnes LGBTQ2+ et de contrer l'homophobie et la transphobie, une analyse de son discours révèle plutôt qu'il vise d'abord et avant tout un destinataire hétéronormé et binaire. En nous appuyant sur la notion de communautés interprétatives développée par Stanley Fish, nous montrons que le ministère de l'Éducation tend à ménager les susceptibilités de ce lecteur idéal. Ce faisant, il ne s'attaque pas de front à l'homophobie et à la transphobie, ce qui constitue une contradiction entre son discours, qui se veut ouvert, et les lois canadiennes destinées à protéger les personnes LGBTQ2+.

SOGI 1 2 3 et son lecteur idéal : une analyse du discours social

Hasheem HAKEEM
Simon Fraser University

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cet article, nous proposons une analyse du discours social autour de SOGI 1 2 3 («Sexual Orientation and Gender Identity»), un programme élaboré en 2016 par le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique afin de promouvoir la valorisation, le respect et l'inclusion de la diversité sexuelle et de genre au sein des écoles publiques et privées. Cependant, bien que le ministère de l'Éducation ait développé SOGI 1 2 3 dans le but de protéger les droits et libertés des personnes LGBTQ2+ et de contrer l'homophobie et la transphobie, une analyse de son discours révèle plutôt qu'il vise d'abord et avant tout un destinataire hétéronormé et binaire. En nous appuyant sur la notion de communautés interprétatives développée par Stanley Fish, nous montrons que le ministère de l'Éducation tend à ménager les susceptibilités de ce lecteur idéal. Ce faisant, il ne s'attaque pas de front à l'homophobie et à la transphobie, ce qui constitue une contradiction entre son discours, qui se veut ouvert, et les lois canadiennes destinées à protéger les personnes LGBTQ2+.

La discrimination liée à la sexualité, à l'identité de genre et à l'expression de genre dans les écoles est un enjeu social pressant qui nécessite une solution pratique garantissant la protection des élèves et des familles LGBTQ2+. En novembre 2016, face à la transphobie subie aux mains d'un camarade de classe, Drew, un élève transgenre de 12 ans du Conseil scolaire francophone (CSF) de la Colombie-Britannique a dû quitter son école¹ (Landry, 2017). Bien que sa mère ait porté plainte, le CSF

ne semble pas avoir réagi en temps opportun pour mettre fin à cette intimidation transphobe. Selon la mère, l'École Jules-Verne à Vancouver, que fréquentait Drew, n'a donné qu'un sérieux avertissement au garçon responsable parce que l'intimidation avait eu lieu en ligne (Landry, 2017). Cependant, selon Karine Boily, coordinatrice santé et sécurité du CSF, que l'intimidation survienne en ligne ou à l'intérieur de l'école, l'école a une responsabilité d'intervenir si l'intimidation a lieu entre deux élèves de l'école (Landry, 2017). Comment donc expliquer le fait que le CSF n'est pas intervenu? Bertrand Dupain, directeur général du CSF, a émis les observations suivantes :

Nous avons certainement manqué quelques étapes et puis j'en suis peiné, désolé. Il faut de la bonne foi de la part de tout le monde, et la porte est ouverte, non seulement pour que, on l'espère, le petit garçon revienne, mais en tout cas au moins pour que cette aventure-là ne soit pas perdue. On tire des leçons de nos erreurs, *si on a fait des erreurs*, et nous voudrions apprendre où nous avons raté quelque chose (cité dans Landry, 2017, c'est moi qui souligne).

Bien que Dupain déplore le départ de Drew et présente ses excuses, il reste silencieux sur la raison derrière l'inaction du CSF dans ce cas particulier de transphobie. L'usage de l'expression *si on a fait des erreurs* est problématique parce que la réponse du directeur laisse entendre que le CSF n'assume pas pleinement la responsabilité des erreurs liées à la gestion de la diversité de genre de cet élève. En tenant ce type de discours sur une plateforme publique, Dupain tend à minimiser l'expérience réelle de la transphobie, vécue non seulement par Drew, mais par d'autres élèves et familles LGBTQ2+ qui sont activement marginalisés et stigmatisés par les pratiques hétéronormatives des institutions scolaires. Or, les propos de Dupain ne qualifient pas l'intimidation de Drew comme étant de la transphobie. Bien que nous puissions raisonnablement croire en «la bonne foi» du CSF, il me paraît toutefois important de souligner le décalage entre les protections légales existantes² et leur application dans le contexte scolaire.

Qui plus est, en septembre 2016, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a ordonné aux écoles publiques et indépendantes d'inclure des protections explicites fondées sur la sexualité, l'identité de genre et l'expression de

genre dans leurs politiques de lutte contre l'intimidation et dans leurs codes de conduite scolaires. Ces protections sont liées à SOGI 1 2 3 («Sexual Orientation and Gender Identity»), une série de politiques, de procédures et de ressources pédagogiques élaborée simultanément par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique dans le but de promouvoir la valorisation, le respect et l'inclusion des diversités sexuelle et de genre au sein de toutes les écoles publiques et indépendantes³. En plus de garantir une protection juridique conforme aux droits de la personne, le but de SOGI serait également de transformer tout l'écosystème scolaire pour qu'il devienne plus inclusif des diversités sexuelle et de genre, tant au niveau de la culture et de la langue que du curriculum scolaires (voir <https://www.sogieducation.org>).

Selon la mère de Drew, «[la] politique est bonne, mais il faudrait qu'ils informent les parents qu'il y a une politique [...] Il faudrait qu'ils montrent la politique à tous les parents et à tous les enfants. Il faut être certain qu'ils comprennent que c'est sérieux» (cité dans Landry, 2017). Ce fut précisément le but du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique en développant le programme SOGI et en créant un site Web accessible aux élèves, aux enseignant.e.s et aux parents. En naviguant le site, les utilisateurs pourront, entre autres, visionner des vidéos et lire des documents expliquant les trois axes de SOGI (politiques, environnement et curriculum inclusifs), profiter des ressources pédagogiques et de perfectionnement professionnel, ainsi que consulter la foire aux questions. Il est néanmoins important de nous demander quelle sorte de lectorat ces documents et ces ressources visent et privilégient? Dans leur langage et leur manière de présentation, ces documents adoptent-ils, comme le rappelle la mère de Drew, un ton sérieux qui envoie un message très clair aux parents, aux enseignant.e.s, à la direction et aux élèves sur la politique SOGI en vigueur en Colombie-Britannique, ainsi que sur ses implications légales? De quelle manière les résistances parentale et religieuse ont-elles un impact sur le discours social autour de SOGI? De plus, ces résistances compromettent-elles l'application des politiques, des règlements, des lois et du curriculum censés protéger les élèves, les enseignant.e.s et les familles LGBTQ2+ dans les écoles britanno-colombiennes? Ce sont ces problématiques auxquelles

nous réfléchissons dans le cadre de cet article qui se veut une analyse du discours social autour de SOGI⁴.

La notion de communautés interprétatives développée par Stanley Fish est particulièrement pertinente pour contextualiser notre analyse du discours social autour de SOGI. Fish définit une communauté interprétative de la manière suivante :

Interpretive communities are made up of those who share interpretive strategies not for reading (in the conventional sense) but for writing texts, for constituting their properties and assigning their intentions. In other words these strategies exist prior to the act of reading and therefore determine the shape of what is read rather than, as is usually assumed, the other way around (1976, p. 483).

Ainsi, une communauté interprétative se compose d'un groupe de personnes qui partagent des stratégies interprétatives communes, voire des hypothèses ou des façons de concevoir un texte donné et le monde. Or, ces stratégies interprétatives préexistent l'acte de lire dans la mesure où celles-ci sont des constructions sociales de la communauté interprétative dans laquelle le lecteur est socialisé. En d'autres mots, les façons de voir, de penser et de lire le monde ne viennent pas de soi, mais sont apprises dans le but de servir les intérêts sociaux et institutionnels de la communauté interprétative dominante (Fish, 1976, 1980). Comme le rappelle Fish, «*selves are constituted by ways of thinking and seeing that inhere in social organisations*» (1980, p. 336).

À partir de cette conception théorique de Fish, nous pouvons considérer que le lecteur est d'abord et avant tout le produit de sa communauté interprétative, qui lui impose une lecture particulière du monde. Si l'on considère que la communauté interprétative dominante est hétéronormative et binaire, le lecteur est donc déjà façonné par des stratégies interprétatives qui prédéterminent sa lecture et, par conséquent, renforcent sa vision hétéronormative et binaire du monde. Vue sous cet angle, la communauté interprétative construit à la fois le lecteur, le texte, ainsi que le sens qui en ressort. En m'appuyant strictement sur une analyse du discours social autour de SOGI, je défendrai la thèse suivante : En utilisant un langage qui alimente au lieu de remettre en question l'hétéronormativité, le

ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique conforte et protège le lectorat de la communauté interprétative dominante hétéronormative et binaire. Ce faisant, il produit deux types de problème : un problème de traduction entre son discours soi-disant d'ouverture et ses nouveaux programmes d'études, ainsi qu'un problème de cohérence entre ce discours et les lois et les règlements en vigueur au Canada. Par conséquent, un corollaire de cette thèse, aussi paradoxale que cela puisse paraître, semble être que le destinataire idéal⁵ du ministère de l'Éducation est un public hétéronormé et binaire, étant donné que son discours ne va pas à l'encontre de la communauté interprétative dominante.

Notre analyse portera d'abord sur le discours social du ministère de l'Éducation tel qu'il figure sur le site Web de SOGI et dans divers documents connexes, ensuite sur les incohérences légales de ce discours, et, enfin, sur les problèmes d'application des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique.

Le lecteur idéal de SOGI

Bien que l'enseignement relatif à SOGI soit destiné à répondre aux besoins d'élèves, d'enseignant.e.s, de parents et de familles LGBTQ2+, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique construit un horizon d'attente en fonction d'un destinataire hétéronormé et conservateur que l'on ne doit pas brusquer. Le discours du ministère de l'Éducation sur le curriculum inclusif (troisième axe du programme SOGI) en témoigne. Ce sujet est abordé sur la section du site Web de SOGI destinée aux parents, dans la foire aux questions, ainsi que dans le module d'apprentissage sur les ressources pédagogiques pour les enseignant.e.s. À la question, «what does it mean to have SOGI addressed in the curriculum?», le ministère de l'Éducation offre la réponse suivante :

There is no "SOGI curriculum"; SOGI is a thread that can be addressed throughout many subjects and topics. Teachers choosing to address SOGI in the curriculum is NOT about students developing a particular set of beliefs around sexual orientation and gender identity. It is about building understanding of the diverse society that we live in and learning to treat each other with dignity and respect regardless of our differences (SOGI 1 2 3, 2018a).

Notons d'abord que le choix du ministère de l'Éducation d'insister sur le fait qu'il n'y a pas de curriculum SOGI n'est pas anodin parce qu'il devance les préjugés d'un public hétéronormé qui prétend qu'un curriculum centré sur les questions des diversités sexuelle et de genre est controversé et s'inscrit dans un agenda politique. En déniait l'existence d'un curriculum SOGI, ce qui pourrait être perçu comme inquiétant par un public LGBTQ2+, le ministère de l'Éducation semble donc s'adresser d'abord et avant tout à un public hétéronormé. Bien que le ministère de l'Éducation affirme que les questions SOGI peuvent être abordées dans plusieurs matières et disciplines, ce message n'est pas explicite et il est secondaire à celui qui figure en tête de paragraphe et qui nie catégoriquement l'existence d'un curriculum SOGI. Cela est d'autant plus contradictoire lorsque nous consultons la présentation du module d'apprentissage sur les ressources pédagogiques destiné aux enseignant.e.s qui signale que «SOGI curriculum is important» (2018b, p. 5). En fonction de la nature du document et du destinataire, le contenu du message change, ce qui porte à confusion et montre à quel point le ministère de l'Éducation soupèse son message tout en étant conscient des valeurs de la communauté interprétative dominante.

Mentionnons aussi l'utilisation du verbe «choosing» dans la troisième phrase pour préciser que c'est à chaque enseignant.e de déterminer la nécessité d'aborder les diversités sexuelles et de genre dans son curriculum respectif. Le message véhiculé est problématique parce qu'il voudrait dire qu'en théorie, un.e enseignant.e qui *choisit* de ne pas intégrer les réalités SOGI dans son cours de littérature, d'histoire ou de science est tout à fait légitime. L'inclusion dans ce contexte pédagogique devient alors un choix fondé sur la bonne volonté de l'enseignant.e, ce qui est susceptible d'entraîner de graves conséquences sur la vie des élèves et des familles LGBTQ2+ qui se retrouvent dans des salles de classe ou des écoles où ces réalités ne sont pas reconnues. À quoi cela sert-il de promouvoir un curriculum inclusif si celui-ci est facultatif aux yeux du ministère de l'Éducation? Encore une fois, ce message est configuré pour un public hétéronormé qui craint «l'influence immorale» d'un curriculum SOGI, ce qui montre que le but premier du ministère de l'Éducation est de contourner notamment la résistance parentale conservatrice. Par le fait même, il reconnaît, accepte et valide la résistance

homophobe et transphobe. Reconnaître certaines formes de résistances et de réticences est tout à fait approprié de la part du ministère de l'Éducation, mais reconnaître et considérer comme admissible une résistance homophobe et transphobe est problématique au sein d'un programme voué à contrer précisément l'homophobie et la transphobie.

Fait encore plus déconcertant, le ministère de l'Éducation apaise la peur d'un public religieux conservateur en insistant, par l'emploi de la négation «NOT» en lettres majuscules, que le curriculum SOGI ne vise aucunement à faire développer chez les élèves des *croyances* («beliefs») liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre. Mais n'est-ce pas là le but que devrait poursuivre un curriculum qui prône le développement de la pensée critique et la valorisation de la diversité (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique [MECB], 2015)? Ce que le ministère de l'Éducation ne semble pas prendre en considération est que ce sont précisément certaines croyances sur le genre et la sexualité qui nourrissent l'homophobie et la transphobie. Prenons l'exemple récent de la résolution adoptée par le parti progressiste-conservateur de l'Ontario pour définir l'identité de genre comme «une théorie libérale non scientifique» (Caillou, 2018). De quelle manière pourrions-nous lutter contre les différentes formes de discrimination et d'oppression si nous ne sommes pas encouragé.e.s en tant qu'éducateur.rice.s à modifier les représentations, la compréhension, les discours et les croyances des élèves qui sont à l'origine des préjugés homophobes et transphobes et qui de surcroît ne sont pas fondés sur des preuves scientifiques? **Comme le rappellent Haskell et Burtch (2010), «[homophobic] and transphobic sentiments expressed under the guise of presenting one's own views on homosexuality or transgenderism may seem harmless to many people but can be especially harmful to the queer youth who are present» (p. 47). Ainsi, il serait irresponsable sur les plans éthique et légal de décourager dans le contexte pédagogique la déconstruction de croyances, qu'elles soient religieuses ou non, qui avancent une vision erronée du genre et de la sexualité et qui valident des discours homophobes et transphobes sous couvert de la liberté d'opinion et d'expression.**

Enfin, il est intéressant de constater que, dans la dernière partie de sa réponse à la question «what does it mean to

have SOGI addressed in the curriculum?», le ministère de l'Éducation rappelle l'importance de vivre dans une société diversifiée et de se respecter malgré nos différences, sauf que la diversité sexuelle, la diversité d'identité de genre et la diversité d'expression de genre ne sont pas nommées en tant que telles. La diversité est donc évoquée de manière monolithique et superficielle de sorte qu'elle ne se heurte pas à la résistance parentale hétéronormée, binaire et patriarcale. Autrement dit, la diversité, telle que définie par le ministère de l'Éducation, s'inscrit dans un discours hétéronormatif de la tolérance dans la mesure où elle tend à simplifier la nature intersectionnelle de la diversité, surtout sur les plans du genre et de la sexualité. Cela crée une violence discursive parce qu'en évitant de nommer explicitement les diversités sexuelle et de genre dans une ressource qui porte précisément sur ces questions, le ministère de l'Éducation efface, dans un souci de prétendue neutralité, les identités LGBTQ2+ au profit du renforcement des idéologies de la communauté interprétative dominante. Si les diversités sexuelle et de genre sont déjà sous-représentées dans la majorité des espaces matériels et discursifs de l'école, ne serait-ce alors pas plus important que jamais d'insister sur ces diversités dans le curriculum, plutôt que de la camoufler derrière un faux-semblant de tolérance et d'inclusion (Abbott *et al.*, 2015; DePalma et Francis, 2014; Fontaine, 1997; Griffin et Ouellett, 2003; Haskell et Burtch, 2010; Johnson, 1996; Kjaran, 2017; Mayo, 2010; Meyer, 2007; Neto, 2018; Zacko-Smith et Smith, 2010)?

La description de SOGI est soigneusement articulée pour convaincre un destinataire hétéronormé, conservateur et religieux de la validité «morale» d'une telle approche pédagogique, étant donné que toute information qui risque de brusquer ce lecteur idéal demeure soit dans l'arrière-plan du site Web de SOGI où elle n'est pas facilement accessible, soit complètement omise. Considérons par exemple le fait qu'aucun document ne condamne ouvertement l'homophobie, la transphobie et la biphobie. En fait, ces mots ne figurent jamais dans les documents destinés aux parents, ni dans la justification de la raison d'être de SOGI (SOGI 1 2 3, 2018a, «Why SOGI 1 2 3?»). Malgré la législation au Canada qui criminalise la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression de genre (Projet de loi C-16, 2017), le ministère de l'Éducation demeure réticent à tenir un

discours qui remettrait franchement en question les préjugés de la communauté interprétative dominante.

Pour mieux convaincre les parents du bien-fondé de SOGI, le ministère de l'Éducation privilégie la perspective d'un parent hétérosexuel ayant des enfants présumés hétérosexuels : «Il y a des enfants qui sont différents de moi ou de mes enfants. Eux aussi veulent se sentir inclus» (SOGI 1 2 3, 2018e, p. 2). Ce type de discours non seulement présuppose l'hétérosexualité du lectorat, mais il répond directement aux peurs et aux préoccupations de parents qui s'opposeraient à un enseignement inclusif portant sur SOGI et dont il est considéré comme important d'obtenir la permission. Il apparaît que la brochure destinée aux parents (hétéronormés) ne s'adresse pas directement aux familles LGBTQ2+, ni aux parents dont les enfants sont LGBTQ2+, ce qui laisse entendre que les personnes LGBTQ2+ constitueraient une très petite minorité comparées aux personnes hétérosexuelles et binaires qui, elles, seraient majoritaires. Par conséquent, vu que le ministère de l'Éducation semble prévoir un public majoritairement anti-LGBTQ2+ dans la réalité discursive qu'il produit, nous pourrions considérer qu'il perpétue une vision binaire majorité/minorité qui ne reflète pas, dans une optique postmoderne, les nombreuses diversités sexuelle et de genre des êtres humains. De surcroît, il renforce la croyance selon laquelle, à tout prendre, chaque parent préfère que son enfant soit hétérosexuel.

En revanche, dans un document intitulé : «Discuter des objections : Notes de présentation pour répondre à l'opposition à l'enseignement relatif à SOGI», le ministère de l'Éducation adopte un ton plus strict en citant des études qui appuient la nécessité de SOGI, en rappelant la législation relative aux droits de la personne et en adoptant une position claire par rapport à l'intolérance vis-à-vis de la discrimination fondée sur la sexualité, sur l'identité de genre et sur l'expression de genre. En voici quelques exemples :

- *L'attitude des parents est importante.* Le rejet des adolescents et adolescentes LGBT par leurs parents peut nuire à leur santé de bien des façons, notamment le suicide, la dépression, la consommation de drogues, les rapports sexuels non protégés, l'itinérance et la détention juvénile.

- En tant qu'enseignants et enseignantes, *nous ne tolérons pas* que des enfants soient retirés de nos classes lorsque nous enseignons au sujet des Autochtones, des gens de couleur, des personnes handicapées ou des gais, lesbiennes, bisexuels et transgenres.
- Les écoles publiques ont *le devoir* d'enseigner à tous les élèves à respecter la diversité et à valoriser tous les types de personnes.
- Le personnel enseignant et les directions d'école ont *l'obligation légale* d'assurer la sécurité et l'inclusion de tous les élèves de leur école.
- Les enfants apprennent déjà les insultes *homophobes et transphobes* au primaire.
- En tant qu'éducateurs et éducatrices, *il nous incombe* d'enseigner à chaque enfant des *renseignements exacts et à jour* (SOGI 1 2 3, 2018c, p. 13-14, c'est moi qui souligne).

Bien que ces suggestions de réponses utilisent un champ lexical qui met en relief les enjeux légaux et les bénéfices sociaux découlant de l'enseignement relatif à SOGI et bien qu'elles laissent peu de place pour une quelconque résistance, cette information n'est pas facilement accessible à un utilisateur non expérimenté du site Web. D'abord, il ne s'agit pas d'un document en lui-même, mais il figure à la toute fin des différents guides d'animation pour enseignant.e.s, dans la section des ressources de perfectionnement professionnel (SOGI 1 2 3, 2018c). Il n'est donc pas possible de mettre la main sur ce document en le cherchant par son nom. Ce choix du ministère de l'Éducation suggère qu'il est conscient de la résistance et qu'il choisit de rendre ce document moins accessible aux personnes susceptibles de s'y opposer, alors qu'il décide de mettre de l'avant un discours soi-disant fidèle à la réalité de la communauté interprétative dominante.

Dans une perspective de justice sociale, nous pouvons nous demander si le ministère de l'Éducation, en considérant les appréhensions de la communauté interprétative dominante, risque de se présenter comme complice de l'homophobie, de la biphobie et de la transphobie ambiantes. À l'instar du CSF, la façon dont le ministère de l'Éducation justifie SOGI constitue une *réponse* à une opposition ou à une crise, plutôt que de consister

en la mise en place proactive d'un système de *prévention* destinée à déterminer des attentes et des limites précises en matière de discours haineux et d'intimidation.

Ménagement des sensibilités religieuses : effets pervers et implications légales

Il est important de rappeler que le Canada, comme le démontre la Charte canadienne des droits et libertés, est construit sur la liberté et les droits de *l'individu*. Donc, bien que la liberté de religion soit garantie à chacun, aucune religion en tant que *groupe* n'a de reconnaissance légale au Canada. La Charte canadienne des droits et libertés proclame :

La loi ne fait acception 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, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine, nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques. (1982, s 15(1)), c'est moi qui souligne).

Si la loi s'applique également à tous et que tous ont droit à la même protection, cela implique qu'aucun parent n'a le droit d'imposer sa manière de penser à un enfant, et que les parents, d'un point de vue légal, n'ont aucun droit sur l'identité sexuelle, l'identité de genre ou l'expression de genre de leurs enfants. Que l'individu soit un enfant ou un parent, il est protégé par les mêmes droits et libertés au Canada.

Pour ces raisons, en nous appuyant sur la Charte canadienne des droits et libertés, il nous semble contradictoire sur le plan légal que le discours du ministère de l'Éducation autour de SOGI reconnaisse une espèce de communautarisme religieux en se préoccupant des intérêts et des sentiments de la communauté interprétative dominante au détriment des droits et des libertés des personnes LGBTQ2+. Par exemple, dans la foire aux questions du site Web de SOGI, le ministère de l'Éducation cite l'appui de chefs religieux chrétiens comme moyen de justifier la légitimité de SOGI :

In October 2018, over 60 religious leaders signed an open letter to Rob Fleming, Minister of Education, to pledge their support for SOGI-inclusive education and SOGI 1 2 3. The letter recognizes the diversity of thought, experience, and opinion within and between

each denomination and affirms that signatories stand in solidarity with LGBTQ2SIA+ people. The letter has been signed by over 600 supporters and can be viewed here (SOGI 1 2 3, 2018a, «Christians in Support of SOGI 1 2 3»).

La question ici n'est pas de savoir si de nombreuses organisations et communautés religieuses soutiennent une éducation plus inclusive des diversités sexuelle et de genre, mais s'il est légalement acceptable, dans une province où les écoles publiques doivent être laïques, d'utiliser l'appui de dirigeants religieux chrétiens pour convaincre le public de la légitimité «morale» de SOGI. Le ministère de l'Éducation aurait pu choisir de mettre de l'avant le fait que l'éducation SOGI est indispensable pour les jeunes du point de vue de la santé et du bien-être, des droits de la personne et de la justice sociale, ou encore que l'homophobie et la transphobie ont un effet direct sur l'augmentation du suicide chez les personnes LGBTQ2+ (Ferlatte *et al.*, 2018). Cependant, en se focalisant sur un public communautariste religieux, le ministère de l'Éducation perd de vue ceux et celles que la ressource SOGI est censée protéger, notamment les élèves, les enseignant.e.s et les familles LGBTQ2+.

Nous pouvons d'ailleurs pousser notre analyse en suggérant que cette volonté d'apaiser les sensibilités religieuses semble contredire le «School Act», qui affirme que les écoles publiques en Colombie-Britannique doivent être laïques et que tout enseignement de dogmes religieux y est strictement interdit : «All schools and Provincial schools must be conducted on strictly secular and non-sectarian principles». De plus, «[the] highest morality must be inculcated, but no religious dogma or creed is to be taught in a school or Provincial school» (*School Act, 1996, s 76(1)*). Il est intéressant de noter que le «School Act» reconnaît l'importance d'inculquer aux jeunes une conscience morale⁶ dans les écoles indépendamment des croyances ou des confessions religieuses, alors que le ministère de l'Éducation se sert des croyances religieuses comme référence morale afin d'encourager les personnes susceptibles de s'y opposer à soutenir l'éducation SOGI. Qui plus est, les deux vidéos présentant SOGI aux parents et aux familles d'élèves des écoles élémentaire et secondaire montrent la perspective d'un prêtre retraité, vêtu en tenues religieuses et portant une croix, qui prône l'acceptation par Dieu de la diversité (SOGI 1 2 3, 2018d). Pour que des

diversités sexuelle et de genre soient acceptées et légitimées par les potentiels opposants de SOGI, il appert que la bénédiction d'un porte-parole de Dieu est nécessaire.

Bien que ces points de vue religieux soient en faveur des personnes LGBTQ2+, ce dont on peut se réjouir, ils semblent servir à augmenter l'appui religieux, ce qui, d'une certaine façon reconnaît l'interdit et le tabou que SOGI est susceptible de susciter. De l'autre côté, si le ministère de l'Éducation choisissait de ne pas faire référence à des dogmes ou à des points de vue religieux pour justifier le programme SOGI, il enverrait le message que la religion ne constitue pas un motif d'opposition légitime au Canada, où les écoles publiques sont laïques et où les droits religieux n'ont pas préséance sur les droits et les libertés de l'individu, notamment en matière de sexualité, d'identité de genre et d'expression de genre⁷. Autrement dit, un parent a le droit de s'opposer, en tant qu'individu, à un enseignement relatif à SOGI, mais selon le «School Act», la *Charte canadienne des droits et libertés* et le *Code des droits de la personne*, ce parent n'a pas le droit d'empiéter sur les principes d'équité et d'éducation inclusive auxquels *tous* les individus ont droit, y compris ses enfants. La grande question n'est donc pas de savoir si certaines confessions religieuses appuient la diversité, mais de savoir dans quelle mesure cet appui alimente l'opposition à SOGI en faisant des réalités LGBTQ2+ un sujet de débat et non un fait.

En raison de l'hétérogénéité des expériences et des perspectives des élèves et des parents, il est tout à fait possible que certaines personnes soient en désaccord avec certaines idées présentées par l'enseignant.e, par le matériel pédagogique ou par le ministère de l'Éducation. Donc, le conflit est a priori inévitable. Ce dernier est cependant une condition nécessaire pour s'assurer que de nouvelles idées, considérées comme trop «controversées» ou «sensibles» – pensons notamment aux questions de la sexualité et du genre – peuvent être mises à l'épreuve, analysées, discutées et débattues. Notons néanmoins qu'en ce qui concerne l'identité ou l'expression d'un individu, la référence du ministère de l'Éducation à la diversité de pensée et d'opinion des différentes organisations religieuses est problématique du point de vue des droits de la personne parce qu'elle risque de réduire les discours haineux à une différence d'opinion et ouvre ainsi un espace à un débat moral

sur la légitimité des identités et des expériences LGBTQ2+. Un discours «neutre» qui semble promouvoir la tolérance pourrait avoir l'effet pervers de donner le feu vert à certains discours haineux sous prétexte qu'il faut tolérer la diversité de pensée, ce qui risque de menacer les fondements des droits et libertés qui protègent chaque citoyen.ne canadien.ne, et surtout les personnes LGBTQ2+ qui comptent parmi l'une des populations les plus vulnérables à la discrimination et à l'oppression (Ferlatte *et al.*, 2018; Haskell et Burtch, 2010; Sadowski, 2016).

Problèmes d'application des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique

À partir de septembre 2016, les nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique sont centrés sur des compétences essentielles, voire sur un ensemble de compétences intellectuelles, personnelles, sociales et émotionnelles que tous les élèves doivent pouvoir maîtriser afin d'atteindre un apprentissage approfondi. Il n'est donc plus question de mettre l'accent uniquement sur la maîtrise des normes d'apprentissage et de performance, mais sur des compétences disciplinaires et essentielles afin de permettre à chaque élève de s'adapter à de nouvelles réalités et à de nouveaux défis dans un monde en constante mutation (MECB, 2015). Nous fournirons dès lors un aperçu de ces nouveaux programmes d'études dans le but de mettre l'accent sur la contradiction fondamentale qui apparaît au niveau de leur application pratique dans les discours sociaux autour de SOGI.

Il est à noter que la sexualité, l'identité de genre et l'expression de genre constituent une part cruciale de l'identité des personnes, surtout des jeunes qui sont en pleine construction de leur identité. **En fait, la compétence d'identités personnelle et culturelle positives fait actuellement partie de l'une des compétences essentielles à développer chez les jeunes dans le cadre des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique :**

Pour avoir une identité personnelle et culturelle positive, il faut démontrer une sensibilité, une compréhension et une appréciation des multiples facettes qui contribuent à une saine perception de soi. Une société pluraliste demande une prise de conscience et une compréhension des antécédents familiaux, des origines, des langues,

des croyances et des points de vue d'une personne. Les élèves qui ont une identité personnelle et culturelle positive accordent de la valeur à leur histoire personnelle et culturelle, et comprennent comment celle-ci contribue à forger leur identité. Les élèves qui ont une identité positive et une bonne conscience d'eux-mêmes et de leur valeur deviennent des personnes confiantes qui sont satisfaites de ce qu'elles sont et de ce qu'elles peuvent faire pour contribuer à leur bien-être et à celui de leur famille, de leur communauté et de leur société (MECB, 2019, p. 5).

Parmi les multiples facettes qui contribuent à une saine perception de soi, la sexualité, l'identité de genre et l'expression de genre sont fondamentales au bien-être des jeunes. Rappelons que la diversité n'est pas uniquement culturelle; elle est intersectionnelle. Donc, elle doit prendre en considération une gamme de facteurs personnels, sociaux et politiques. Valoriser dans le curriculum la diversité sexuelle, la diversité d'identité de genre et la diversité d'expression de genre permet aux élèves de développer la confiance et la fierté nécessaires pour apprécier les différents aspects de leur identité et surtout le vaste éventail d'identités dans leurs communautés et dans la société canadienne. La diversité sexuelle, la diversité d'identité de genre et la diversité d'expression de genre sont alors intimement liées aux diversités raciale, culturelle, ethnique et transnationale.

Ensuite, la valorisation de la diversité compte parmi l'un des points importants du nouveau programme d'études en Colombie-Britannique. Le but serait de valoriser et d'embrasser la diversité dans l'enseignement, dans l'apprentissage et dans la culture scolaire :

Plus particulièrement, les enseignants devront veiller à ce que l'enseignement, l'évaluation et les ressources en classe respectent la diversité et présentent des images positives, des sujets pertinents et des thèmes comme l'inclusion, le respect et l'acceptation. Cela inclut la diversité en matière de structure familiale et d'orientation sexuelle (MECB, 2015).

Selon le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, «lorsque nos différences sont reconnues et utilisées de manière positive, nos environnements d'apprentissage et de travail en bénéficient» (MECB, 2015). Par conséquent, l'école doit donc être un lieu où les élèves apprennent à «[...] prendre des mesures

pour favoriser la diversité et défendre les droits de la personne, ainsi qu'expliquer en quoi la diversité est bénéfique pour [leur] communauté [...]» (MECB, 2019, p. 7).

Mais comment valoriser les diversités sexuelle et de genre lorsque l'on hésite à les nommer, de peur que ces diversités se heurtent à la résistance de la communauté interprétative dominante? Comment défendre les droits de la personne et les droits d'autrui, si le ministère de l'Éducation déconseille «de débattre de différentes théories, philosophies et de la signification ou du bien-fondé des textes bibliques» (SOGI 1 2 3, 2018f, p. 16), voire de remettre en cause les discours institutionnels dominants qui sont à la base de l'homophobie et de la transphobie (Currie, Mayberry, & Chenneville, 2012; Haskell & Burtch, 2010; Kjaran, 2017; Richard, 2019)? Et comment développer un sens éthique, lorsque le discours social censé promouvoir la diversité et la justice privilégie une morale hétéronormative et religieuse? Le ministère de l'Éducation ne semble pas appliquer, dans son discours autour de SOGI, le curriculum qu'il met de l'avant en faveur de la diversité et de l'inclusion, sans compter que ce curriculum est présenté de manière particulièrement idéaliste. En adoptant une posture consensuelle⁸ qui évite d'entrer en conflit avec les valeurs hétéronormatives et religieuses de la communauté interprétative dominante, le ministère de l'Éducation renforce et privilégie les croyances de son lecteur idéal, qu'il construit comme résistant, au détriment du bien-être des élèves, des enseignant.e.s et des familles LGBTQ2+. Si le curriculum est censé être fondé sur des données factuelles, le ministère de l'Éducation se contredit lorsqu'il décourage la remise en cause d'informations erronées, qu'elles soient religieuses ou non, au sujet du genre et de la sexualité. Derrière les belles paroles du ministère de l'Éducation, qui s'inscrivent dans un contexte épistémologique soi-disant d'ouverture, se cache ce qui pourrait bien à terme favoriser une consolidation du *statu quo*.

De surcroît, ce qui est d'autant plus contradictoire est que la pensée critique figure parmi l'une des compétences essentielles des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique : «La pensée critique fait référence à la capacité de poser des jugements basés sur le raisonnement : les élèves examinent des options, les analysent à l'aide de critères précis,

en tirent des conclusions et posent des jugements» (MECB, 2019, p. 4). Pour pouvoir tirer des conclusions raisonnées, l'école doit demeurer un endroit interactif, ouvert aux partages des informations fondées sur les faits et sur le raisonnement logique. Par conséquent, un discours qui n'entre pas en conflit avec l'hétéronormativité, ou bien avec le racisme, le sexisme et d'autres systèmes d'oppression, ne peut pas amener les élèves à entamer une pensée critique, car en cherchant à éviter le conflit, il épargne l'ordre établi de la communauté interprétative dominante, sous couvert d'une espèce de tolérance universelle. Il est donc paradoxal que le ministère de l'Éducation promeuve la réflexion critique et l'indépendance de la pensée dans ses nouveaux programmes d'études tout en accordant un statut privilégié à ceux et celles qui résistent au programme SOGI. La pensée critique représente l'antithèse des dogmes religieux, parce que ces derniers ne s'appuient pas sur un raisonnement logique en constante évolution. Pourquoi le ministère de l'Éducation devrait-il valider certaines croyances, opinions et points de vue s'ils vont à l'encontre des droits des élèves, des parents, des familles et des enseignant.e.s LGBTQ2+? Comme le constatent Özlem Sensoy et Robin DiAngelo :

Critical thinking is not simply having different opinions; critical thinking involves the ability to engage with multiple layers of complexity. Simply having an opinion is not predicated on any understanding of complexity; popular opinions tend to be superficial and anecdotal and do not require that we understand the issue at all (2012, p. 12).

Ainsi, la pensée critique n'équivaut pas simplement à la reconnaissance d'une diversité d'opinion; elle implique de comprendre la complexité des enjeux qui se posent à la société et de nous amener à remettre en question nos croyances préexistantes, plutôt que de s'entêter à vouloir les maintenir à tout prix.

Selon le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, les écoles doivent, entre autres, créer les conditions pour que chaque élève puisse devenir un «citoyen instruit», voire penser de manière critique et créative, avoir une bonne image de soi-même, contribuer pleinement à la société, respecter les autres malgré leurs différences, ainsi qu'être conscient.e des droits de la personne (MECB, 2015). Le ministère ajoute : «Un

système d'éducation de qualité favorise le développement du potentiel humain et améliore le bien-être de chaque membre individuel de la société britanno-colombienne» (MECB, 2015, p. 2). Mais comment s'épanouir, comment atteindre son plein potentiel et comment contribuer de manière positive à sa communauté, à sa famille et à la société canadienne en tant que personne LGBTQ2+, lorsque le discours SOGI ne s'adresse pas d'abord et avant tout aux premières personnes concernées? Bien que le ministère de l'Éducation dise vouloir que le système d'éducation favorise le développement de *tous* les individus de manière juste et équitable, son discours sur les diversités sexuelle et de genre démontre que ce constat est une illusion, vu que pour ménager les susceptibilités de la communauté interprétative dominante, le ministère de l'Éducation doit construire une réalité qui police et gomme les personnes LGBTQ2+ de manière à les rendre inoffensives. Sous cet angle, la vision progressiste de l'équité, de la diversité et de la pensée critique que prône le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique est un pas dans la bonne direction, mais ses effets positifs sont limités à la bonne foi de la communauté interprétative dominante. Pour que cette vision progressiste puisse se concrétiser, il faut que le ministère de l'Éducation ose bouleverser l'ordre établi. Comme le rappellent Sensoy et DiAngelo, « [the] goal of education is to expand one's knowledge base and critical thinking skills, rather than protect our preexisting opinions » (2012, p. 12).

Conclusion

Nous pouvons considérer que l'école, en tant qu'institution démocratique au service de tous les acteurs scolaires, a des obligations éthique et légale de valoriser l'immense diversité sexuelle, diversité d'identité de genre et diversité d'expression de genre des élèves, des parents d'élèves et des enseignant.e.s. Cependant, notre analyse vient démontrer l'ajustement rhétorique du ministère de l'Éducation à un public hétéronormatif et communautariste religieux, dans la mesure où il emploie de manière consciente un langage qui protège et perpétue les valeurs de la communauté interprétative dominante. Ce discours, en ménageant l'affect de son destinataire, devient lui-même un mécanisme de contrôle hétéronormatif et binaire qui façonne la manière dont le lecteur appréhende la sexualité et le genre. Ce que le ministère de l'Éducation considère comme

étant un discours neutre et objectif est en fin de compte politique, vu qu'il sert principalement les intérêts de groupes privilégiés et dominants.

Nous constatons que les ressources pédagogiques relatives à SOGI sont a priori conçues pour rassurer un public hétéronormé et religieux, plutôt que de répondre réellement aux besoins d'un public LGBTQ2⁺. Or, le lecteur qu' imagine et construit le ministère de l'Éducation correspond à une abstraction auquel le ministère s'adapte exagérément. En présupposant l'hétérosexualité et le binarisme de genre de son lecteur, le ministère de l'Éducation alimente la fausse réalité que les personnes LGBTQ2+ constituent une minorité, en comparaison avec leurs homologues hétérosexuels et binaires qui formeraient une majorité homogène.

Pour ces raisons, la diversité sexuelle, la diversité d'identité de genre et la diversité d'expression de genre sont discursivement normalisées et réduites à l'illusion selon laquelle l'hétérosexualité et le binarisme de genre sont hégémoniques. La réticence du ministère de l'Éducation à réellement endosser les diversités sexuelle et de genre, à condamner ouvertement l'homophobie et la transphobie et à insister sur les conséquences légales du non-respect des droits de la personne semble suggérer que seuls l'hétérosexualité et le binarisme de genre ont le droit d'être hyper visibles dans l'espace public. Ces discours deviennent ainsi une action qui est de l'ordre de la performance sociale; ils produisent une réalité illusoire où tout est hétéronormé afin de plaire à leur public cible. Par le biais de son discours supposément d'ouverture et malgré ses bonnes intentions, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique ne contribue pas à l'émergence d'une nouvelle communauté interprétative dans laquelle les valeurs d'équité, de justice sociale et de réciprocité constitueraient le cœur.

NOTES

1. Le cas de Drew est cité à titre d'exemple de la transphobie afin de donner un contexte concret lié à la gestion de la diversité sexuelle et de genre dans les institutions scolaires. Ce cas n'est pas en soi représentatif de la manière dont cette diversité est gérée dans toutes les écoles publiques et indépendantes en Colombie-Britannique. Cela dit, l'exemple de Drew est pertinent pour montrer la tension

entre le discours social sur la diversité sexuelle et de genre et le respect des droits des personnes LGBTQ2+ en milieu scolaire.

2. Conformément au Code des droits de la personne, l'identité de genre et l'expression de genre sont explicitement protégées par la *Loi canadienne des droits de la personne*, ainsi que par le *Code criminel* (Projet de loi C-16, 2016; 2017).
3. SOGI 1 2 3 se divise en trois axes principaux : politiques et procédures (SOGI 1), milieux inclusifs (SOGI 2) et ressources pédagogiques (SOGI 3). Ensemble, ces trois axes ont pour but de créer des écoles plus inclusives de la diversité sexuelle, de la diversité d'identité de genre et de la diversité d'expression de genre, à la fois sur les plans du curriculum, du langage et de la culture scolaire.
4. Dans la mesure où cette analyse s'intéresse essentiellement aux discours sociaux, et non explicitement aux individus, le recours à des données qualitatives ne s'avère pas pertinent.
5. Le concept de destinataire ou de lecteur idéal n'est pas nouveau. Dans son essai intitulé *Lector in fabula*, Umberto Eco définit le Lecteur Modèle comme correspondant à «un ensemble de conditions de succès ou de bonheur (*felicity conditions*) établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel» (1979, p. 80).
6. Si l'on considère que toute morale est idéologique, il me semble que la notion de «highest morality» évoquée dans le «School Act» est problématique parce qu'elle n'est pas définie clairement et laisse entendre qu'il existe une vision objective du bien et du mal. La moralité pourrait être comprise différemment selon la perspective du lecteur, alors que le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique la présente comme allant de soi. Bien que le «School Act» mentionne que la morale enseignée dans les écoles ne devrait pas s'inspirer de dogmes religieux, il me paraît plus approprié, surtout dans un contexte pédagogique, de parler d'éthique, voire d'une «réflexion argumentée en vue du bien-agir», plutôt que d'un ensemble de valeurs et de principes moraux idéologiques (Gouvernement du Québec, 2013).
7. Notons la décision inédite de la Cour suprême du Canada de ne pas agréer la faculté de droit proposée par Trinity Western University en Colombie-Britannique en raison de son code de conduite strict, exigeant notamment l'abstinence sexuelle en dehors du mariage hétérosexuel. La Cour suprême du Canada a jugé que la décision d'imposer des limites à la liberté de religion constituait une réponse raisonnable pour protéger le droit à l'égalité et à la liberté d'accès des étudiant.e.s LGBT (Zimonjic, 2018). Ainsi, d'un point de vue légal, le droit à l'égalité est susceptible de toujours l'emporter sur la liberté de religion au Canada.

8. Dans *L'illusion du consensus*, Chantal Mouffe constate que la spécificité de la démocratie moderne serait de légitimer le conflit, plutôt que de nier son existence dans la vie sociale. Étant donné que «tout consensus est basé sur des actes d'exclusion» (2016, p. 22), il n'y aurait pas de possibilité de redéfinir les pratiques et les institutions existantes, ce qui vient à l'encontre du principe même de la démocratie. En revanche, le conflit brise le consensus et permet donc l'ébranlement de l'ordre établi.
9. Je constate néanmoins avec enthousiasme la sortie d'une nouvelle ressource de développement professionnel qui aborde le concept de l'intersectionnalité et son lien avec l'éducation SOGI (pour accéder à la ressource «SOGI + Intersectionality» dans son intégralité : <https://bc.sogieducation.org/pro-d>). Cette ressource est pertinente parce qu'elle met de l'avant le fait que certaines personnes ont plus de pouvoir et de privilèges en fonction de leur position sociale intersectionnelle. Nous pouvons toutefois nous demander pourquoi le ministère de l'Éducation a mis trois ans avant d'aborder les questions de pouvoir, de privilège et d'oppression, alors qu'elles sont centrales pour comprendre les enjeux LGBTQ+ et pour d'emblée justifier la raison d'être du programme SOGI.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT, Keeley, ELLIS, Sonja et ABBOTT, Rachel (2015) «“We don't get into all that”: An analysis of how teachers uphold heteronormative sex and relationship education», *Journal of Homosexuality*, vol. 62, n° 12, p. 1638-1659.
- CAILLOU, Annabelle (2018, 19 novembre), «Les conservateurs ontariens souhaitent évacuer l'identité de genre des écoles», *Le Devoir*, accessible en ligne : <https://ledevoir.com/>
- CHARTRE CANADIENNE DES DROITS ET LIBERTÉS (1982), partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), c. 11.
- CURRIE, Sean, MAYBERRY, Maralee et CHENNEVILLE, Tiffany (2012) «Destabilizing anti-gay environments through Gay-straight alliances: Possibilities and limitations through shifting discourses», *The Cleaning House*, vol. 85, n° 2, p. 56-60.
- DEPALMA, Renée et FRANCIS, Dennis (2014) «South African life orientation teachers: (Not) teaching about sexuality diversity», *Journal of Homosexuality*, vol. 61, n° 12, p. 1687-1711.
- ECO, Umberto (1979) *Lector in fabula*, traduit par Myriem Bouzaher, Paris, Bernard Grasset, 315 p.
- FERLATTE, Olivier, SALWAY, Travis, HANKIVSKY, Olena, TRUSSLER, Terry, OLIFFE, John L. et MARCHAND, Rick (2018) «Recent

suicide attempts across multiple social identities among gay and bisexual men: An intersectionality analysis», *Journal of Homosexuality*, vol. 65, n° 11, p. 1507-1526.

FISH, Stanley E. (1976) «Interpreting the “Variorum”», *Critical Inquiry*, vol. 2, n° 3, p. 465-485.

_____ (1980) *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge, Harvard University Press, 394 p.

FONTAINE, Janet H. (1997) «The sound of silence: Public school response to the needs of gay and lesbian youth», *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, vol. 7, n° 4, p. 101-109.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2013) «Quelle est la différence entre éthique et morale?», accessible en ligne : <http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/ethique/quest-ce-que-lethique/quelle-est-la-difference-entre-ethique-et-morale.html>

GRIFFIN, Pat et OUELLET, Mathew (2003) «From silence to safety and beyond: Historical trends in addressing lesbian, gay, bisexual, transgender issues in K-12 schools», *Equity & Excellence in Education*, vol. 36, n° 2, p. 106-114.

HASKELL, Rebecca et BURTCH, Brian (2010) *Get that freak: Homophobia and transphobia in high schools*, Halifax & Winnipeg, Fernwood Publishing, 126 p.

JOHNSON, Richard (1996) «Sexual dissonances: Or the ‘impossibility’ of sexuality education» *Curriculum Studies*, vol. 4, n° 2, p. 163-189.

KJARAN, Jón I. (2017) *Constructing sexualities and gendered bodies in school spaces: Nordic insights on queer and transgender students*, New York, Palgrave Macmillan, 243 p.

LANDRY, Julie (2017, 7 avril) «La difficile intégration d'un élève transgenre du CSF», *Radio-Canada*, accessible en ligne : <https://ici.radio-canada.ca>

MAYO, Cris (2010) «Queer lessons: Sexual and gender minorities in multicultural education», dans BANKS, James A. et MCGEE BANKS, Cherry A. (dir.) *Multicultural education: Issues and perspectives*, New York, Wiley, p. 209-227.

MEYER, Elizabeth J. (2007) «**But I'm not gay: What straight teachers need to know about queer theory**», dans RODRIGUEZ, Nelson M. et PINAR, William F. (dir.) *Queering straight teachers: Discourse and identity in education*, New York, Peter Lang, p. 2-9.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE (2008) «La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : Document cadre», accessible en ligne : <https://www2.gov>.

bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching-tools/student-saftey/f_diversity_framework.pdf

_____ (2015) «Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique», accessible en ligne : <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/overview/>

_____ (2019) «Affiches des compétences essentielles», accessible en ligne : https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/Core_Compencies_Posters_fr.pdf

MOUFFE, Chantal (2016) *L'illusion du consensus*, Paris, Albin Michel, 196 p.

NETO, João N. (2018) «**Queer Pedagogy: Approaches to inclusive teaching**», *Policy Futures in Education*, vol. 16, n° 5, p. 589-604.

PROJET DE LOI C-16: LOI MODIFIANT LA LOI CANADIENNE SUR LES DROITS DE LA PERSONNE ET LE CODE CRIMINEL (2016), adopté par la Chambre des communes le 18 novembre 2016, 42^e Parl., 1^{re} sess., accessible sur le site du Parlement du Canada : <https://www.parl.ca/DocumentViewer/fr/42-1/projet-loi/C-16/troisieme-lecture>

_____ (2017), **sanctionné le 19 juin 2017**, 42^e Parl., 1^{re} sess., accessible sur le site du Parlement du Canada : <https://www.parl.ca/DocumentViewer/fr/42-1/projet-loi/C-16/sanction-royal>

RICHARD, Gabrielle (2019) *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 163 p.

SADOWSKI, Michael (2016) *Safe is not enough: Better schools for LGBTQ students*. Cambridge, Harvard Education Press, 232 p.

SCHOOL ACT (1996), RSBC, c 412, s 76, accessible en ligne sur le site Web «BC Laws» : http://www.bclaws.ca/civix/document/id/complete/statreg/96412_06

SENSOY, Özlem et DIANGELO, Robin (2012) *Is everyone really equal?* New York, Teachers College Press, 214 p.

SOGI 1 2 3 (2018a) «**SOGI 1 2 3 Q & A**», accessible en ligne : <https://bc.sogieducation.org/q-a/>

_____ (2018b) «**Learning Module: Curriculum Resources (Facilitator's Guide)**», accessible en ligne : <https://static1.squarespace.com/static/58056b68f5e2316903750b43/t/59f0f8e1d74cffd73d2de55e/1508965346838/Curriculum-Resources-Facilitators-Guide.pdf>

_____ (2018c) «**Modules d'apprentissage: Ressources pédagogiques (Guide d'animation)**», accessible en ligne : <https://static1.squarespace.com/static/58056b68f5e2316903750b43/t/59f0f8e1d74cffd73d2de55e/1508965346838/Curriculum-Resources-Facilitators-Guide.pdf>

squarespace.com/static/58056b68f5e2316903750b43/
t/5a8615938165f5926d7ee27a/1518736788784/
ressources+pédagogiques+-+guide+d%27animation.pdf

_____ (2018d) «SOGI 1 2 3 Parent Resources», accessible en ligne :
<https://www.sogieducation.org/parents/>

_____ (2018e) «SOGI 1 2 3 Parent Brochure», accessible en ligne : https://static1.squarespace.com/static/5a56d971d74cff2582e16846/t/5b48f03d758d463992229dbb/1531506750805/SOGI+123_Parent+Brochure_French.pdf

_____ (2018f) «Parent Resources: Introduction to SOGI-Inclusive Education (Facilitator's Guide)», accessible en ligne : https://static1.squarespace.com/static/5a56d971d74cff2582e16846/t/5adfaad3352f536ee58516cc/1524607705411/SOGI+123_Parent+Resources_Facilitators+Guide.pdf

ZACKO-SMITH, Jeffrey D. et SMITH, G. Pritchey (2010) «**Recognizing and Utilizing Queer Pedagogy: A Call for Teacher Education to Reconsider the Knowledge Base on Sexual Orientation for Teacher Education Programs**», *Multicultural Education*, vol. 18, n° 1, p. 2-9.

ZIMONJIC, Peter (2018, 15 juin) «**3 legal reactions to the Supreme Court's Trinity Western University decision**», *CBC*, accessible en ligne : <https://cbc.ca>