



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Facultad de Lenguas

**Littérature et documents spécialisés pour la réalisation d'un atelier thématique sur les  
minorités LGBTQI+ pour conscientiser les enseignants de la Licence en Enseignement du  
Français**

Octubre 2022

Tesis presentada para obtener el grado de: Licenciatura en la Enseñanza del Francés

Presenta: Samantha Leticia López Jacob

Directora: Mónica Zamora Hernández

“LITTÉRATURE ET DOCUMENTS SPÉCIALISÉS POR LA RÉALISATION D’UN ATÉLIER  
THÉMATIQUE SUR LES MINORITÉS LGBTQI+ POUR CONSCIENTISER LES  
ENSEIGNANTS DE LA LICENCE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS”

PRESENTADA POR SAMANTHA LETICIA LÓPEZ JACOB

LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

DIRECTOR

---

MAESTRA MÓNICA ZAMORA HERNÁNDEZ

LECTOR

LECTOR

---

MAESTRA ILIANA BARCENAS PATIÑO

---

MAESTRA PATRICIA OAXACA RAMÍREZ

PUEBLA, PUE.

OCTUBRE 2022

## Agradecimientos

Agradezco a la Benemérita Universidad de Puebla, por abrirme las puertas de la educación superior y brindarme una excelente formación académica.

Agradezco al cuerpo docente de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Facultad de Lenguas, por haberme formado y haberme dado las bases para lo que espero sea una vida profesional exitosa.

Agradezco a la Mtra. Mónica Zamora Hernández, por ser mi directora de tesis y apoyar al 100% y creer plenamente en mi proyecto de investigación.

Agradezco también a la Mtra. Iliana Bárcenas Patiño, sin cuyo apoyo durante las materias de Seminario de Investigación I y II, esta tesis jamás hubiera sido lo que es ahora.

Agradezco a los amigos y compañeros que me acompañaron a lo largo de mi trayectoria académica; me llevo a algunos de ustedes en el corazón.

Finalmente, quisiera agradecer a mi familia, por apoyarme a través de mis años de licenciatura y por haberme dado su amor y apoyo incondicional durante las etapas iniciales de mi transición de género.

## Index

<b>Chapitre 1 : Introduction</b> .....	5
1.1 Problématique .....	9
1.2 Justification .....	10
1.3 Objectif général .....	11
1.4 Objectifs spécifiques .....	11
1.5 Questions de recherche .....	12
1.6 Thèse .....	12
1.7 Concepts de départ .....	12
<b>Chapitre II : Cadre Théorique</b> .....	15
2.1 Politiques internationales et nationales : des minorités LGBTQI+ .....	16
2.1.1 ONU : « Libres & Égaux » .....	24
2.1.2 BUAP : l'état de la discrimination et inclusion LGBTQI+ dans le milieu universitaire de Puebla .....	26
2.2 « Otherness », l'Altérité .....	41
2.2.1 La sociologie du genre .....	45
2.2.2 La sociologie de la sexualité .....	50
2.3 Pédagogie critique .....	51
2.4 Théorie queer .....	58
2.5 Pédagogie queer .....	66
2.5.1 Projets pédagogiques et académiques d'intégration pour les minorités LGBTQI+ .....	69
<b>Chapitre III : Cadre Méthodologique</b> .....	82
3.1 Conception de l'étude .....	82
3.2 Les sujets de recherche .....	83
3.3 Instrument .....	83
3.4 Présentation de résultats et analyse quantitative .....	88
3.5 Analyse qualitative .....	97
<b>Chapitre IV : Proposition pédagogique</b> .....	98
<b>Chapitre V : Conclusions</b> .....	106
5.1 Réponse aux questions de recherche .....	106
5.2 Recommandations .....	108
Références bibliographiques .....	110
<b>Annexes</b> .....	119

## Chapitre 1 : Introduction

En temps récents on peut apercevoir que, dans la société mexicaine, la présence des thèmes et sujets concernant les minorités LGBTQI+ et les droits qu'elles méritent, ou pas, est devenue de plus en plus notoire dans presque tous les domaines de discussion. Ceci est issu des tendances mondiales à aborder ces affaires au niveau de la politique et de la discussion sociale, ainsi que dans d'autres domaines où la présence des minorités LGBTQI+ a l'influence.

Au Mexique, il existe encore beaucoup de résistance au changement des lois qui permettrait aux minorités LGBTQI+ d'accéder aux mêmes droits que la population hétérosexuelle et cisgenre. On rencontre aussi de l'opposition à l'acceptation sociale des individus et groupes LGBTQI+, en plus ou moins force, dans des plusieurs secteurs socioéconomiques.

La discrimination institutionnelle envers les minorités LGBTQI+ est aussi bien présente dans presque tous les états mexicains, même si la constitution mexicaine l'interdit dans son premier article (Honorable Congreso de la Unión, 2011) :

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (p. 1, 2)

En ce qui concerne les lois des états, seulement l'état de Puebla est important pour ce travail de recherche. La constitution politique de l'État Libre et Souverain de Puebla indique dans son onzième article que la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle des gens est interdite (Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Puebla, 2012).

Alors, les lois mexicaines interdisent clairement la discrimination des minorités LGBTQI+. Malheureusement, elle est encore bien présente dans la société et les institutions nationales.

La *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) s'annonce elle-même comme une université où n'importe qui peut étudier, sans importer si on appartient à un groupe LGBTQI+. Les politiques d'inclusion sont bien définies par le *Modelo Universitario Minerva* (MUM), qui décrit et délimite les attitudes, les normes, les règles et les organismes universitaires chargés d'implémenter les politiques et de veiller sur ce que celles-ci soient respectées (BUAP, 2007).

Ce projet de recherche envisage la création d'un atelier spécialisé qui aurait pour but l'éducation et la conscientisation, par le biais des politiques internationales, la sociologie et la pédagogie, des enseignantes de la Licence en Enseignement du Français (LEF) de la Faculté de Langues de la BUAP à des thèmes, sujets et problématiques des minorités LGBTQI+, ainsi que d'encourager les enseignantes à aborder ces thèmes dans la salle de classe. Idéalement, cet atelier serait amélioré et répliqué dans toutes les facultés de l'université.

Le principal facteur qui a motivé et mené à la création de ce projet a été mon expérience personnelle en tant qu'étudiante transgenre. Cette expérience inclut les interactions et problèmes

avec les enseignants et le personnel administratif que j'ai rencontrés au cours de ma transition sociale et légale de genre, et les barrières auxquelles je fais encore face à cause de mon statut comme membre d'une minorité LGBTQI+. Au cours de mes études, je me suis rendue compte que les thèmes LGBTQI+ ne sont presque jamais abordés dans la salle de classe ni dans les documents y utilisés, et s'ils le sont, on adopte une attitude de réticence à les discuter ouvertement ; les minorités LGBTQI+ sont encore des tabous sociaux fortement présents dans la culture de l'enseignement universitaire et des étudiants hétéronormatifs (List, 2016), même si la licence elle-même s'annonce comme inclusive de l'interculturalité, dont les minorités LGBTQI+ font partie.

Pour ce projet, on a mesuré les connaissances et attitudes des enseignantes de la LEF à l'aide d'un questionnaire de recherche. À cause de la pandémie globale provoquée par la COVID-19, ceci a dû avoir lieu sur des plateformes en ligne.

Ce projet a été développé pour étudier les attitudes des enseignants de la LEF à la BUAP et se centre sur les interactions dans la salle de classe que les enseignants ont avec les étudiants LGBTQI+ qu'ils rencontrent. Cette délimitation a été choisie car, en tant qu'étudiante de cette licence, les éléments pédagogiques et didactiques, et les événements qui se déroulent à l'intérieur de la salle de classe sont les plus importants au moment de faire un projet de recherche. Une étude sociologique et psychologique centrée sur les interactions en dehors de la salle de classe et l'éthique qui accompagne ces interactions, et la création d'une possible campagne de conscientisation au public universitaire se trouve hors le cadre de ce projet.

Dans ce premier chapitre, on présente les raisons pour lesquelles ce projet a été élaboré, ses objectifs et les questions de recherche qui ont conduit à sa création. On décrit aussi la problématique à aborder, la thèse à vérifier, et les concepts de départ qui aideront à avoir une meilleure compréhension de l'ensemble du projet.

Le deuxième chapitre s'agit du cadre théorique. C'est ici que le soutien littéraire du projet prend forme et explique les bases sur lesquelles on a fondé et développé les idées y contenues. On explique l'histoire des droits des individus LGBTQI+ et leur situation actuelle, mais aussi les bases sociologiques et pédagogiques qui donnent leur appui pour achever le but de ce projet de recherche.

Le troisième chapitre compte le cadre méthodologique. Dans cette section, comme son nom le dit, on décrit le processus méthodologique qu'on a suivi pour créer et développer le projet. On décrit aussi les sujets d'étude, les instruments de recherche utilisés et on analyse les données recueillies et les résultats obtenus des instruments.

Le quatrième chapitre est la proposition pédagogique et la révision du répertoire de littérature pour la création de l'atelier spécialisé. On abordera la méthodologie utilisée pour analyser et choisir les œuvres littéraires qui constitueront le corpus théorique de l'atelier spécialisé.

Le cinquième chapitre conclut le projet de recherche et donne des suggestions et offre des possibles chemins pour des futures recherches sur le thème. On décrit aussi les réflexions atteintes grâce au travail de recherche.

## **Problématique**

La licence en enseignement du français de la BUAP contient dans son programme éducatif divers cours d'interculturalité et inclut des éléments interculturels dans ses cours de langue française pour mieux préparer les étudiants à affronter une nouvelle culture : la culture française.

Cependant, l'interculturalité qu'on enseigne dans cette licence n'aborde pas quelques aspects des sociétés modernes qui sont devenus communs et très importants récemment. Parmi ses aspects, le manque d'inclusion des thèmes du domaine LGBTQI+, couplé avec le manque de conscientisation à ces thèmes (spécialement au sujet de la transidentité et des gens transgenres), ainsi que le non-usage du langage inclusif dans les cours et les documents utilisés provoque que ces thèmes très importants restent inaperçus par l'étudiant de langue française, mais aussi par l'enseignant.

On peut apercevoir ce phénomène quand les enseignantes de cette licence font face à un·e étudiant·e transgenre : quelques d'entre eux n'ont pas de problèmes à adapter leur langage pour qu'il soit inclusif, mais n'incluent pas même quand ces thèmes dans leurs cours. En revanche, il y a des enseignantes qui ont des problèmes à s'adapter à la situation d'avoir un·e étudiant·e transgenre dans la salle de classe, ce qui cause qu'on utilise un langage exclusif, notamment quand on continue à mégenrer après plusieurs requêtes au contraire.

Le problème existe aussi dans les méthodes et documents utilisés en classe. Après une révision brève des contenues de ceux-ci, on n'a pas trouvé le moindre indice de thèmes

LGBTQI+, ce qui renforce la non-association de cette partie de la société avec des sujets interculturels chez l'étudiant.

Le manque de ces contenus et de la conscientisation des enseignantes peut causer, spécialement chez l'étudiant transgenre, une déconnexion avec les cours car être mégenré·e et ne pas être reconnu·e comme le genre avec lequel on s'identifie est une expérience pénible et difficile à ignorer (Jones et al., 2016).

En plus, le manque de préparation pédagogique et didactique des enseignants pour aborder et travailler avec des thèmes LGBTQI+ renforce l'hétéronormativité des contenus des cours, mais aussi des attitudes et perceptions de ces sujets. Au long de mes études, j'ai écouté plusieurs fois des commentaires hétéronormatifs, homophobes et transphobes, et je me suis rendue compte qu'au moment de parler au sujet des minorités LGBTQI+, il existe encore un certain tabou à en parler ; on hésite et on chuchote quand on parle de ce thème, et on préfère de l'éviter si possible. Ce projet vise à normaliser l'inclusion des thèmes LGBTQI+ dans la salle de classe pour qu'on puisse commencer à se débarrasser des préjugés, stéréotypes et clichés qu'on a créés à cause de l'ignorance et la peur de tout ce qui n'est pas hétéronormatif.

### **Justification**

Dans cet âge où la discrimination et l'inclusion des minorités LGBTQI+ sont devenues des discussions présentes dans tous les niveaux de la société moderne, avoir des enseignantes de licence qui ne sont pas conscientisées à ces thèmes, dans une licence qui signale l'enseignement

de l'interculturalité comme l'un de ses piliers et dont les pratiques pédagogiques et didactiques, omettent l'inclusion d'un aspect si important de la vie, est simplement inacceptable.

### **Objectif général**

Proposer un répertoire de littérature et documents qui aidera les enseignantes de la Licence en Enseignement du Français à prendre conscience et à inclure dans leurs cours des contenus concernant les minorités LGBTQI+.

### **Objectifs spécifiques**

- Connaître et décrire les connaissances et les attitudes dans la salle de classe de la part des enseignants de la Licence en Enseignement du Français à propos des thèmes LGBTQI+ afin de déterminer les aspects à changer ou renforcer (par exemple : aider l'enseignant à s'exprimer correctement en parlant des hommes et femmes transgenres).
- Théoriser sur le thème spécialisé des minorités LGBTQI+ au niveau de la sociologie, pédagogie et politique internationale.
- Créer du contenu thématique sur les minorités LGBTQI+ afin de conscientiser les enseignants de la Licence en Enseignement du Français à prendre conscience et à inclure dans leurs cours.
- Sensibiliser les enseignants à aborder ces thèmes, soit en simulant une situation fictive, soit en faisant face à une situation réelle dans la salle de classe (comme rencontrer un·e étudiant·e transgenre).

### **Questions de recherche**

- Quelle est la perception des enseignants des thèmes LGBTQI+ ?
- Quel est le niveau de connaissance des enseignants au sujet des minorités LGBTQI+ ?
- Quelle est l'attitude des enseignants face à des étudiants LGBTQI+ dans la salle de classe ?
- Quelles sont les théories pertinentes sur le thème spécialisé des minorités LGBTQI+ au niveau de la sociologie, de la pédagogie et des politiques internationales ?
- De quelle manière pourrait-on conscientiser les enseignants à aborder les thèmes sur les minorités LGBTQI+ afin de les aider à en prendre conscience et les inclure dans leurs cours ou dans la salle de classe ?
- Quels sont les bienfaits d'un projet d'intégration LGBTQI+ ?

### **Thèse**

L'inclusion des thèmes LGBTQI+ dans l'atelier pour la formation professionnelle, dans un cadre de la sociologie, la pédagogie et l'inclusion, permettrait de conscientiser et rapprocher les enseignantes et les élèves à un aspect des sociétés modernes, y incluse la française, qui deviendra de plus en plus présent dans le monde.

### **Concepts de départ**

Pour mieux développer et comprendre l'ensemble de ce travail, on a identifié quelques concepts nécessaires qui serviront à éclaircir les aspects le plus importants de cette recherche :

- LGBTQI+ - sigle qui représente les gens ou groupes de gens qui ne sont pas hétérosexuels ou cisgenres (Shankle, 2006). Le sigle en soi-même a la signification suivante : Lesbienne, Gay, Bisexuel, Transgenre, Queer, Intersexuelle et plus. Le signe d'addition représente des autres lettres du sigle telles qu'A (asexuelle, aromantique) et des répétitions des autres comme T (transsexuelle, travesti).
- Transidentité – le fait, pour une personne trans, d'avoir une identité de genre qui ne correspond pas au sexe assigné à la naissance, en opposition à une personne cisgenre. (Altilio & Otis-Green, 2011, p. 380)
- Transgenre – terme générique pour les gens dont l'identité, les expressions et/ou comportements de genre sont différents à ceux associés culturellement au sexe assigné à la naissance (Forsyth & Copes, 2014, p. 740). Le terme opposé à transgenre est *cisgenre*.
- Transphobie – ensemble d'attitudes, sentiments et actions négatives vers les personnes transgenres. Ceci peut inclure la peur, l'aversion, la violence, la haine, la colère ou le malaise vers les gens qui ne remplissent pas les attentes sociales de genre. (Chrisler & McCreary, 2010, p. 366)
- Homophobie – ensemble de préjugés et discriminations envers des personnes, pratiques, ou représentations homosexuelles ou supposées l'être. Elle peut se manifester par de la peur, la haine, du harcèlement, de l'aversion, de la violence ou de la désapprobation

intellectuelle intolérante envers l'ensemble de la communauté LGBTQI+. (Clauss-Ehlers, 2010, p. 524)

- Langage Inclusif – nommé aussi langage épïcène, langage neutre ou langage dit « non sexiste » ou « dégenré », ce langage est un ensemble de règles et pratiques qui visent à éviter toute discrimination par le langage ou l'écriture. (Conseil de l'Europe. Comité des Ministres, 1995)
- Hétéronormativité – perception, croyance et norme sociale, fondée sur la bicatégorisation, faisant en sorte que l'hétérosexualité soit prise comme norme. Elle suppose que les relations sexuelles et conjugales sont faites uniquement pour des personnes de sexes opposés. La vision hétéronormative implique un alignement entre le sexe, la sexualité, l'identité de genre et les rôles de genre. (Goodman & Groski, 2015, p. 26-27)
- Cisnormativité – supposition prévalente et présomptueuse que le cisgenre et la seule identité de genre acceptable et valable (Jónsson, 2012). On pourrait dire que la cisnormativité est le même concept que l'hétéronormativité, mais appliqué à l'identité de genre.
- Mégenrer – faire référence à une personne transgenre en utilisant un genre différent à celui avec lequel la personne elle-même s'identifie, soit volontairement ou soit involontairement. (Sergent, 2019)
- Conscientiser – faire que quelqu'un, un groupe prenne conscience des problèmes politiques, sociaux, culturels qui se posent à lui. (Larousse, s.f.)

- Queer – mot anglais signifiant « étrange », « peu commun », « bizarre » ou « tordu », il a commencé à être utilisé pour nommer les individus homosexuels. À partir de la décennie de 1980, quelques collectifs LGBT radicaux ont adopté le terme pour se faire distinguer d'autres mouvements dans la même communauté (Sycamore, 2004). Au XXI<sup>e</sup> siècle, on utilise ce mot pour décrire l'ensemble des politiques et identités sexuelles et de genre considérées hors la normativité (Oxford University Press, 2014). On l'utilise aussi pour qualifier des disciplines académiques comme *queer theory* (théorie queer), *queer studies* (études queer), et plusieurs autres.

## **Chapitre II : Cadre Théorique**

Dans ce chapitre, on décrira en détail la littérature utilisée comme soutien pour ce travail de recherche. On parlera des politiques LGBTQI+, de leur état actuel et des actions intentionnelles prises par différents organismes.

On parlera ensuite de l'état des politiques institutionnelles de la BUAP et des recherches effectuées auparavant à propos des minorités sexuelles et de genre dans ce cadre universitaire spécifique.

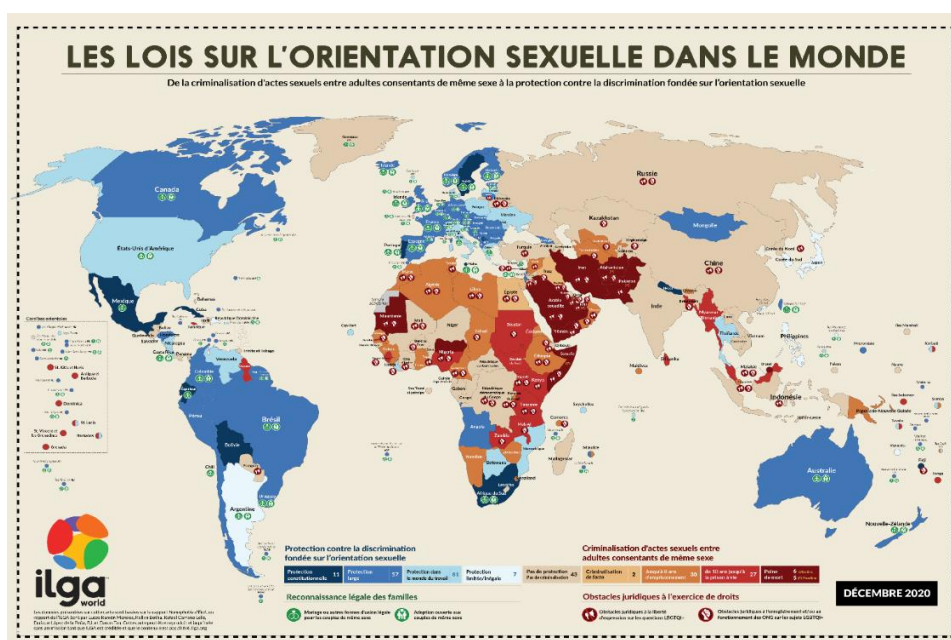
Pour soutenir les aspects social et didactique, on abordera les travaux de quelques chercheurs et théoriciens experts dans ces domaines pour exemplifier des projets similaires déjà existants ailleurs, mais aussi des publications diverses qui servent à décrire les phénomènes d'intérêt pour cette recherche.

## **2.1 Politiques internationales et nationales : des minorités LGBTQI+**

L'état des politiques et de la législation concernant les droits des minorités LGBTQI+ est vraiment varié autour du monde. D'après l'International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA, 2020) soixante-sept pays criminalisent encore les orientations sexuelles et les identités de genre qui ne coïncident pas avec les idéaux hétéronormatifs des différents gouvernements et sociétés. L'ILGA (2020) appelle ce phénomène *Homophobie d'État* (State-Sponsored Homophobia ; Homofobia De Estado). Le degré de criminalisation et punition accordé aux individus LGBTQI+ varient par pays, mais il y a des caractéristiques communes, comme démontré par la Figure 1.

### **Figure 1**

*Les lois sur l'orientation sexuelle dans le monde.*



*Note.* L'illustration présente la criminalisation et la protection des actes sexuels entre adultes consentants de même sexe en 2020. En bleu les différents degrés de protection et en orange et rouge les degrés de criminalisation. Source : ILGA World (2020).

On peut apercevoir que la plupart des pays où on criminalise l'orientation sexuelle se trouvent en Afrique et en Asie, tandis que les pays d'Occident ont fait beaucoup plus de progrès pour légaliser et protéger les droits des minorités LGBTQI+.

Dans le domaine de la criminalisation, l'ILGA (2020) assure que soixante-sept états membres de l'ONU pénalisent les actes sexuels consentants entre adultes du même sexe, dont 6 utilise la peine de mort comme punition : L'Arabie Saoudite, Brunei, l'Iran, la Mauritanie, le Nigeria et le Yémen. Il y a aussi cinq pays où la peine de mort est une possibilité, mais l'état

juridique de cette punition n'est pas bien connu ; ils sont : l'Afghanistan, les Émirats arabes unis, le Pakistan, le Qatar et la Somalie (y inclus le Somaliland).

En ce qui concerne la restriction de la liberté d'expression, aux moins quarante-deux pays membres de l'ONU restreignent juridiquement l'expression sur des thèmes concernant la diversité sexuelle et de genre. Il y a aussi aux moins cinquante-et-un pays qui restreignent l'enregistrement ou le fonctionnement des organisations de la société civile (OSC) qui travaillent avec des situations liées à l'orientation sexuelle et l'identité de genre.

En revanche, si on parle de la protection des minorités LGBTQI+, seulement onze pays ont des dispositions constitutionnelles qui confèrent des protections contre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle. On a aussi cinquante-sept pays avec des protections exhaustives contre ce type de discrimination et quarante-huit qui avec des lois qui aggravent la responsabilité pénale pour les crimes fondés dans cette même situation et quatre-vingt-un avec des dispositions qui protègent les gens contre la discrimination en matière d'emploi. Vingt pays interdisent aussi l'incitation à la violence et la discrimination des individus LGBTQI+, mais seulement quatre qui le font avec la thérapie de conversion.

Finalement, dans la catégorie des pays qui reconnaissent les droits des minorités LGBTQI+, vingt-huit permettent le mariage entre personnes du même sexe et trente-quatre offrent des différentes formes de partenariat civil avec des protections légales variées, tandis que vingt-huit états permettent l'adoption homoparentale et trente-et-un qui le font seulement avec l'adoption des enfants du conjoint légale (ILGA, 2020).

Dans le cas spécifique du Mexique, l'ILGA (2020) dit le suivant :

En el apartado III del artículo 1 de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) se enumeran las "preferencias sexuales" como la protegida. El artículo 9(IV) prohíbe la discriminación en el empleo basada en las clases enumeradas en el artículo 1(III). El artículo 149 Ter (2) del Código Penal Federal (1931) tipifica como delito la discriminación en el empleo basada en la "preferencia sexual" y agrava las penas para los empleadores y los funcionarios públicos. (p. 230)

On signale aussi cette situation :

No hay disposiciones que agraven las penas por delitos motivados por la orientación sexual de la víctima a nivel federal. Sin embargo, el artículo 5 de la Ley General de Víctimas prevé un enfoque diferencial y especializado de las reparaciones otorgadas a las víctimas de delitos basados en la orientación sexual. Varias jurisdicciones han incluido disposiciones de ese tipo en sus Códigos Penales locales. (ILGA, 2020, p. 253)

Et encore:

En 2014, se modificó el artículo 9(XXVIII) de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) para prohibir la promoción de la violencia. El artículo 1(III) de esta ley incluye las "preferencias sexuales" como uno de los motivos prohibidos. (ILGA, 2020, p. 264)

Plus spécifiquement, dans le contexte qui concerne ce travail de recherche, on dit que dans l'État de Puebla "desde 2012, el artículo 330 *bis* del Código Penal (1986), en referencia al

Artículo 323, agrava los delitos de homicidio y lesiones cuando están motivados por el odio hacia las "preferencias sexuales" de la víctima" (ILGA, 2020, p. 254).

Sur les thérapies de conversion, l'ILGA (2020) dit ceci :

En agosto de 2018, se presentó en la Cámara Federal de Diputados un proyecto de ley que prohibiría las "terapias de conversión". La legislación propuesta convertiría en delito promover, ofrecer, enseñar, aplicar, forzar o inducir a someterse a un tratamiento, terapia o cualquier tipo de servicio que busque cambiar la orientación sexual o la identidad de género de una persona. El proyecto de ley también establece penas agravadas para los padres o tutores de personas menores de dieciocho años, así como para quienes obliguen a personas que por cualquier motivo no puedan resistirse o consentir la práctica. Por último, el proyecto de ley añade una pena específica para los profesionales de la salud autorizados y cualquier persona relacionada con la práctica médica, consistente en la suspensión en el ejercicio profesional durante tres años y una multa. A septiembre de 2020, el proyecto de ley sigue pendiente. En octubre de 2018 se presentó un proyecto de ley similar, que fue debatido por el Senado Federal en febrero de 2019.<sup>4</sup> A septiembre de 2020, el proyecto de ley sigue pendiente. A diciembre de 2020, aproximadamente el 20.6% de la población mexicana vive en jurisdicciones con prohibiciones de la llamada "terapia de conversión". (p. 275)

Au sujet du mariage homosexuel, la situation au Mexique est la suivante :

No existe una ley federal que legalice el matrimonio entre personas del mismo sexo. A diciembre de 2020, 19 jurisdicciones han adoptado legislación sobre el matrimonio entre

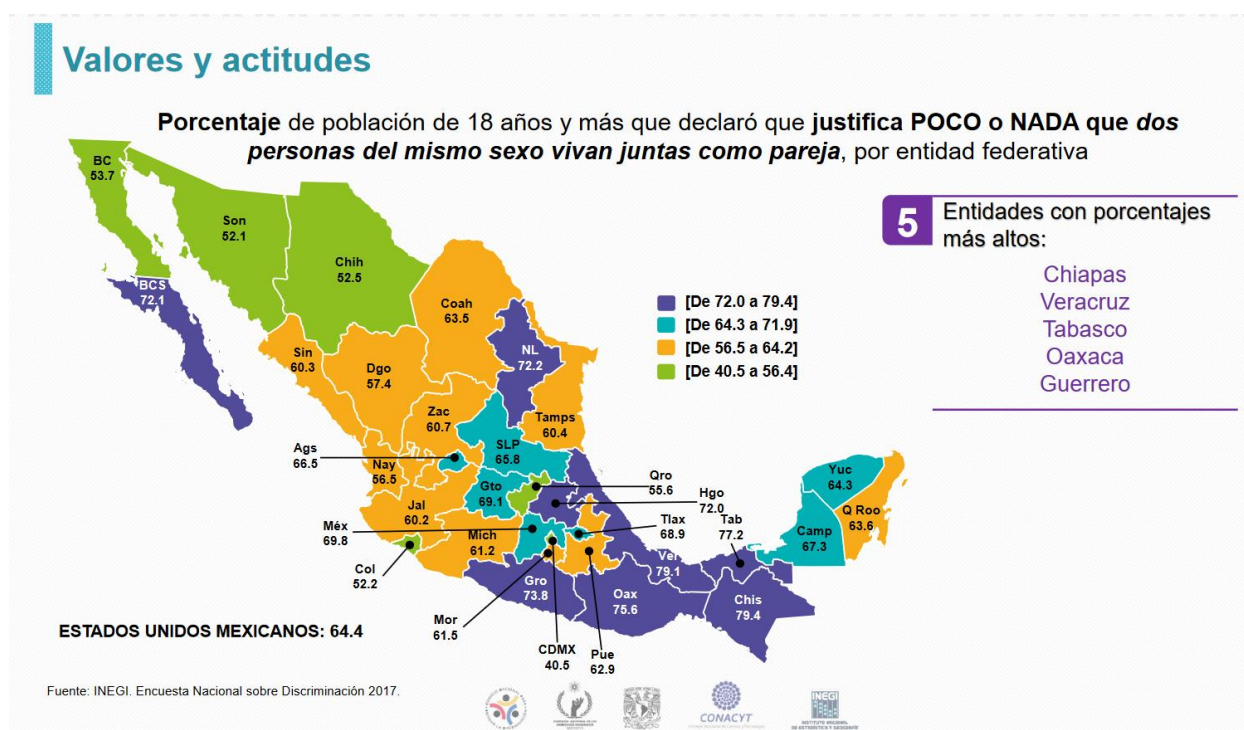
personas del mismo sexo, lo que significa que alrededor del 50% de la población vive en Estados donde el matrimonio entre personas del mismo sexo es legal. Además, en junio de 2015, la Suprema Corte de Justicia de México declaró que las prohibiciones del matrimonio igualitario eran inconstitucionales y que los estados debían reconocer el matrimonio de parejas del mismo sexo realizado en otros estados. Sin embargo, la falta de efecto *erga omnes* de estas decisiones (no derogan la legislación) significa que los matrimonios entre personas del mismo sexo se han celebrado caso por caso (por lo general, tras una decisión judicial) en los Estados en los que la legislación todavía no prevé esas uniones. En mayo de 2019, el secretario de relaciones exteriores de México anunció que todos los consulados mexicanos permitirán que los ciudadanos se casen sin importar el género.<sup>16</sup> En septiembre de 2019, el Senado recibió un proyecto de ley que daría respaldo constitucional a los matrimonios entre personas del mismo sexo. (ILGA, 2020, p. 292)

Dans l'État de Puebla, on trouve que :

En 2017, la Corte Suprema de Justicia declaró inconstitucional el artículo 300 del Código Civil, que define el matrimonio entre un hombre y una mujer. Sin embargo, en octubre de 2019, el Congreso de Puebla votó en contra de reformar la legislación local para que sea compatible con el fallo de la Corte Suprema. En noviembre de 2020, el Congreso de Puebla finalmente aprobó enmiendas a los artículos 294, 297, 298 y 300 del Código Civil, que ahora prevén una definición de género neutral de “matrimonio”. (ILGA, 2020, p. 294)

Figure 2

*Attitudes vers la cohabitation des couples homosexuels*



*Note.* La figure montre le pourcentage de la population mexicaine âgé 18+ qui a déclaré que peut ou rien ne justifie la cohabitation des couples homosexuels, par entité fédérative, d'après la ENADIS. Source : INEGI et al. (2017).

Au sujet de l'adoption homoparentale, l'ILGA décrit la situation de cette façon :

No existe una ley federal que permita la adopción conjunta por parejas del mismo sexo.

Aunque la adopción estaría virtualmente disponible en todos los estados que reconocen el matrimonio entre personas del mismo sexo (véase la sección anterior), la falta de una legislación específica en la materia crea una gran incertidumbre jurídica y a menudo impide el acceso a los derechos de adopción por parte de las parejas del mismo sexo. En

algunas jurisdicciones, la legislación prevé la adopción conjunta por parte de parejas casadas, mientras que en otras el reconocimiento del derecho se basa únicamente en las declaraciones de los funcionarios responsables del proceso de adopción. Entre los estados en los que se reconoce la adopción se encuentran: Aguascalientes (2019), Campeche (2016), Chiapas (2018), Chihuahua (2015), Coahuila (2014), Colima (2016), Ciudad de México (2010), Morelos (2016) y Nayarit (2016). En otros estados, la adopción por parte de parejas del mismo sexo puede eventualmente llegar a estar disponible, aunque no haya ninguna disposición que lo reconozca *expresamente*.

A pesar de estas disposiciones, las parejas del mismo sexo suelen enfrentarse a dificultades cuando tienen la intención de adoptar niños en todos los estados del país.<sup>10</sup> Por ejemplo, en Baja California, donde la adopción por parte de padres del mismo sexo está técnicamente disponible desde 2017, no fue hasta el 25 de octubre de 2019 que se permitió la primera adopción por parte de padres del mismo sexo en el estado. (p. 324)

Et sur l'adoption des enfants du conjoint légal :

La adopción de le hijo de le cónyuge para parejas del mismo sexo no está disponible en todos los estados. Algunas jurisdicciones tienen regulaciones locales en la materia, entre ellas: Campeche (Art. 408B, 2016), Coahuila (Art. 377, 2015), Colima (Art. 391, 2016), Ciudad de México (Art.391(5), 2010) y Nayarit (Art. 389(2), 2016). (p. 333)

Pour mieux comprendre ces informations, on suggère de lire entièrement le rapport annuel de l'ILGA dont on a extrait ces données, appelé *Homofobia de Estado 2020* :

*Actualización del panorama global de la legislación*. Ceci vous permettrait de vous familiariser

profondément avec la situation juridique des minorités LGBTQI+ dans le monde et les obstacles auxquels on fait face pour arriver à l'égalité de droits.

### 2.1.1 ONU : « Libres & Égaux »

L'ONU veille sur les droits des individus LGBTQI+ à travers quelques de ses agences, notamment le Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme (HCDH). Le HCDH recommande et établie, par le biais de la campagne « Libres et Égaux », que les états ont cinq obligations légales pour protéger les individus LGBTQI+. Les recommandations sont les suivantes :

1. **Protéger** les gens contre la violence homophobe et transphobe. Inclure l'orientation sexuelle et l'identité de genre comme des caractéristiques protégées de la législation contre les crimes haineux. Mettre en place des systèmes efficaces pour enregistrer et rendre compte des actes de violence motivés par la haine. Garantir les enquêtes et les poursuites effectives contre les auteurs de ces actes et la réparation pour les victimes de cette violence. Les lois et les politiques relatives à l'asile devraient reconnaître que la persécution en raison de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre d'une personne devrait constituer une base valable pour une demande d'asile.
2. **Empêcher** la torture et le traitement cruel, inhumain et dégradant des LGBTI en détention, en interdisant et en punissant de tels actes et en veillant à ce que les victimes obtiennent réparation. Enquêter sur tous les actes de maltraitance par des agents de l'État et traduire les responsables devant la justice. Fournir une formation

appropriée aux agents de la force publique et garantir le contrôle efficace des lieux de détention.

3. **Abroger** les lois faisant de l'homosexualité un crime, notamment toutes les lois qui interdisent un comportement sexuel en privé entre des adultes consentants du même sexe. Faire en sorte que certaines personnes ne soient pas appréhendées ou détenues sur la base de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre, et ne soient pas soumises à des examens physiques sans fondement et dégradants, destinés à déterminer leur orientation sexuelle.
4. **Interdire** la discrimination en raison de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre. Promulguer des lois exhaustives qui prévoient l'orientation sexuelle et l'identité de genre en tant que motifs qu'il est interdit d'invoquer pour justifier la discrimination. Plus particulièrement, garantir l'accès non discriminatoire aux services de base, notamment dans le contexte de l'emploi et des soins de santé. Fournir des services d'éducation et de formation pour empêcher la discrimination et la stigmatisation des LGBTI.
5. **Sauvegarder** la liberté d'expression, d'association et de réunion pacifique pour les LGBTI. Toute limitation de ces droits doit être compatible avec le droit international et ne doit pas être discriminatoire. Protéger les personnes qui exercent leurs droits à la liberté d'expression, d'association et la liberté de réunion contre les actes de violence et d'intimidation de la part de parties privées. (ONU, 2019, p. 7)

Les fondements juridiques de ces recommandations, ainsi que des informations approfondies sur le statut des minorités LGBTQI+, de leurs droits et leur oppression autour du monde, se trouvent dans le même document, intitulé *Born Free and Equal. Sexual Orientation, Gender Identity and Sex Characteristics in International Human Rights Law*.

### 2.1.2 BUAP : l'état de la discrimination et inclusion LGBTQI+ dans le milieu universitaire de Puebla

D'après la *Encuesta Nacional de Discriminación* (ENADIS) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] et al., 2017), l'état de Puebla est ce où la discrimination (en général, non seulement des individus LGBTQI+) est la plus répandue. Les principaux facteurs de discrimination sont : l'apparence physique, les croyances religieuses, la façon de parler, le lieu d'habitation, le sexe, l'âge, la classe sociale et l'orientation sexuelle.

## Figure 2

## Prévalence de la discrimination au Mexique



*Note.* Pourcentage de la population de plus de 18 ans d'âge qui a signalé avoir été discriminée à cause d'un des facteurs étudiés par la ENADIS. Source : INEGI (2017).

Les institutions d'éducation n'échappent pas à des contextes socio-historiques qui sont de plus en plus réactionnaires, et parfois violents, envers ceux qui personnifient les différences et bouleversent l'ordre social établi. Dans ce contexte, il devient problématique de parler à propos des sujets qui, selon les autorités universitaires, ne font pas partie de la population estudiantine, mais qui sont néanmoins présents dans la vie quotidienne de l'université ; soit pour des raisons, stratégiques, soit pour sécurité ou soit à cause d'un manque d'accompagnement, ces individus deviennent visibles dans des certains contextes, et dans d'autres ils restent cachés lors de son passage à l'institution d'enseignement. (Lozano, 2020)

List (2015), dans un premier diagnostic réalisé dans quelques facultés de la BUAP à Ciudad Universitaria (CU), met en évidence la problématique des relations sociales entre les

étudiants, les professeurs, le personnel administratif et le personnel de sécurité ; il montre que les facteurs les plus importants pour être objet de discrimination sont l'apparence physique, les vêtements, l'obésité et le couleur de la peau. Toutes ces catégories s'intersectent et deviennent déterminantes au moment d'être discriminé. La ENADIS coïncide avec et confirme ce fait.

Supposer que l'université et les relations que s'y établissent n'entraînent pas des relations de pouvoir signifierait de cacher les inégalités et les actes discriminatoires qui influencent directement la vie quotidienne des gens et leur formation sociale, civique et citoyenne. Voir l'institution éducative, soit publique ou privée, comme une entité isolée de son contexte régional, national et international est une grave faute car ceci considérerait que des différentes hiérarchies ne se reproduisent pas au sein de l'université, gageant donc sur une parie imaginaire les réalités qui vivent les étudiants, les professeurs, le personnel administratif et tout travailleur (Lozano, 2020).

Imaginer l'université comme exempte de préjugés et d'actes discriminatoires n'implique pas seulement la négation de la réalité ; on cache aussi le rôle qui joue l'institution dans les relations hiérarchiques qui traversent son quotidien. De la même façon, cette posture restreint le rôle que l'institution d'éducation doit remplir face à un phénomène si complexe tel que la discrimination. Alors, comprendre les dynamiques présentes dans l'université devient primordial pour que les autorités puissent concevoir des projets et programmes de développement qui répondent aux problématiques inhérentes à sa population et pour le raffermissement des objectifs institutionnels et des organismes nationaux et internationaux (Lozano, 2020).

Alors, que fait la BUAP pour assurer l'inclusion et intégration de sa population ? Comme on l'a mentionné auparavant, la BUAP a établi ses propres politiques d'inclusion sociale et de prévention de la violence et la discrimination. Dans le modèle d'intégration sociale qui fait partie du MUM, on établit que les objectifs d'intégration sociale sont :

- 1 Integrar los espacios universitarios con los sociales para generar ambientes de desarrollo humano que mediante la educación y participación ciudadana, promuevan el compromiso social, así como el desarrollo integral y el pensamiento crítico y libre en la ciudadanía; de esta manera, coadyuven a la difusión de la cultura, a la convivencia en la diversidad, al crecimiento individual y comunitario, a la equidad y a un mayor equilibrio social de todos los sectores que integran la sociedad poblana siendo partícipes activos en la conformación de una *nueva ciudadanía* en una *comunidad que aprende*.
- 2 Contribuir al progreso socioeconómico equitativo y equilibrado de la región y sus comunidades, así como de los diversos sectores sociales en los que se encuentran, mediante la generación y aplicación del conocimiento a sus ejes estratégicos de desarrollo y del servicio de la comunidad universitaria a los sectores más vulnerables. (BUAP, 2007, p. 19)

En plus, dans les *Lineamientos del Código de Ética y Conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* on trouve les articles suivants:

Artículo 17. Guardar un estricto respeto a otras personas independientemente de su raza, género, edad, condición económica, capacidades diferentes, nacionalidad, características físicas o preferencia sexual o religiosa, estableciendo una relación cordial de educación y

medida en el trato.

Artículo 18. Desarrollar actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, amistad, lealtad y servicio hacia los miembros de la comunidad universitaria, resaltando en todo momento su valor como personas, con el fin de propiciar un clima institucional de sana convivencia ciudadana. (BUAP, 2014, p. 5)

L'université, à travers la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), offre quelques ateliers et conférences sur des thèmes d'inclusion diverses. Les deux ateliers, avec une durée de deux heures, abordent respectivement les thèmes de la violence de genre dans l'amour romantique et les sexualités. Leurs conférences, ayant chacune une durée de cinquante minutes, s'agissent des thèmes suivants : violence digitale, égalité et inclusion, respect à la diversité sexuelle et la reconnaissance du harcèlement sexuel (DAU, 2021).

On a demandé des informations supplémentaires à propos de ces ateliers et conférences par courriel électronique, et on a reçu une réponse avec la bibliographie utilisée pour les créer. On présente ici la réponse qu'on a obtenue :

Buenas tardes estudiante Samantha López Jacob

Espero que te encuentres muy bien.

Conforme tu solicitud te comparto por este medio un listado de referencias de libros y algunas páginas de organizaciones civiles más importantes de las cuales nos hemos basado para elaborar nuestras pláticas.

La mayor parte de los libros están digitalizados y también están en el acervo de la Dirección General de Bibliotecas de nuestra universidad.

Son libros muy completos y estamos seguras de que te serán de mucha utilidad.

Te enviamos saludos cordiales y estamos a tus órdenes por cualquier duda o comentario. K. Lara (comunicación personal, 8 de abril, 2021).

Voici la bibliographie utilisée comme elle a été fournie par la DAU :

#### Bibliografía recomendada

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: ANAGRAMA

Butler, J (1990) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona. Paidós

Carrera V. Lameiras M & Rodríguez Y. (2013) Heteronormatividad, cultura y educación, en: InterseXiones. Universidad de Vigo, España

Comisión Nacional de Derechos Humanos, Coalición de Jóvenes por la Educación y Salud Sexual, Youth Coalition & Eneache. (2012). 1era Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico. México: <http://www.adilmexico.com/wp-content/uploads/2015/08/Bullying-homofobico-114-May-12.pdf>

Conway, J. K., Bourque, S. C., & Scott, J. W. (2000). El concepto de género. En M. Lamas, El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. (págs. 21 - 34). México: Programa Universitario de Estudios de Género. Editorial Miguel Ángel Porrúa

Dussel, I. (2012) La disciplina y el poder en la escuela: una lectura desde Foucault, en: Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. México: Siglo Veintiuno Editores

Guash, O. (2010) Héroe, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Lamas, M. (2000) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, Programa Universitario de Estudios de Género

List Reyes, M. (2005) Jóvenes corazones gay en la Ciudad de México: género, identidad y socialidad en hombres gay. México: Dirección General de Fomento Editorial BUAP

Muñiz, E. (2002). Cuerpo, Representación y Poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1929 - 1934. México D. F.: Miguel Ángel Porrúa-

Rodríguez Madera, S., & Toro - Alfonso, J. (2002). Ser o no ser: La transgresión del género como objeto de estudio de la psicología. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 22 – 63

Salinas Hernández, H. M. (2010). Bullying homofóbico. Acoso y maltrato en las aulas universitarias por motivos de identidad sexo - genéricas. En M. List Reyes, & A. Teutle López, *Florilegio de deseos. Nuevos enfoques, estudios y escenarios de la disidencia sexual y genérica*. (págs. 259 - 277). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y ediciones Eón.

En faisant une révision de la littérature proposée, on se rend compte que toutes les sources ont été parues il y a plus de dix ans, ce qui pourrait mettre en doute leur pertinence et l'actualité des données utilisées.

En plus, celles qui parlent au sujet des minorités LGBTQI+ sont très excluantes, c'est-à-dire, elles ciblent presque uniquement le groupe des hommes homosexuels ; les données n'englobent pas l'ensemble de la communauté LGBTQI+ et ses problèmes et expériences, mais seulement celles d'un groupe spécifique au détriment des autres. Ceci expose l'une de mes expériences les plus communes : l'invisibilisation des minorités LGBTQI+ qui n'appartiennent pas au « G ». Les hommes homosexuels ont une représentation disproportionnée dans les médias quand on les compare avec les autres groupes faisant partie de la communauté. Il semblerait que ce phénomène se répand aussi dans le domaine de la recherche, ou au moins dans celle utilisée par la BUAP pour créer ses conférences et ateliers. Même l'étude de List (2016), qui n'est pas

inclus dans la bibliographie utilisée, et le seul à aborder le thème de l'homophobie dans l'institution avant l'année 2020, fait preuve de ceci :

Hay que señalar que en este caso se trató de la percepción que tienen estudiantes varones, quienes, sin importar su orientación sexual, mantienen una expresión de género masculina, lo que hace que “no se les note”, como lo comentó uno de los entrevistados. (p. 2)

Le fait d'étudier seulement des hommes dont l'expression de genre est masculine ne fait que renforcer l'état cisnormatif de la recherche, et met en évidence qu'il faut agrandir le cadre de la recherche quand il s'agit des minorités LGBTQI+. On ne peut pas exclure les lesbiennes, les individus transgenres et intersexuels ou les bisexuels si on veut avoir une recherche complète au sujet de la discrimination des minorités sexuelles et de genre.

List (2016) dit le suivant au sujet de l'homophobie dans l'université :

...el trabajo de investigación en la BUAP respecto a la homofobia muestra que los procesos de armonización de las legislaciones federal, estatales y de las instituciones como la universidad no han tenido el alcance que permita hacer efectivo el contenido del artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que prohíbe toda forma de discriminación, incluyendo por *preferencia sexual*. Es necesario resaltar que, por un lado, la universidad no hace ninguna clase de reconocimiento hacia sus miembros LGBT, es decir, en ningún documento son nombrados y, por tanto, reconocidos como parte de la comunidad universitaria, y menos

aún establecen algún protocolo de atención a quienes llegan a ser víctimas de actos homofóbicos. En este sentido, los estudiantes buscan sus propias estrategias para enfrentar situaciones en las que puede estar presente distinto tipo de violencia. (p. 10)

Tout comme une institution ne peut pas se séparer de ses conditions structurelles, elle ne devrait pas supposer que la diversité sexuelle et de genre n'existe pas dans sa propre population ; la vérité est qu'elle existe et qu'elle est bien présente dans les dynamiques quotidiennes et les différents espaces qui la conforment. Néanmoins, cette problématique devient mêlée dans tout ce qu'on a mentionné avant : la méconnaissance, les silences et les suppositions qui imprègnent la vie de la communauté universitaire tendent à présumer qu'il existe une collectivité harmonieuse, homogène et « normale ». Cependant, il semblerait que la régulation et la vigilance font constamment partie de la réponse de la population et de l'institution (Lozano, 2020) :

Estaba con mi novia afuera del auditorio, del Julio Glockner, ya sabes pasando el tiempo entre clase y clase, no estábamos ni siquiera besándonos o abrazándonos, cuando pasó una señora, nos vio y de inmediato se alarmó y les grito a sus niños, ¡no vean eso!, se dirigió a la salida y yo creo que le dijo algo a los DASU porque de inmediato fueron hacia nosotras y nos dijeron que nos teníamos que retirar, que en la universidad no se permitían las faltas a la moral[...] sí discutí con ese tipo, le pedí su nombre y lo fui a reportar[...] desde luego no pasó nada, ¿sabes?, de nada sirvió porque me dio un nombre falso, presumió de sus influencias y aún sigue ahí, ¿sabes?, lo peor del caso es que

se vuelve como personal, porque sabe quién soy y termino por no sentirme segura de los que se suponen deben darnos seguridad en la universidad (Adriana 2019, témoignage cité dans Lozano, 2020).

Ce témoignage d'une étudiante de la faculté de médecine met en évidence la relation conflictuelle entre les effectifs de sécurité appartenant à la *Dirección de Apoyo y Seguridad Universitario* (DASU), la vigilance et le contrôle des manifestations sexo-affectives ; celles qui sont hétérosexuelles sont respectées et tolérées dans les espaces communautaires, tandis que celle de sexualité diverse servent comme prétexte pour réguler, sanctionner, favoriser, et reproduire l'orientation sexuelle que l'institution reconnaît et légitimise. Il est vraiment inquiétant qu'il n'y pas de sensibilisation, de formation ou de respect du côté de ce personnel universitaire pour les étudiants de genre et orientation sexuelle diverse. Les effectifs de la DASU sont souvent le premier contact de l'institution avec la population estudiantine, et la hiérarchie établie en fonction de l'âge, telle que la sexuelle, aboutit en des pratiques discriminantes et d'inégalité qui impactent directement et l'exercice du droit à l'éducation des étudiants (Lozano, 2020).

List (2015) met l'accent sur la relation problématique entre les effectifs de sécurité et les étudiants, mais aussi les relations entre copains, avec les professeurs et avec le personnel administratif, dans cet ordre-là. Entre copains, les actions rangent dès des commentaires offensifs en tant que plaisanteries jusqu'aux sobriquets et l'enlèvement de leurs possessions. Chez les professeurs, les actes qui se font noter sont : ignorer les étudiants, les discréditer jusqu'à l'usage de sobriquets et les harceler d'une façon ou l'autre. Les dynamiques entre ces acteurs sociales

La présence et l'absence de la population LGBTQI+ reste encore problématique pour la BUAP, l'exigence de « normalisation » dans les comportements et conduites semblerait avoir pour but l'assimilation à l'ordre sociale que l'université reconnaît et légitimise par le biais des dispositions qui imposent l'hétéronormativité comme principe de normalité, comme principe hégémonique de la normalisation. Dans ce sens, l'intolérance des effectifs DASU se répand partout dans l'université, car maintenir l'ordre est étroitement lié à vigiler et punir le différent, l'altérité (Lozano, 2020) :

Dos chicos se dieron un beso, yo estaba enfrente de ellos cuando vi que se acercaron los DASU y les dijeron algo, uno de ellos quiso hacerles frente, el otro tomó sus cosas y comenzó a caminar calmado a su compañero, los alcance más adelante y les pregunté, ¿qué te dijeron los DASU?, uno de ellos me dijo; que nos retiráramos, que no podíamos estar aquí. Le respondí; pero ellos no pueden decirte eso, no les corresponde, uno de ellos quería ir a reportarlos o presentar una queja; pero el otro dijo que ya no quería tener problemas y que lo dejaría así. (Xavier, 2019, témoignage cité dans Lozano, 2020).

Ce témoignage démontre que les expressions sexo-affectives de la population LGBTQI+ ne sont pas tolérées à l'intérieur de l'université ; la distorsion est clairement culturelle et conservatrice, mais aussi troublante car ces pratiques sont discriminatoires et elles sembleraient avoir le soutien de l'institution soit à cause de la normalisation du régime hétérosexuel, soit à cause des omissions et vides juridiques autour de la DASU. La mission de cette unité est de promouvoir et intégrer au bénéfice de la communauté universitaire, pour contribuer à consolider une culture de prévention et de sécurité des universitaires et du patrimoine universitaire (BUAP,

2019, cité dans Lozano, 2020). Face à l'ambiguïté de ses fonctions, il est clair que la régulation des comportements et conduites des étudiants, la « régulation » de leurs expériences sexuelles affectives, reste dans la libre interprétation de chacun des intégrants de la DASU (Lozano, 2020).

Même si pour des certains individus, leur passage par l'université a été défavorable, il faut remarquer que pour d'autres, arriver à quelques facultés spécifiques leur a permis de s'épanouir professionnellement et personnellement, ils ont été capables de socialiser à partir de leur identité et orientation sexuelle, situation dont on essaie de profiter. On essaie donc de promouvoir des relations moins hiérarchisées et des stratégies de visibilité, les résultats de ces exercices sont variés et contradictoires, alors que la discrimination est présente, au même temps on cherche des soutiens et de l'empathie face à la justification et normalisation de la violence vers la population LGBTQI+ ancrée au sein de l'université (Lozano, 2020).

Mas que la universidad es la facultad, (filosofía) porque he ido a otras facultades y conozco a personas de otras facultades y ¡cerradísimas! Tenía un compañero con el que hacia box, ahí no decía que era lesbiana por miedo, cuando lo dije, me respondieron, con razón hay algo malo en ti [...] le pregunte cómo son tus compañeros de ingeniería cuando hay un gay o una lesbiana, y me dijo, ¡pues no mames!, nadie se junta con ellos[...] entonces, no es la universidad porque hay mucho *bullying* dentro de la universidad, tengo amigos que se han salido de carreras por lo mismo, aquí en la facultad hay mucha diversidad y como que no les importa, no hay problema. Bueno, no te niego que hay dos o tres compañeros que no te dicen nada; pero también no decir nada es su respuesta, su silencio, su lenguaje corporal, algo así como no soy tu amiga, pero no te voy a tratar mal

y así pasa con los profes, es molesto que algunos profes sean muy indiferentes, que digan que tratan igual a todos y que por eso no tocan esos temas (Aurora 2019, témoignage cité dans Lozano, 2020).

Trouver des espaces et des personnes qui joignent la défense des droits dès le principe de non-discrimination s'avère problématique pour les étudiants car peu sont les professeurs ou tuteurs auxquels on peut s'adresser et recevoir orientation, information et soutien ou même une action de contention. Comme on n'a pas des programmes ou campagnes dirigées à la communauté LGBTQI+, comme on n'a pas de représentation politique auprès des conseillers d'unité de chaque faculté ou auprès de conseillers universitaires, vu qu'on continue à être invisibilisés dans les réglementations et codes d'éthique et conduit et vue l'inexistence de protocoles qui les incluent et protègent contre la discrimination, l'institution fait en sorte que la création de réseaux de soutien soit fondamentale, et que cette action devienne difficile et limitée aux amis, aux proches, et à quelques professeurs (Lozano, 2020).

Lozano (2020) présente deux autres témoignages qui illustrent la dynamique institutionnelle face à la diversité sexuelle et de genre de sa population. Ces deux cas ont divergé de ceux avec lesquels on travaille « normalement » à l'université. Le premier cas s'agit d'un garçon transgenre de la faculté de biologie à CU qui a décidé de faire les procédures correspondantes pour actualiser son identité sexo-générique de façon officielle, ce qui lui a mené à affronter la bureaucratie dedans et dehors l'université.

Buscando información, el chico encontró en internet que en la DAU se tenía la unidad de igualdad e inclusión, quería saber qué podía lograr. Se le pidió que elaborara un escrito

donde especificara todo lo que necesitaba, sí lo hizo y entregó toda su documentación[...] Siendo foráneo (de Oaxaca) tuvo que tramitar su certificado de Bachillerato con su nueva identidad y eso le llevo también mucho tiempo, lo necesitaba para que la DAE le diera bien sus papeles; me parece que no fue porque no quisieran; sino más bien porque no sabían qué hacer con el chico [...] Después de todos los documentos oficiales que él consiguió en Ciudad de México y Oaxaca, la DAU solicitó a la DAE que cumpliera con su función administrativa y después de todo eso ya le pudieron dar su credencial y papeles para que no se atrasara más en su carrera. (Anónimo, 2019, témoignage cité dans Lozano, 2020).

Le deuxième témoignage reflète les dynamiques d'exclusion et inclusion entre semblables face à une autre personne transgenre dans la faculté d'ingénierie :

De la facultad de ingeniería, hubo otro caso de una chica “trans”, acudió a la DAU porque era violentada de manera común por sus compañeros, pero con el paso del tiempo dejó de acudir; al parecer, según dice el coordinador de tutores de la facultad sus compañeros cambiaron mucho su actitud en contra de la compañera, al parecer él (coordinador de tutores de ingeniería) ha tenido acercamiento con ella y le ha comentado que ya no necesita del servicio, porque su grupo de clases la han aceptado bien, antes decía la chica que el ambiente era muy hostil, desde los apodos, las burlas, etcétera [...]. Ahora ya la aceptan y por ello no acudió más al servicio. (Anónimo, 2019, témoignage cité dans Lozano, 2020)

La présence et l'absence de la communauté LGBTQI+ au sein de la communauté universitaire révèle un paradoxe permanent entre le privé et le public, le visible et l'invisible, mais aussi les conjonctures et efforts presque personnels de quelques autorités de la BUAP pour les reconnaître et défendre leurs droits à une éducation libre de discrimination (Lozano, 2020).

## 2.2 « Otherness », l'Altérité

Pour arriver aux aspects didactiques de cette recherche, on doit premièrement commencer par donner un coup d'œil à ce que la philosophie et la sociologie disent à propos de ce sujet. Le concept de *Otherness*, qu'on peut traduire en français com *Altérité* et en espagnol comme *Alteridad*, est le concept que fait référence à l'existence d'*Autruï*, *the Other*, *el Otro* : cet individu ou groupe qui forme une partie de l'image de soi, qui est réel, et qui est différent et opposé du *soi*, *self*, *yo* (Honderich, 2005).

Cette distinction est très importante à faire car c'est à partir d'elle qu'on établit des identités sociales qu'on attribue aux différents groupes d'une société. Là où la sociologie fait son entrée en scène, c'est au moment où les représentations des groupes sociaux est contrôlé par ceux qui ont une grande influence politique dans une société ; les sociologues cherchent à faire une critique à la façon de construire ces identités sociales et en opposition à la psychologie, qui étudie les identités des individus, la sociologie cherche à comprendre les identités sociales (Zevallos, 2011).

On présuppose que les identités sont naturelles ou innées, mais la sociologie remarque que ceci n'est pas vrai. Ces identités sociales montrent les façons dont les individus et groupes se

servent pour internaliser les catégories sociales établies dans leurs sociétés, telles que leurs identités de classe, de genre, d'ethnicité, etc. Ces catégories donnent forme aux perceptions de ce qui nous sommes, de la manière qu'on veut être aperçus par l'autre et les groupes auxquels on veut appartenir (Zevallos, 2011).

Mead (1934) a établi que les identités sociales sont créées à partir de nos interactions persistantes avec d'autres personnes et la subséquente réflexion sur ce qu'on aperçoit de nous-mêmes selon ces échanges sociaux. Le travail de Mead montre que les identités sont formées à partir des accords, désaccords et négociations avec les autres, et qu'on adapte notre comportement et notre image de soi en nous basant sur nos interactions et l'introspection de celles-ci.

Les concepts de similitude et différence sont primordiaux pour achever un sens d'identité et d'appartenance sociale. Les identités ont aussi un élément d'exclusivité ; l'adhésion à un groupe social requiert qu'on remplisse quelques critères construits par la société. Par conséquent, *nous* ne pouvons pas appartenir à un groupe au moins qu'*eux* (des autres personnes) n'appartiennent pas à *notre* groupe.

Bauman (1991) dit que la notion d'altérité est essentielle aux sociétés pour créer des identités. Il argumente que ces identités sont établies en dichotomies:

In dichotomies crucial for the practice and the vision of social order the differentiating power hides as a rule behind one of the members of the opposition. The second member is but the other of the first, the opposite (degraded, suppressed, exiled) side of the first

and its creation. Thus abnormality is the other of the norm... women the other of man, stranger the other of native, enemy the other of friend, "them" the other of "us" ... (p. 8)

Au même sujet, Simone de Beauvoir (1949) écrit :

La catégorie de l'Autre est aussi originelle que la conscience elle-même. Dans les sociétés les plus primitives, dans les mythologies les plus antiques on trouve toujours une dualité qui est celle du Même et de l'Autre ; cette division n'a pas d'abord été placée sous le signe de la division des sexes, elle ne dépend d'aucune donnée empirique : c'est ce qui ressort entre autres des travaux de Granet sur la pensée chinoise, de ceux de Dumézil sur les Indes et Rome. Dans les couples Varuna-Mitra, Ouranos-Zeus, Soleil-Lune, Jour-Nuit, aucun élément féminin n'est d'abord impliqué ; non plus que dans l'opposition du Bien au Mal, des principes fastes et néfastes, de la droite et de la gauche, de Dieu et de Lucifer ; l'altérité est une catégorie fondamentale de la pensée humaine. Aucune collectivité ne se définit jamais comme Une sans immédiatement poser l'Autre en face de soi.

Et en parlant plus spécifiquement du genre, elle dit :

L'humanité est mâle et l'homme définit la femme non en soi mais relativement à lui ; elle n'est pas considérée comme un être autonome. « La femme, l'être relatif... », écrit Michelet. C'est ainsi que M. Benda affirme dans le Rapport d'Uriel : « Le corps de l'homme a un sens par lui-même, abstraction faite de celui de la femme, alors que ce dernier en semble dénué si l'on n'évoque pas le mâle... L'homme se pense sans la femme.

Elle ne se pense pas sans l'homme. » Et elle n'est rien d'autre que ce que l'homme en décide ; ainsi on l'appelle « le sexe », voulant dire par là qu'elle apparaît essentiellement au mâle comme un être sexué : pour lui, elle est sexe, donc elle l'est absolument. Elle se détermine et se différencie par rapport à l'homme et non celui-ci par rapport à elle ; elle est l'inessentiel en face de l'essentiel. Il est le Sujet, il est l'Absolu : elle est l'Autre.

(Beauvoir, 1949)

Les dichotomies de l'Altérité sont établies comme étant naturelles et souvent, dans la vie quotidienne, on les tient pour acquises et on présuppose qu'elles sont en fait, naturelles. Contrairement à cette idée, les identités sociales ne sont pas naturelles, mais elles représentent un ordre social établi, une hiérarchie où certains groupes sont établis comme supérieurs à d'autres groupes. Les individus ont le choix, ou l'agentivité, de créer leurs propres identités selon leurs croyances et idées à propos du monde. Cependant, la négociation de l'identité dépend également de la négociation des relations de pouvoir (Zevallos, 2011) :

Social identities are relational; groups typically define themselves in relation to others. This is because identity has little meaning without the “other”. So, by defining itself a group defines others. Identity is rarely claimed or assigned for its own sake. These definitions of self and others have purposes and consequences. They are tied to rewards and punishment, which may be material or symbolic. There is usually an expectation of gain or loss as a consequence of identity claims. This is why identities are contested. Power is implicated here, and because groups do not have equal powers to define both

*self* and the *other*, the consequences reflect these power differentials. Often notions of superiority and inferiority are embedded in particular identities. (Okolie, 2003)

Les institutions sociales telles que la loi, les médias, l'éducation, la religion et plusieurs autres tiennent entre leurs mains l'équilibre du pouvoir par le biais de leurs représentations de ce qu'on devrait considérer « normal » et ce qu'on définit comme l'Autre. Dans des pays avec une histoire coloniale, comme les États-Unis, le Canada ou le Mexique, la représentation des différences comme positives ou négatives est créée en les opposant contre le groupe dominant - principalement des chrétiens blancs, hétérosexuels et appartenant aux classes moyennes à supérieures. Par défaut, ce groupe qu'on utilise pour comparer, sont les hommes cisgenres hétérosexuels (Zevallos, 2011).

C'est à partir de cette conception de l'*Autre* qu'on abordera les sujets du genre et de la sexualité.

### 2.2.1 *La sociologie du genre*

En sociologie, on fait une distinction entre sexe et genre. On considère le sexe comme les caractéristiques biologiques que les sociétés utilisent pour associer les gens aux catégories homme ou femme, soit en utilisant comme référence leurs chromosomes, leurs génitaux, soit en utilisant un autre aspect corporel. Quand on parle des différences entre hommes et femmes, on fait souvent allusion au sexe, aux conceptions biologiques strictes, plutôt qu'au genre, qui est un accord avec lequel les sociétés modèlent notre compréhension de ces caractéristiques biologiques (Zevallos, 2014a).

Cependant, le genre est bien plus fluide, et ne dépend pas nécessairement des caractéristiques biologiques. Plus précisément, le genre est un concept qui sert à décrire la façon dont les sociétés se servent pour classifier et gérer les catégories du sexe. Ceci inclut les notions culturelles attachées aux rôles des hommes et des femmes, mais aussi la façon des individus de comprendre leurs identités, y incluses, mais pas limitées à être un homme, une femme, transgenre, intersexuel et autres. Le genre comprend des normes sociales, des attitudes et des activités que la société considère appropriées pour les sexes. Le genre est aussi déterminé par ce que l'individu fait et ressent (Zevallos, 2014a).

La sociologie du genre étudie et examine l'influence de la société sur nos perceptions et notre compréhension des différences entre la masculinité et la féminité. Les sociologues font spécialement attention aux relations de pouvoir établies par l'ordre du genre dans une société et comme cela change avec les temps (Zevallos, 2014a).

Le sexe et le genre ne correspondent pas nécessairement l'un à l'autre. Le terme *cisgenre* décrit les gens dont l'identité de genre s'aligne avec le corps biologique avec lequel elles sont nées. En revanche, *transgenre* indique que le sexe biologique de quelqu'un ne correspond pas à son identité de genre. Plusieurs individus transgenres suivront une transition de genre qui peut inclure, ou pas, changer leurs façons de s'habiller et de se présenter, par exemple, en changeant leurs noms. Les gens transgenres peuvent entreprendre ce qu'on appelle hormonothérapie substitutive ou hormonosubstitution pour rendre le processus de transition plus facile, mais pas tous les individus le font. L'intersexualité englobe plusieurs définitions du sexe liées à des caractéristiques ambiguës des organes génitaux, des chromosomes, des gonades ou des hormones

(Zevallos, 2014a). Il existe aussi une catégorie du genre qu'on appelle *genderqueer* ou non-binarité ; les gens qui s'identifient avec cette dénomination peuvent adopter des traits d'identités de genre diverses ou d'aucun genre en particulière, alors se plaçant hors la conception binaire (homme-femme) du genre. Elles peuvent aussi se déplacer entre les genres (*genderfluid*) ou même rejeter complètement la catégorisation de genre (*agenre*) (Barker et al., 2017, p.43). Les individus transgenres et intersexuels ont des pratiques sexuelles diverses, comme le font aussi les personnes cisgenres.

Le genre et la sexualité ne sont pas seulement des identités personnelles, mais aussi des identités sociales. Ils se produisent à partir de nos relations avec les autres et dépendent des interactions et de la reconnaissance sociale. Ils modifient notre façon de nous comprendre nous-mêmes face aux autres (Zevallos, 2014a).

Il est très important aussi de connaître et reconnaître les différences entre les concepts de genre, sexe et identité sexuelle car même si on pense qu'ils sont reliés entre eux, ils ne le sont pas vraiment et il faut se débarrasser de cette notion archaïque pour faire place à des idées et définitions nouvelles.

### **Figure 3**

*Différentiation entre sexe, genre et sexualité.*



*Note.* La figure montre les définitions des termes *sexe*, *genre* et *sexualité*. Source : Zevallos (2014a).

Le genre, comme toutes les autres identités sociales, est construit par les sociétés. Le constructivisme social est l'une des principales théories utilisées par les sociologues pour analyser le concept de genre de façon historique et culturelle. Berger et Luckmann (1966) écrivent que toutes les connaissances, y inclus celles de la vie quotidienne, sont construites et maintenues par les interactions sociales. Alors, comme le genre est une construction sociale, il n'est pas inné ou fixe, mais il change avec le lieu et le temps.

On apprend les rôles de genre (ce qu'on considère socialement acceptable comme façon d'agir selon notre genre) dès la naissance en socialisant. Nos parents nous apprennent ces rôles en premier lieu, puis l'école les renforce avec des enseignements religieux et culturels, mais on

les rencontre aussi dans les médias et d'autres institutions sociales. Les expériences de genre de chaque un·e évoluent avec le temps, alors, le genre est en constant changement. On peut apercevoir ceci en observant les changements générationnels et intergénérationnels dans les familles qui se déclenchent alors que la technologie, la société et la loi changent et influencent les valeurs sociales. (Zevallos, 2014a)

Connell (2002) décrit le genre comme une structure sociale, cela veut dire qu'il est une catégorie d'ordre supérieure que les sociétés utilisent pour s'organiser elles-mêmes :

Gender is the structure of social relations that centres on the reproductive arena, and the set of practices (governed by this structure) that bring reproductive distinctions between bodies into social processes. To put it informally, gender concerns the way human society deals with human bodies, and the many consequences of that “deal” in our personal lives and our collective fate.

Comme toutes les identités sociales, les identités de genre comportent au moins deux ensembles d'acteurs opposés : *nous* en face d'*eux*. Dans la culture occidentale (la nôtre), ceci se réduit à *masculin* contre *féminin*. C'est ainsi qu'on revient au concept de *Otherness*, car le genre est construit à partir de cette notion : le *masculin* est considéré par les normes sociales, la loi et les autres institutions, comme l'expérience humaine par défaut (Zevallos, 2014a).

Cette conceptualisation du genre concerne particulièrement les minorités LGBTQI+ dans le sens où les expressions de genre des individus qui appartiennent à ce groupe sont fortement influencées par la société, ce qui pose beaucoup de problèmes aux individus transgenres (soit

binaires ou soit non-binaires), mais aussi à quiconque qui voudrait exprimer son genre d'une façon différente à la norme, par exemple, les lesbiennes qui s'habillent de façon masculine et qui sont étiquetées (au moins au Mexique) avec l'appellation dénigrante *machorras*, les hommes homosexuels qui s'habillent de manière féminine, etc.

### 2.2.2 *La sociologie de la sexualité*

Tout comme le genre, la sexualité est aussi une construction sociale ; elle est déterminée par les sociétés et son expression varie avec la culture, le temps et le lieu (Zevallos, 2014b).

La société occidentale moderne construit l'hétéronormativité comme l'état par défaut, comme la norme. Cependant, ceci n'a pas toujours été explicité. Comme le raconte Foucault (1976), le terme *homosexuel* n'est apparu que vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans l'Angleterre victorienne : la reine Victoria souhaitait d'arrêter les hommes nobles de maintenir des relations avec le même sexe, ce qui n'était pas ouvertement discuté, mais néanmoins pratiqué. Il n'existait pas un mot pour décrire l'action d'un homme qui avait des relations sexuelles avec un autre homme, alors la reine a demandé à ses médecins d'étudier ce phénomène. Ayant créé le mot *homosexuel* pour le nommer, ces médecins ont formulé son contraire, l'*hétérosexuel*.

Il en fut ainsi que la volonté d'une seule femme a établi l'hétérosexualité comme la position « naturelle » et normative (d'où le mot *hétéronormativité*) à partir de laquelle on catégorise la sexualité dorénavant. Ce morceau d'histoire nous montre donc que dès sa conception comme mot, l'homosexualité a été installée comme l'*Autre* de l'hétérosexualité (Zevallos, 2014b).

À partir de ce moment, l'homosexualité devient médicalisée ; les médecins furent chargés de la remédier et elle a été rapidement interdite (Foucault, 1976). Ces idées se sont répandues autour du monde avec le colonialisme, et comme on l'a démontré dans la Figure 1, il reste encore beaucoup de pays avec des lois qui interdisent ou restreignent les pratiques homosexuelles d'une façon ou l'autre.

En plus, on a résolument attaché l'hétérosexualité aux catégories sexuelles : être un homme signifiait d'être un homme hétérosexuel et être une femme signifiait d'être une femme hétérosexuelle. Alors, l'hétérosexualité est devenue la norme au début du XX<sup>e</sup> siècle car l'alternative pour les individus LGBTQI+ était d'être punis ; elle serait considérée comme naturelle et sans avoir besoin d'être expliqué. Cependant, on attend des homosexuels qu'ils annoncent publiquement leur sexualité (acte connu comme *coming out* ou *sortir du placard*) seulement parce qu'ils sont différents, mais les hétérosexuels ne sont pas obligés de le faire (Zevallos, 2014b).

Les individus LGBTQI+ sont exclus de la société à conséquence de l'hétéronormativité : on les considère comme l'*Autre*, même si l'homosexualité a toujours été présente dans l'histoire de l'humanité (Zevallos, 2014b).

### **2.3 Pédagogie critique**

La pédagogie critique est une philosophie de l'éducation et mouvement social qui a développé et appliqué des concepts issus de la théorie critique et traditions connexes au champ de l'éducation et l'étude de la culture (Kincheloe & Steinburg, 1997).

Cette philosophie affirme que les problématiques de justice sociale et démocratie ne sont pas séparées des actes d'enseignement et d'apprentissage. Le but de la pédagogie critique est l'affranchissement des opprimés à travers l'éveil de la conscience critique. Quand les individus atteignent cette conscience critique, ils sont encouragés à mener des changements dans leur monde par le biais de la critique sociale et de l'activisme politique pour arriver à un accomplissement personnel (Giroux, 2007).

Shor (1992) définit la pédagogie critique comme :

Habits of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal consequences of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media, or discourse. (p. 129)

Freire (1968/2012) explique le besoin d'avoir une pédagogie critique. Il postule que le principal problème de l'être humain est de se réaffirmer soi-même son identité d'humain et que tout le monde cherche ceci, mais l'oppression interrompt ce voyage pour beaucoup de gens. Ces interruptions sont nommées *déshumanisations*. La déshumanisation, quand les individus deviennent chosifiés, se produit à cause de l'injustice, de l'exploitation et de l'oppression. Freire (1968/2012) essaie d'aider les opprimés à lutter contre les oppresseurs pour retrouver leur humanité perdue et ainsi atteindre une humanisation complète. Il présente les pas à suivre pour que les opprimés puisse retrouver leur humanité, en commençant par acquérir des connaissances

à propos le concept d'humanisation, car c'est très facile pour les opprimés de se battre contre leurs oppresseurs seulement pour devenir eux-mêmes d'opresseurs et de commencer à nouveau le même cycle. Pour devenir à nouveau complètement humains, les opprimés doivent identifier leurs oppresseurs et travailler ensemble pour obtenir leur émancipation. Le deuxième pas serait de comprendre le but de l'opresseur ; les oppresseurs sont matérialistes : ils voient les êtres humains comme des objets et en réprimant des individus, ils sont capables de posséder ces humains. Même s'ils ne répriment pas consciemment les opprimés, ils apprécient le contrôle sur l'humanité, essentiellement se déshumanisant eux-mêmes. Il est important de comprendre ceci car le but des opprimés n'est pas seulement d'acquérir le pouvoir, mais de permettre à tous les individus de devenir complètement humains pour qu'aucune oppression ne puisse plus exister. Une fois que les opprimés comprennent leur propre oppression et qu'ils découvrent leurs oppresseurs, le pas suivant est la discussion avec les autres pour achever le but de l'humanisation. Il y a aussi plusieurs situations dans ce voyage dont les opprimés doivent se méfier.

Freire (1968/2012) décrit aussi ses théories sur l'éducation. Il décrit ce qu'il appelle la conception « bancaire » de l'éducation, où la nature fondamentale de celle-ci est d'être narrative. Il y a un individu qui récite des idées et des faits (l'enseignant) et d'autres qui écoutent et mémorisent (les élèves). Il n'y a aucune connexion avec la vie réelle, ce qui provoque un style d'apprentissage passif. C'est-à-dire, l'enseignant dépose des connaissances dans les élèves, d'où le terme d'éducation bancaire. Ce type d'éducation est étroitement lié à l'oppression. Elle est construite à partir de l'idée que l'enseignant détient toutes les connaissances et qu'il existe des

individus inférieurs qui doivent accepter ce qu'on leur dit et on ne leur permet pas de questionner le monde ou leur enseignant. Ce manque de liberté met en évidence les liens entre l'oppression et l'éducation bancaire. Freire (1968/2012) incite à l'abandon de cette conception de l'éducation et propose l'adoption du modèle de discussion de problèmes. Ceci encourage la discussion entre l'enseignant et les élèves et efface la ligne entre les deux car ils apprennent ensemble, créant ainsi égalité et manque d'oppression. Il y a beaucoup de manières où la conception bancaire coïncide avec l'oppression ; essentiellement, elle déshumanise l'étudiant. Si les élèves sont élevés pour devenir des tables rases par l'enseignant, ils ne pourront jamais questionner le monde quand ils auront besoin de le faire. Cette forme d'éducation pousse les élèves à juste accepter ce qu'on leur enseigne et à l'accepter comme correct. Elle rend le premier pas de l'humanisation très difficile : si les élèves sont entraînés à être des auditeurs passifs, ils n'arriveront jamais à la conclusion que l'oppression existe.

Il présente aussi son idée de dialogue. Freire (1968/2012) explique l'importance des mots et que celles-ci doivent refléter action et réflexion. Le dialogue est un accord entre des gens différents et il est un acte d'amour, d'humilité, et de foi. Il donne aux autres l'autonomie d'expérimenter le monde et de le nommer juste comme ils le voient. Freire (1968/2012) dit que les enseignants façonnent la conception du monde et de l'histoire des étudiants. Ils doivent utiliser le langage en prenant en compte le point de vue des élèves. Ils doivent aussi permettre l'investigation thématique : la découverte de différents problèmes pertinents et d'idées pour différentes périodes. Cette habileté est la différence entre les animaux et les humains ; les animaux sont coincés dans le présent tandis que les humains peuvent comprendre l'histoire et

l'utiliser pour façonner le présent. Freire (1968/2012) écrit que les opprimés sont souvent incapables d'apercevoir les problèmes de leur temps et que les oppresseurs se nourrissent de cette ignorance. Il est aussi très important que les éducateurs ne deviennent pas des oppresseurs et qu'ils ne chosifient pas leurs étudiants. Ces deux groupes doivent travailler ensemble pour trouver les problèmes de l'histoire et du présent.

Shor (1980) propose un exemple de l'application de la pédagogie critique. Il développe ceci en regardant l'usage de méthodes d'enseignement fondées sur les théories de Freire dans le contexte de la vie quotidienne dans la salle de classe, particulièrement dans des contextes institutionnels. Il suggère que l'entier du curriculum de la salle de classe doit être réexaminé et reconstruit. Il préconise de changer le rôle de l'apprenant d'objet en sujet actif et critique. En faisant ceci, l'apprenant entreprend une lutte pour devenir son propre maître. Shor précise que les étudiants ont été leurrés dans un sens de complaisance par les circonstances de la vie quotidienne et que c'est à travers des processus de la salle de classe qu'ils pourront commencer à envisager quelque chose de différent pour eux-mêmes.

Bien certainement, atteindre ce but n'est pas ni automatique ni facile, et le rôle de l'enseignant est critique pour ce processus. Les apprenants doivent recevoir l'aide des enseignants pour se dissocier de l'acceptation inconditionnelle des conditions de leur existence. Une fois la dissociation achevée, les étudiants peuvent se préparer à revenir de façon critique dans l'étude de la vie quotidienne. Dans un environnement d'enseignement qui atteint ce but de libération, l'un des possibles résultats découle en les apprenants exerçant plus de responsabilité pour la classe. Le pouvoir est alors distribué entre les membres du groupe et le rôle de l'enseignant devient bien

plus fluide, mais aussi plus difficile. Ceci encourage l'épanouissement du caractère intellectuel de chaque étudiant plutôt qu'une simple « imitation du style professionnel ».

Cependant, l'enseignant ne renonce pas son autorité dans une salle de classe centré sur l'apprenant, mais il adopte une nouvelle fonction :

Critical teachers, therefore, must admit that they are in a position of authority and then demonstrate that authority in their actions in supports of students... as teachers relinquish the authority of truth providers, they assume the mature authority of facilitators of student inquiry and problem-solving. In relation to such teacher authority, students gain their freedom--they gain the ability to become self-directed human beings capable of producing their own knowledge. (Kincheloe, 2008)

bell hooks (2013) souligne la responsabilité que l'enseignant et les apprenants doivent avoir dans la salle de classe : « Teachers must be aware of themselves as practitioners and as human beings if they wish to teach students in a non-threatening, anti-discriminatory way. Self-actualisation should be the goal of the teacher as well as the students ».

Il est possible que les étudiants s'opposent à la pédagogie critique à cause de plusieurs raisons. Ces raisons peuvent apparaître en raison de : raisons idéologiques, convictions religieuses ou morales, avoir peur d'être critiqué ou malaise issu des thèmes controversés. Seas (2006) argumente que « la résistance dans ce contexte se manifeste quand on demande aux étudiants de changer non seulement leurs perspectives, mais aussi leurs subjectivités tandis qu'ils acceptent ou rejettent les suppositions qui contribuent aux arguments pédagogiques qui se

construisent ». Kopelson (2003) affirme que la résistance à des nouvelles informations ou idéologies introduites dans la salle de classe est une réponse naturelle aux nouveaux messages persuasifs :

Resistance is often, at the least, understandably protective: As anyone who can remember her or his own first uneasy encounters with particularly challenging new theories or theorists can attest, resistance serves to shield us from uncomfortable shifts or all-out upheavals in perception and understanding—shifts in perception which, if honored, force us to inhabit the world in fundamentally new and different ways. (p. 119)

Les apprenants rejettent souvent le message de l'enseignant car ils l'aperçoivent comme coercitif, car ils sont en désaccord avec lui, ou parce qu'ils se sentent exclus par ce message (Seas, 2006). La plupart des étudiants arrivent à l'université pour accéder et s'affranchir du pouvoir établi, pas pour le critiquer et rejeter ses privilèges. Pour surmonter la résistance des apprenants à la pédagogie critique, les enseignants doivent adopter des mesures stratégiques pour aider leurs étudiants à traiter des sujets controversés (Kopelson, 2003).

Cette philosophie de l'éducation a été élargie et raffinée comme un mouvement éducationnel orienté vers la praxis et guidé par la passion et des principes qui vise à aider l'apprenant à développer une conscience de liberté, à reconnaître des tendances autoritaires et à connecter les connaissances au pouvoir et à l'habileté de réaliser des actions constructives (Giroux, 2010).

## 2.4 Théorie queer

Quand on utilise le terme *Queer Theory* (Théorie queer), on parle du champ d'études et du discours critique apparus au début des années 1990 à partir du domaine des études queer (connus auparavant comme *gay and lesbian studies*), des études des femmes et des études de genre (Chandler & Munday, 2011). Warner (2011) associe ce terme de façon générale à l'étude et la théorisation du genre et des pratiques sexuelles qui existent hors l'hétérosexualité et qui défient la notion de l'hétérosexualité comme « normale », c'est-à-dire, l'hétéronormativité, et que le *queerness* (le fait d'être queer) est définie par celle-ci. Il remarque que même si plusieurs intellectuels avaient théorisé sur la sexualité d'après une perspective non-hétérosexuelle pendant environ un siècle, l'approche queer représentait une contribution unique à la théorie sociale grâce au *queerness*. La théorie queer est la perspective utilisée pour explorer et défier comme les érudits, les activistes, les textes artistiques et les médias perpètrent et perpétuent les binaires de sexe et de genre, et son but est d'annuler les hiérarchies et de combattre les inégalités sociales (Barber & Hidalgo, 2017).

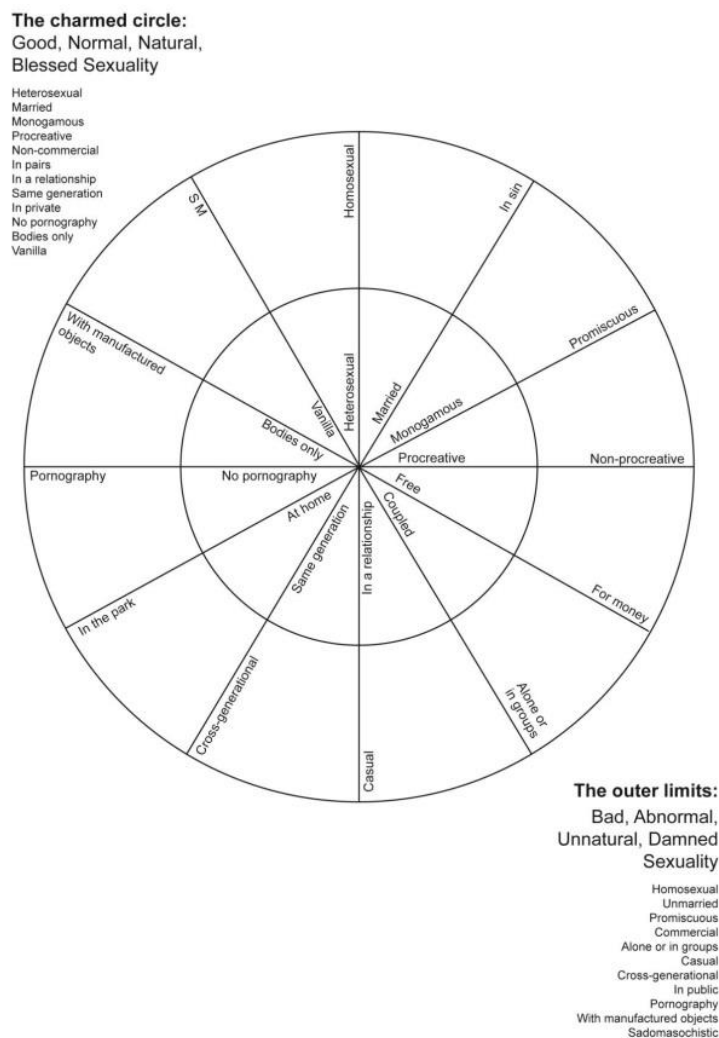
Pour préciser un peu plus, le terme de « Théorie queer » apparaît pour la première fois en 1991 (Illinois University Library, 2019). De Lauretis (1991) l'utilise comme le titre d'une émission d'un journal d'études féministes et popularise son usage. Elle explique que son terme indique qu'il y a au moins trois projets en jeu dans cette théorie : réfuter l'hétérosexualité en tant que repère pour les formations sexuelles, défier la notion que les études gays et lesbiennes sont une seule entité et mettre un grand accent sur les plusieurs influences de la race sur le biais

sexuel. De Lauretis propose que la théorie queer pourrait représenter tous ces critiques ensemble et faire possible de repenser tout ce qu'on connaît de la sexualité.

Rubin (1984) présente, dans l'un des textes considérés comme fondateurs de la théorie queer, l'idée qu'il existe des systèmes complexes de hiérarchisation sexuelle que les groupes sociaux (soit de gauche ou droit, soit féministe ou patriarcal) utilisent pour définir les comportements sexuels considérés « bons », « normales » et « naturelles », et ceux qui sont « mauvais ». Rubin utilise le concept qu'elle appelle le *Charmed Circle* (Cercle charmant) de la sexualité, où la sexualité qui se trouve dedans est privilégiée par la société et toute autre sexualité est dehors et opposée à celle-ci (on peut voir encore ici le phénomène de l'altérité). Cette sexualité dite « naturelle » est : hétérosexuelle, conjugale, monogame, procréatrice, non commerciale, mono-générationnelle, s'exerce dans le privé, n'a pas recours à la pornographie ou à des sex-toys, etc. Quiconque transgresse ces règles bascule du mauvais côté de la sexualité.

#### **Figure 4**

*The sex hierarchy: the charmed circle vs. the outer limits.*



*Note.* Représentation visuelle du « cercle charmant » de la sexualité. Source : Rubin (1984).

Rubin esquisse également un schéma où elle distingue les pratiques qui sont du bon côté de la barrière, celles qui sont du mauvais côté, et au milieu, une zone de contestation sociale. Elle explique que l'homosexualité se situe dans la zone de contestation, mais que si elle est stable et monogame, elle peut se frayer un chemin vers l'acceptabilité. Elle montre aussi que ces barrières changent au cours du temps, notamment sous l'influence de périodes de panique morale, ou de la

contestation des personnes à la sexualité stigmatisée. Rubin montre que seuls les actes sexuels situés du bon côté se voient accorder la complexité morale ; les relations hétérosexuelles peuvent être sublimes ou dégoûtantes, libres ou forcées, épanouissantes ou destructrices, romantiques ou mercenaires. À l'inverse, les actes situés du mauvais côté sont considérés comme répugnants par définition et absolument sans nuances morales. Plus un acte est éloigné de la frontière, plus il est compris comme uniformément mauvais.

### Figure 5

*The sex hierarchy: the struggle over where to draw the line.*

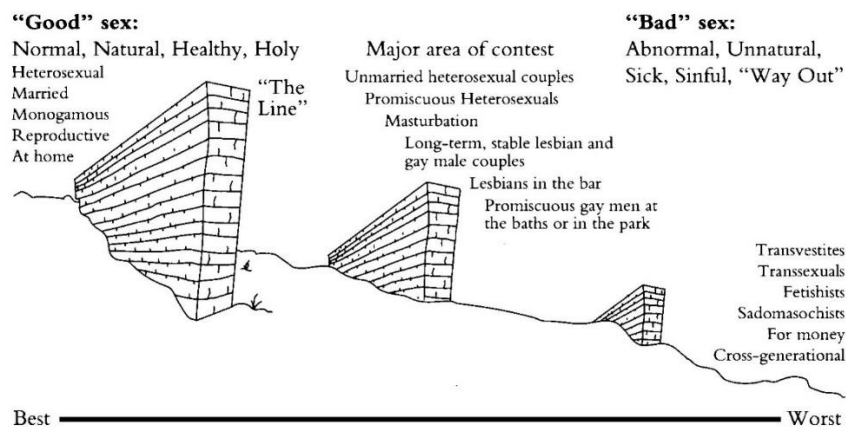


FIGURE 2. The sex hierarchy: the struggle over where to draw the line

*Note.* Représentation visuelle des deux côtés de la sexualité et de la zone au milieu. Source : Rubin (1984).

La discussion de ces modèles suppose un effet domino du danger sexuel. Les gens ont besoin de fixer une limite entre le bon et le mauvais sexe qu'ils aperçoivent de se trouver entre l'ordre et le chaos sexuel. On a peur que si certains aspects du « mauvais » sexe arrivent à franchir cette limite, des actes indicibles la franchiront aussi. L'une des idées les plus répandues sur le sexe est qu'il existe une seule façon appropriée de le faire ; la société manque d'un concept bénin de la variation sexuelle. Les gens n'arrivent pas à reconnaître que quelque chose n'est pas dégoûtant seulement parce qu'ils ne le font pas. Rubin remarque qu'on a appris à apprécier d'autres cultures sans les voir comme inférieures et il faudrait qu'on adopte une compréhension similaire des cultures sexuelles différentes.

Elle argumente aussi contre la notion féministe que la sexualité est obtenue à travers le genre et contre l'idée que le genre et la sexualité sont la même chose :

... I am now arguing that it is essential to separate gender and sexuality analytically to reflect more accurately their separate social existence. This goes against the grain of much contemporary feminist thought, which treats sexuality as a derivation of gender. For instance, lesbian feminist ideology has mostly analysed the oppression of lesbians in terms of the oppression of women. However, lesbians are also oppressed as queers and perverts, by the operation of sexual, not gender, stratification. Although it pains many lesbians to think about it, the fact is that lesbians have shared many of the sociological features and suffered from many of the same social penalties as have gay men, sadomasochists, transvestites, and prostitutes. (p. 170)

Le travail de Rubin a ouvert la voie pour commencer la discussion de distinguer le genre et la sexualité comme des entités différentes.

Le travail de Sedgwick (1990) est considéré aussi comme texte fondateur de cette théorie : elle argumente que la différence homo/hétérosexuelle dans sa définition sexuelle moderne est absolument décousue pour deux raisons : premièrement, l'homosexualité est aperçue comme faisant partie d'un groupe minoritaire et deuxièmement, le fait que l'homosexualité est sexuée pour être soit masculine ou féminine.

Elle remarque que les définitions de la sexualité dépendent beaucoup du partenaire romantique qu'on choisit, ce qui conduit à la présomption que le genre de quelqu'un et le genre de la personne qui l'attire conforment l'élément le plus important de la sexualité. Les exemples de variations sexuelles présentés par Sedgwick (1990) qui ne peuvent pas être placés dans les distinctes positions créées par le binaire entre l'hétérosexualité et l'homosexualité permettent d'analyser plus profondément la façon de penser et de former les identités sexuelles et de genre.

La théoricienne la plus souvent associée aux études de la compréhension du sexe et du genre est Judith Butler (Illinois University Library, 2019). Butler (1990) argumente que la croyance de l'existence d'une « vérité » du sexe fait en sorte que l'hétérosexualité soit la seule issue possible à émaner du binaire masculin/féminin, créant ainsi le seul résultat possible : être soit « un homme » ou soit être « femme ». Dans ce travail, elle introduit le concept de *gender performativity* (performativité de genre) : être né homme ou femme ne détermine pas le comportement. Les gens apprennent plutôt à agir de façons particulières pour s'adapter à la

société. Alors, l'idée de genre n'est qu'un acte, une performance. Cet acte est la manière de parler, de marcher, de s'habiller, d'agir, etc. Ce que la société voit comme le genre de quelqu'un n'est qu'une performance faite pour satisfaire les attentes sociales et n'est pas la vraie expression de genre d'un individu. Elle fait valoir que la performativité de genre pourrait s'avérer comme stratégie de résistance avec des exemples tels que le drag, le travestissement et la représentation sexuelle irréaliste des identités butch et fem qui se moquent des normes établies de genre dans la société. Le travail de Butler met en évidence la création du genre en contestant la rigidité des binaires hiérarchiques, lui donnant ainsi une grande importance pour la théorie queer.

Faire une analyse avec une perspective queer a la possibilité de saper la structure qui soutient n'importe quelle identité (mais en le faisant sans détruire ou abandonner les catégories d'identité), la théorie a été interprétée erronément comme abordant seulement des sujets de sexualité. Cette perception de la théorie queer d'aborder seulement la sexualité a été réfutée en utilisant une approche intersectionnelle qui commence avec l'hypothèse que la sexualité ne peut pas être dissociée des autres catégories sociales d'identité et de condition. Ceci permet la théorie queer de devenir interdisciplinaire et de créer ainsi des nouvelles façons de penser à la sexualité et comme elle change et est changée par des divers facteurs (Illinois University Library, 2019).

Mais, qu'est-ce que *queer* signifie ? Avant de continuer avec la pédagogie queer, il faudrait reprendre ce terme et élargir la définition qu'on a donnée dans la section 1.7.

Le mot *queer* porte avec lui un fardeau historique vraiment lourd, spécialement dans des contextes anglophones. Ce mot peut être attribué à l'étrange et au différent, à tout ce qui est notable car il est bizarre (Ahmed, 2018). *Queer* était, et parfois encore est, un terme d'abus, utilisé contre ceux qui étaient aperçus comme hors la norme et/ou ceux attirés au même sexe. C'est précisément de cette histoire d'agression qu'on a réclamé ce terme aux années 1980. Butler (1993) souligne que *queer* dérive sa force précisément de cette évocation répétitive à travers laquelle il a été lié à des accusations, à la pathologisation et à l'injure.

Queer ne s'agit pas seulement de tenir responsable l'autre (soit des gens, des disciplines, des institutions, des espaces, etc.), mais de se tenir soi-même responsable et de rester toujours introspectif (Giffney, 2009). La théorie queer pourrait être décrite comme essayer de rester debout sur un sol instable ; on n'est jamais stabilisé, jamais confortable et on a besoin de dur labeur et discipline pour maintenir une perspective queer. L'une des principales critiques de la théorie queer est qu'elle peut s'avérer extrêmement difficile à comprendre, alors, tout ce travail pourrait produire quelque chose vraiment incohérent pour ceux qui ne sont pas familiarisés avec ce domaine d'étude. Cependant, il vaut la peine d'essayer de comprendre. Ce n'est pas censé être facile ; traverser les chemins de la non-normativité et faire l'inattendu n'est pas facile (Ayres, 2019). La théorie queer a le pouvoir de déconstruire des logiques et structures et de démanteler les dynamismes du pouvoir privilégié ; elle a du vrai pouvoir politique de cette façon (Young, 2012).

## 2.5 Pédagogie queer

La pédagogie queer est une discipline académique consacrée à explorer l'intersectionnalité entre la théorie queer et la pédagogie critique, qui sont toutes les deux ancrées dans la théorie critique marxiste (Atay & Pensoneau-Conway, 2019).

La pédagogie queer, également que la théorie queer que la guide, utilise les expériences de vie des queers et non-normatifs comme une optique à travers laquelle on peut considérer des phénomènes de l'éducation. Cette pédagogie cherche à découvrir et à bouleverser les curriculums hétéronormatifs cachés, ainsi que à développer des environnements et des expériences dans la salle de classe qui fourniront les participants queer de sûreté (Thomas-Reid, 2018).

Cependant, cette définition se centre seulement dans l'hétéronormativité et n'inclue pas le phénomène de la cisnormativité, au détriment des étudiants transgenre et d'identité de genre diverse (Ayres, 2019).

En analysant la pédagogie queer, trois formes du mot queer apparaissent : *queer-comme-nom*, *queer-comme-adjectif* et *queer-comme-verbe*. La pédagogie queer implique l'exploration de la forme de nom, ou « être » queer, et comme les identités queer croisent avec et impactent les espaces éducatifs. Le mot queer peut devenir aussi un adjectif qui décrit les situations où les perceptions hétéronormatives deviennent floues à cause de la présence de ces identités queer. Dans la praxis, la pédagogie queer adopte l'usage proactif du mot queer comme verbe ; un enseignant pourrait utiliser cette pédagogie pour déranger les notions hétéronormatives

traditionnelles qu'on a des curriculums et de la pédagogie elle-même. Cette praxis queer, ou queer comme verbe, implique trois domaines primaires : sécurité et sûreté pour les étudiants et professeurs queer, participation des étudiants queer et compréhension de la culture, l'histoire, les problèmes et les situations queer (Thomas-Reid, 2018).

La pédagogie queer sera différente en fonction du contexte ; elle sera différente selon la discipline où on l'utilise et même de manière individuelle dans chaque discipline. Une démarche queer pourrait fonctionner vraiment bien avec un groupe d'étudiants, mais pas avec un autre. C'est ici que la réflexivité fait son entrée ; le queer n'est pas assez stéréotypé qu'on puisse le répéter chaque fois de la même façon (Ayres, 2019).

Une partie très importante de la pédagogie queer est la notion de démantèlement. Ceci implique l'enlèvement des concepts et idées pour dévoiler les bases et permettre les apprenants d'apercevoir comment ce concept ou idée a été créé. Un exemple de ceci est les différentes façons dont les enseignants peuvent surmonter les notions binaires du genre dans leur enseignement, leur langage et leur présentation. Démanteler ces notions binaires du genre de façon indirecte ou subtile permettrait aux étudiants de commencer à voir le binaire comme superflu et d'emporter avec eux ces leçons. La notion queer de démantèlement n'est pas seulement clé pour le genre, mais elle peut offrir aussi des opportunités diverses (Ayres, 2019).

Un autre exemple commun de la pédagogie queer est le problème du *coming out* (sortir du placard). Ceci est la question de révéler aux étudiants, en tant qu'enseignant, qu'on s'identifie comme non-cisgenre ou non-hétérosexuel. Dévoiler ceci pourrait vous mettre en péril de

discrimination et n'est pas une décision prise à la légère (Ayres, 2019). Cependant, les étudiants queer profitent considérablement d'avoir des modèles à émuler identifiables (University of Birmingham, 2016). Hájková (2019) l'a attesté avec des études de cas :

When I studied, there was no queer faculty, I only had my first queer professor as a grad student, and that was really important to me. I thematize my queerness frequently, to make clear to the students that there are ways of life beyond heteronormativity. I am told by some of my queer students that this is pretty important to them, but it's also crucial for the straight ones, because it normalizes non-heteronormative lifestyles in their world.

Si on choisit de faire le *coming out* en tant qu'enseignant, on se demandera comment le faire. Dans quelques cas, il serait possible de discuter son identité de genre et/ou sexualité dans le contexte de l'enseignement, mais il n'est pas toujours possible de le faire. Sharpling (2019, cité dans Ayres, 2019) recommande d'en parler de la vie personnelle comme on le ferait normalement dans la salle de classe. Pratiquement, il faudrait parler de soi-même et de sa propre vie comme quiconque le ferait, normalisant ainsi son identité face aux étudiants. Il est important aussi d'être patient avec les étudiants, car ils pourront poser des questions qu'on pourrait attendre ou pas. La visibilité est pareillement très importante, par exemple, à l'Université de Warwick, en Angleterre, on peut porter des cordons aux couleurs du drapeau de l'orgueil qui permettraient aux étudiants de vous identifier comme point de contact ou même comme modèle (Ayres, 2019).

Il est difficile, mais pas impossible, d'introduire le queer dans les universités. Elles (les universités) fonctionnent comme des institutions hétéronormatives et cisnormatives avec des

politiques et pratiques strictes en place. Le queer doit opérer en dehors des contraintes, et quand on l'introduit dans celles-ci, il est censé être disruptif. Ahmed (2018) précise que « la déviation est âpre. La déviation est faite âpre. » Inciter au changement n'est pas facile, et implémenter la pédagogie queer dans la salle de classe s'avère difficile, mais il est important de le faire car il pourrait être vital pour plusieurs étudiants (Ayres, 2019).

### *2.5.1 Projets pédagogiques et académiques d'intégration pour les minorités LGBTQI+*

On pourrait se poser la question suivante : pourquoi créer un projet d'intégration des minorités LGBTQI+ ? Kosciw et Zongrone (2019) décrivent les conséquences de la discrimination de ces minorités dans le contexte scolaire de quelques pays de l'Amérique Latine (y inclus le Mexique) ; ils ont trouvé que le manque de soutien et la prévalence de la discrimination entraînent des conséquences très négatives dans les vies des étudiants. L'absentéisme, la dépression, le manque de confiance, etc., s'avèrent des répercussions graves chez l'enfant LGBTQI+. En plus, les données obtenues par Kosciw et Zongrone (2019) montrent clairement que l'inclusion curriculaire, le développement de nouvelles politiques d'intégration et le soutien des professeurs et des administratifs engendrent chez l'étudiant un sens de sécurité et sûreté qui lui permettra de s'épanouir académiquement et de façon personnelle. Même si ces trouvailles ont été produites dans un contexte scolaire, elles sont aussi pertinentes pour l'éducation supérieure car les mêmes phénomènes s'y reproduisent.

Autour du monde, des diverses initiatives ont été entreprises par des institutions universitaires pour créer des programmes et projets d'inclusion et de capacitation du personnel académique au sujet des minorités LGBTQI+. Pour cette recherche, on décrira et analysera un de

ces projets : un guide pour l'inclusion LGBTQI+ dans les curriculums de l'enseignement supérieur, créée par l'Université de Birmingham (dorénavant, Birmingham) (2016), en Angleterre.

Les chercheurs de Birmingham (2016) ont identifié quelques aspects pertinents à l'inclusion LGBTQI+. Ils les ont rassemblés pour deviser leur modèle d'un curriculum inclusif qui consiste de trois domaines d'inclusion (Langage, Modèles et Contenus Curriculaires) et trois niveaux d'inclusion (Conscientisation, Additif et Transformatif).

**Tableau 1**

*Le modèle Ward-Gale pour l'inclusion LGBTQ dans l'éducation supérieure*

	LANGUAGE	ROLE MODELS	CURRICULUM CONTENT
INCREASING AWARENESS	Avoiding abusive and discriminatory language	Signposting to LGBTQ organisations and events	Basic acknowledgement of gender and sexual diversity
ADDITIVE APPROACHES	Avoiding hetero-normative and cis-normative language	Access to mentors for LGBTQ-identified students	Inclusion of topics, themes and readings about LGBTQ identities
TRANSFORMATIVE PRACTICE	Critical engagement with queer/trans inclusive language	Role models and allies in the teaching and learning environment	Critical approaches to pedagogy, supporting social engagement and action/inclusive professional practice

*Note.* Le tableau montre le concept principal de chaque niveau et domaine conçus par Birmingham pour l'inclusion LGBTQ. Source : Université de Birmingham (2016).

Commençons par décrire les domaines d'inclusion. Ces domaines ont été formulés à partir d'une révision de littérature, une exploration avec des enquêtes et testés dans des ateliers. Wenger (1998, cité dans Birmingham, 2016), souligne que même si les programmes formels de formation (qui comprennent des classes, apprendre des infos, prendre des examens) sont essentiels pour les qualifications, l'apprentissage le plus personnellement transformatif et ce qui vient avec l'appartenance informelle à des communautés de pratique et avec l'observation du fonctionnement des choses au quotidien.

1. Le domaine du Langage : n'importe quel soit le sujet enseigné, l'environnement d'enseignement (soit des conférences, des séminaires, des laboratoires ou des groupes de tutorat) est un espace fondamentalement social dans lequel la communication, soit verbale, soit non-verbale ou soit écrite est primordiale. Malheureusement, il ne s'agit pas simplement d'être capable d'« apprendre » le langage correct à utiliser. Le langage autour du genre et de la sexualité est complexe et évolue rapidement. Les étudiants ont tendance à comprendre plus amplement ce langage que les enseignants. Tant que croît la compréhension et l'acceptation sociale, tant change la terminologie. Si on n'est pas sûr, il est mieux de demander que d'assumer (Birmingham, 2016).

On procède à expliquer les différences entre genre, orientation sexuelle, identité sexuelle et genre (ce qu'on a déjà décrit dans la section 2.2). Un point très important à remarquer est qu'on n'utilise plus le terme *préférence sexuelle* (Birmingham, 2016). Ils ont trouvé que le langage est une méthode clé d'évaluation de risques dont les étudiants se servent

pour mesurer la « sécurité » des gens qu'ils rencontrent, comme exprimé par le témoignage suivant :

In a practical drama lesson based around creating a character, the tutor asked us to create the female character's partner. She asked "does she have a boyfriend, or a girlfriend?" The fact that her prompt acknowledged LGB people made a big impact on me. It was introduced without much fuss and this was extremely positive. (Birmingham, 2016)

Des manières simples de souligner des problèmes de langage peuvent être : inclure une déclaration dans les syllabus et manuels d'introduction concernant l'évitement du langage discriminant, hétéronormatif et cisnormatif, ou le discuter dans l'induction (Birmingham, 2016).

2. Le domaine des Modèles : pour les étudiants, identifier des employés et des cadres LGBTQI+ qui pourraient servir comme modèles est particulièrement difficile car être queer est une caractéristique invisible et qui est dure à reconnaître (Birmingham, 2016). Les étudiants hétérosexuels et LGBTQI+ apprécient tous les deux que leurs professeurs soit ouvertement queer car il leur génère confiance en l'institution et que celle-ci respecte l'égalité LGBTQI+, et pour les derniers, les fournit avec la connaissance directe de quelqu'un à qui est « sûr » d'y parler s'ils ont des problèmes (Birmingham, 2016). Même si les identités LGBTQI+ ne sont pas le sujet d'étude, le thème peut surgir spontanément dans le milieu d'enseignement. Échouer à contester des commentaires

homophobes transmet subtilement aux étudiants que ce comportement est accepté (Birmingham, 2016). Ceci est mis en évidence par ce témoignage :

I found the homophobic diatribe of a minority of my peers incredibly isolating and distressing, especially when it went unchallenged by heterosexual staff members. Whilst the presence of staff who identify as LGBT didn't prevent the expression of these views it did enable a dialogue with a staff member who acknowledged and understood the impact of such comments. (Birmingham, 2016)

Les étudiants ont démontré un souhait pour que les employés LGBTQI+ agissent comme des mentors formels et qu'ils participent dans le soutien et développement de groupes étudiants. Cependant, les employés LGBTQI+ se montrent inquiets ; ils craignent que cette ouverture ne soit pas toujours reçue positivement et soulèvent des préoccupations au sujet d'imposer des limites entre les relations professionnelles et personnelles (Birmingham, 2016).

3. Le domaine des Contenus Curriculaires : échouer de travailler avec des documents d'enseignement qui intègrent et abordent la diversité crée un environnement où seulement quelques expériences sont appréciées. Même s'il existe peu de recherche sur ce thème dans l'éducation supérieure, le travail fait aux niveaux primaire et secondaire a démontré les bienfaits d'acclimater les gens à la présence des individus LGBTQI+ (au lieu de l'enseigner comme un sujet spécifique) pour combattre l'homophobie et promouvoir le respect (Birmingham, 2016).

Discuter le sujet de l'orientation sexuelle et l'identité de genre avec les étudiants peut s'avérer difficile dans la salle de classe. Dans des plusieurs cas, ce n'est pas à cause d'un professeur homophobe ou transphobe, mais de l'inhabitude de parler ouvertement au sujet de ce thème, et il existe la préoccupation de se tromper ou d'aggraver les choses. Les étudiants montrent aussi des inquiétudes, dans le sens de possiblement insulter les autres étudiants et d'être capable de traiter correctement les possibles discussions qui pourraient en ressortir. Même si elles n'ont pas de mauvaises intentions, ces inquiétudes ne sont pas inoffensives car elles supposent subtilement que certaines identités sont honteuses et devraient rester cachées (Birmingham, 2016).

Les niveaux d'inclusivité ont été adaptés du modèle de l'éducation multiculturelle de Banks pour les utiliser dans le domaine de l'inclusion LGBTQI+ (Birmingham, 2016).

1. Le niveau de la Conscientisation : dans ce niveau, les employés, les cadres et certaines organisations dans l'université ont une connaissance rudimentaire au sujet de la diversité sexuelle et de genre (non seulement « hétérosexuel » et « homme/femme »). Ce niveau inclurait de s'assurer que les conditions légales, telles que politiques de harcèlement pour faire face à l'abuse et la discrimination, soient auditées et examinées pour vérifier leur effectivité comme soutiens pour les victimes de l'homophobie, biphobie ou transphobie. Il pourrait aussi englober s'assurer de la capacité des étudiants de changer leur genre dans les systèmes administratifs de registre et veiller que tout le personnel soit formé et soutenu pour répondre à ces problèmes. Ce projet considère ceci comme le standard minime pour toutes les institutions de l'éducation supérieure. Dans la salle de

classe, ce niveau comporte l'habileté des employés pour contrarier n'importe quel usage du langage discriminant ou abusif de la part des étudiants (et s'abstenir eux-mêmes de l'utiliser) ; ils seraient capable de montrer leur conscientisation aux sujets LGBTQI+ en dirigeant leurs étudiants vers des services de soutien ou des associations estudiantines, et au moment que des questions de genre, de famille ou de relations se présentent dans la salle de classe (soit comme partie du curriculum ou soit dit en passant), ils ne présumeront pas le genre de quelqu'un, du conjoint de quelqu'un ou si quelqu'un est attiré par un genre spécifique (Birmingham, 2016).

2. Le niveau Additif : les mesures additives cherchent à visibiliser la diversité sexuelle et de genre dans la culture de l'éducation supérieure. Ceci est une approche commune à l'inclusion, et particulièrement dans les sciences sociales, les arts et les humanités, les cours peuvent contenir une « semaine du genre », ou peut-être de race, de religion, de sexualité ou un autre « question des minorités ». Même si cette démarche pourrait être critiquée à cause de sa présomption d'une « norme » mâle, hétérosexuelle, blanche et bourgeoise dont toutes les autres identités sont l'Autre, elle reste une méthode valide à travers duquel on pourrait augmenter (d'une façon relativement facile) la visibilité des identités LGBTQI+ dans le curriculum. Pareillement, il pourrait être impossible d'avoir des modèles LGBTQI+ dans le corps professoral, ou peut-être que ceux qui s'identifient comme LGBTQI+ ne soient pas confortables de l'exprimer ouvertement, mais il est encore possible d'identifier des mentors LGBTQI+ ou de mettre en valeur théoriciens ou

scientifiques LGBTQI+ appartenant à la discipline de l'étudiant (Birmingham, 2016).

Les étudiants eux-mêmes apprécient que ceci pourrait s'avérer la meilleure approche :

I think given that my course is not humanities it might be difficult to include.

However, I think including more information and examples of scientists that are more diverse (women, people of colour, queer people) would be encouraging.

(Birmingham, 2016)

Dans ce niveau additif, des mesures peuvent être prises pour éviter activement l'usage de n'importe quel langage hétéronormatif ou cisnormatif dans la salle de classe

(Birmingham, 2016).

3. Le niveau Transformatif : les mesures transformatives sont des actions proactives qui s'assure que l'environnement d'enseignement reflète la diversité sexuelle et de genre et qu'il fournit des espaces où les étudiants peuvent s'engager dans des actions sociales participatives. Dans un environnement d'éducation supérieure transformé, les employés LGBTQI+ seraient à l'aise pour exprimer ouvertement leurs identités et ils seraient capables de servir directement comme modèles pour les étudiants. Les employés hétérosexuels et cisgenres auraient la confiance d'être des alliés des étudiants LGBTQI+, capables de contester l'abus et de soutenir leurs étudiants pour qu'ils puissent s'épanouir sans importer leur genre ou identité sexuelle (Birmingham, 2016).

Même si Birmingham les nomme « niveaux d'inclusion », ceci ne suggère pas forcément que tout le monde doit avoir pour but une action transformative, ou que les pratiques transformatives seront les mêmes dans toutes les disciplines. Il est, sans aucun doute,

plus facile de trouver des façons d'intégrer dans le curriculum la discussion sur le genre et la diversité sexuelle si on travaille dans les humanités et les sciences sociales que dans les domaines STEM (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques). Il est aussi important d'éviter l'impression que ces sujets sont forcés dans le curriculum juste pour le plaisir de le faire (Birmingham, 2016). La situation est bien plus nuancée, comme un membre du corps professoral de Birmingham a dit dans son témoignage :

In my teaching (both the modules convened and designed by another member of staff and those convened and designed by me), I don't consciously set out to ensure that I consider LGBTQ issues (whatever those are)! Instead I would say that I endeavour to integrate continual and conscious critical thought and practice within my teaching and for my students around matters regarding gender and sexuality. However, I'm finding this questionnaire really interesting and it's making me question this as a strategy for implementing effective teaching practice. I don't agree that courses should have to include some degree of covering 'minority issues' like a quota because this could lead to segregated structuring – this week we are looking at gender, now we are looking at ethnicity – which would (incorrectly and quite perniciously) compartmentalise important social issues. Nevertheless, my possibly naïve approach of assuming that I'll automatically integrate these issues throughout my discussions does require more effort on my part. Moreover, for researchers and teachers not working within the fields of gender and sexuality, I think there probably does need to be some degree

of “quota” to ensure people think about topics that are otherwise omitted – for now at least. (Birmingham, 2016)

Cependant, pas tout le corps professoral partage ce point de vue, plusieurs pensent qu'ils n'ont pas le besoin d'intégrer activement des problématiques LGBTQI+ car ils « traitent tous les étudiants de la même façon. » Néanmoins, cette attitude met en évidence que même si ces discussions doivent être contextualisées et ne pas être forcées, si on ne pense consciemment au sujet de la diversité sexuelle et de genre, donc une grande partie de notre enseignement restera instinctivement dans le cadre hétéronormatif et cisnormatif prévalent dans la société. Les étudiants ont aussi identifié ce phénomène dans leurs témoignages :

I don't have any open or overtly negative experiences. However, all classes are usually positioned against a backdrop of heterosexuality, whiteness, maleness and able-bodiedness as the norm'. Anything else is subtextually 'other'. I believe, in line with Gramsci, that this hidden discourse creates cultural hegemonic discourses which render rest of us invisible... this is particularly invidious as it makes resistant to the dominant discourse extremely difficult. (Birmingham, 2016)

Changer la culture de n'importe quelle institution vers l'inclusion n'est pas une tâche facile, et comprendrait très probablement une révision des structures formelles et des politiques ainsi que beaucoup de travail pour changer « la pensée et l'esprit » des employés, aussi bien que de leur donner la confiance nécessaire pour adopter des valeurs inclusives. En plus, le contexte

politique, légal et culturel est énormément important pour la culture de chaque institution, et change drastiquement autour du monde (Birmingham, 2016).

Voici l'approche utilisée à l'Université de Birmingham (il faut la lire en prenant en compte qu'elle devrait être modifiée pour chaque contexte spécifique) :

**Figure 6**

*Réseau d'inclusion LGBTQ dans l'éducation supérieure*

We share a summary of our own approach at the University of Birmingham here, with the acknowledgement that it would need to be adapted to each specific context:

#### Structures and policies

Where we could, we continually made reference to University policies on inclusion – which were usually in place even if not enacted in practice consistently. When issues emerged that were not covered by University structures or policies we contacted those with the authority to change them and shared our findings and suggestions. An example of changed practice was via the University's Inclusive Curriculum Committee, where the findings from this LGBTQ-inclusivity work and other areas results in a change to the wording of the module revalidation documentation to require lecturers to comment on measures they had taken to improve the inclusivity of modules.

#### Supporting staff to be more inclusive

Lack of confidence (rather than actual homophobia, biphobia or transphobia) was one of the biggest obstacles to inclusive and anti-discriminatory teaching practice. Two suggestions from students highlighted this: 'It's often hard to call people out in situations where you don't feel comfortable or safe. Lectures/tutors being trained in how to deal with this behaviour would be a good way to make classrooms a zero tolerance to LGBTQ+phobia space'.



'Give lecturers a class in gender and sexual identities, teach them to ask for pronouns before they assume, that sex and gender are not the same and that sexuality and gender are both fluid not binary'.

Our project fed into formal training systems of the University – such as a new component in the induction programme for new staff (run by HR), and increasing content on inclusivity in the teaching qualification for new lecturers (run by our Educational Enhancement team) – but we also offered supportive workshops within subject groups on becoming more inclusive.

#### Workshops with staff and students

Collaborative learning spaces, such as workshops, are a powerful way for staff and students to come together to identify feasible and appropriate changes to improve LGBTQ-inclusivity. In our project, we had two-hour workshops with staff in discipline-specific groups where we (a) described the national picture of LGBTQ inequalities in health and higher education, (b) shared data on completion rates and experiences of students from their own courses, (c) described the model of inclusivity and asked the participants to reflect on where their department was

currently, (d) asked participants to identify priorities for change within their department, and (e) asked participants to make personal pledges on actions they would take in the next 3–6 months (on postcards which we sent back to them after 6 months).

Clearly, such workshops would vary depending on context – such as whether there was clear leadership around LGBTQ inclusivity at organisational or department level, or whether the drive for change was coming from student or junior staff members. The example of the oSTEM group at Birmingham (see page 26) is an example of where student activism was supported by staff who were motivated to make change.

#### Developing wider networks and support

When we started the project, there were a few key research documents – such as those from the NUS and ECU on experiences of LGBTQ students but no clear spaces for debate and discussion of these issues between peers in the higher education sector. As a result of this study we have set up an international network 'LGBTQ inclusivity in Higher Education' (Twitter: @LGBTQinHE) which ran its first conference in September 2016, where this guide was launched.

*Note.* La figure montre la stratégie d'inclusion LGBTQI+ de l'Université de Birmingham.

Source : Université de Birmingham (2016).

La section de la stratégie nommée *Ateliers avec les employés et les étudiants* est la plus importante pour ce travail de recherche. Birmingham (2016) décrit que les espaces d'apprentissage collaboratif, tels que des ateliers, sont une façon très efficace pour que les étudiants et les professeurs collaborent pour identifier les meilleures approches pour améliorer l'inclusivité LGBTQI+. Dans le cas spécifique de Birmingham, ils ont créé des ateliers de deux heures pour les professeurs dans de groupes, divisées par discipline, où ils ont :

- a) Décrit la situation nationale des inégalités LGBTQI+ dans la santé et dans l'éducation supérieure,
- b) Partagé des informations à propos les taux de réussite et des expériences des étudiants dans leurs propres cours,
- c) Décrit le modèle d'inclusivité et demandé aux participants de réfléchir la situation de leur département en relation au modèle.
- d) Demandé aux participants d'identifier les aspects prioritaires à changer dans leur département,
- e) Demandé aux participants de faire des engagements personnels avec des actions qu'ils entreprendront au cours des 3-6 mois suivants (écrits sur des cartes postales qui leurs ont été envoyées après 6 mois). (Birmingham, 2016).

Ces ateliers varieront selon le contexte de leur développement et application, certainement. Par exemple, s'il existe ou pas une direction claire autour du sujet de l'inclusion, au niveau organisationnel ou départemental, ou peut-être si l'initiative de changement provient des étudiants ou des jeunes cadres.

Les autres trois aspects (des structures et politiques, du soutien aux employés et aux cadres et du développement des réseaux de soutien) restent en dehors de l'ampleur de ce projet. Pour achever une inclusion complète, il faut impérativement le soutien de la BUAP elle-même.

### **Chapitre III : Cadre Méthodologique**

Dans ce chapitre, on décrira les bases méthodologiques utilisées pour ce travail de recherche. On définit le type d'étude réalisée, l'échantillon et les sujets de recherche, l'élaboration et l'application de l'instrument de recherche, et on présente les résultats obtenus et l'analyse et l'interprétation de ces résultats.

#### **3.1 Conception de l'étude**

Hernández-Sampieri et Mendoza (2008, cité dans Sampieri et al., 2014) décrivent les méthodes mixtes comme l'ensemble des processus systématiques, empiriques et critiques de recherche qui comportent le recueil et l'analyse de données quantitatifs et qualitatifs, et leur intégration et discussion conjointe, pour faire des inférences issues des informations recueillies pour achever une meilleure compréhension du phénomène étudié.

Chen (2006, cité dans Sampieri et al., 2014) les définit comme l'intégration systématique des méthodes quantitative et qualitative dans une seule étude afin d'obtenir une vision plus complète du phénomène.

Le caractère complexe de plusieurs phénomènes d'étude dénote le besoin d'utiliser des méthodes mixtes. Ces phénomènes sont composés de deux réalités différentes : une réalité

objective et une réalité subjective (Sampieri et al., 2014). Ce projet de recherche comporte toutes les deux : la réalité objective (nombre d'enseignants, degré d'études et connaissances mesurables), et la réalité subjective (attitudes, perceptions et expériences).

### **3.2 Les sujets de recherche**



L'échantillon choisi pour ce travail de recherche comporte les enseignants de la Licence en Enseignement du Français de la BUAP, qui au moment de la réalisation de cette étude comptaient 11 individus dans leurs rangs, dont 4 d'origine française et le reste d'origine mexicaine. Ces sujets ont été choisis car ils sont ceux que j'ai observé au long de mon parcours académique et dont on a repéré le manque d'inclusion et discussion des thèmes LGBTQI+ dans les cours de la licence.

### **3.3 Instrument**

L'instrument conçu pour cette recherche s'agit d'un questionnaire qui a pour but de connaître, premièrement, la composition de la population à étudier, et deuxièmement, de mesurer les connaissances, attitudes et expériences des enseignants en relation avec les minorités LGBTQI+. Le questionnaire vise aussi à découvrir le degré d'intérêt des sujets d'apprendre davantage de ce thème pour vérifier leur volonté à se conscientiser et à faire partie d'un projet d'intégration.

Le questionnaire a été créé avec Google Docs et envoyé aux enseignants par courriel électronique. Voici le questionnaire comme il a été visualisé par les sujets de recherche :

## Questionnaire de recherche sur les connaissances et expériences à propos des thèmes LGBTI+

 sam.loja39@gmail.com (non partagé) [Changer de compte](#) 

\*Obligatoire

Quel est votre genre? \*

- Homme
- Femme
- Non-binaire
- Autre
- Je ne souhaite pas le préciser

Quel est votre degré d'études? \*

Votre réponse \_\_\_\_\_

Quelle est votre âge? \*

Votre réponse \_\_\_\_\_

Répondez aux énoncés en choisissant la chiffre qui mieux ressemble vos connaissances ou expériences, où: 1 indique aucune connaissance ou expérience et 5 indique beaucoup de connaissances ou expériences

Je connais les politiques d'inclusion sociale de la BUAP. \*

1 2 3 4 5

Aucune expérience ou  
connaissance

Beaucoup d'expérience ou  
connaissances

J'applique les politiques d'inclusion sociale dans la salle de classe. \*

1 2 3 4 5

Aucune expérience ou  
connaissance

Beaucoup d'expérience ou  
connaissances

J'ai pris les cours offerts par DAAU à propos des sexualités et politiques de genre. \*

Oui

Non

Je connais la signification du terme LGBTI+. \*

1 2 3 4 5

Aucune expérience ou  
connaissance

Beaucoup d'expérience ou  
connaissances

Mentionnez la signification de chaque lettre de la sigle LGBTI+ (prenez en compte le signe d'addition) que vous connaissez. \*

Votre réponse \_\_\_\_\_

J'ai eu des expériences ou rencontres avec des étudiant·e·s LGBTI+ dans la salle de classe. \*

1 2 3 4 5

Aucune expérience ou  
connaissance

Beaucoup d'expérience ou  
connaissances

J'utilise dans mes cours des matériaux didactiques qui incluent des thématiques LGBTI+. \*

1 2 3 4 5  
Je ne les utilise pas      Je les utilise souvent

J'encourage mes étudiant-e-s à inclure des thématiques LGBTI+ dans leurs travaux. \*

1 2 3 4 5  
Pas d'accord      D'accord

Je connais la différence entre identité de genre et orientation sexuelle. \*

1 2 3 4 5  
Aucune expérience ou connaissance      Beaucoup d'expérience ou connaissances

Je connais la signification du mot « hétéronormativité ». \*

1 2 3 4 5  
Aucune expérience ou connaissance      Beaucoup d'expérience ou connaissances

Je n'ai pas de problème à avoir des étudiant-e-s ouvertement LGBTI+ dans mes cours. \*

1 2 3 4 5  
Pas d'accord      D'accord

Il m'intéresserait d'approfondir mes connaissances sur des thèmes LGBTI+. \*

1 2 3 4 5  
Cela ne m'intéresse pas      Cela m'intéresse beaucoup

Envoyer

Effacer le formulaire

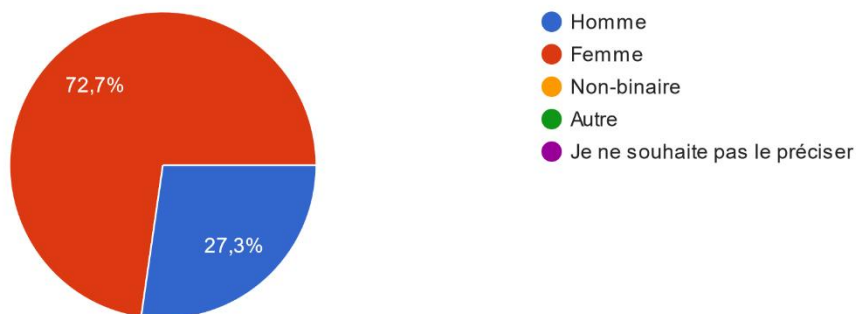
### 3.4 Présentation de résultats et analyse quantitative

Voici les résultats issus de l'application du questionnaire et leurs graphiques comme ils sont montrés par Google Docs :

Question 1 : quel est votre genre ? Réponse : 72,7% (8) femme ; 27,3% (3) homme.

Quel est votre genre?

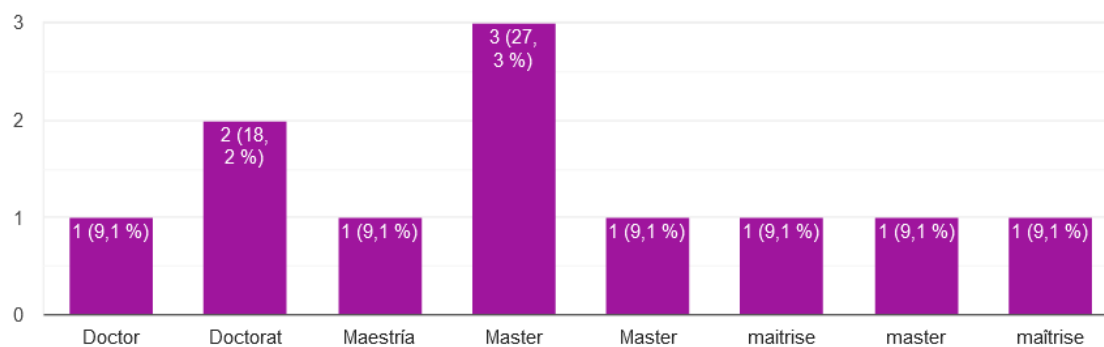
11 réponses



Question 2 : quel est votre degré d'études ? Réponse : 27,3 % (3) doctorat ; 72,7 % (8) master.

Quel est votre degré d'études?

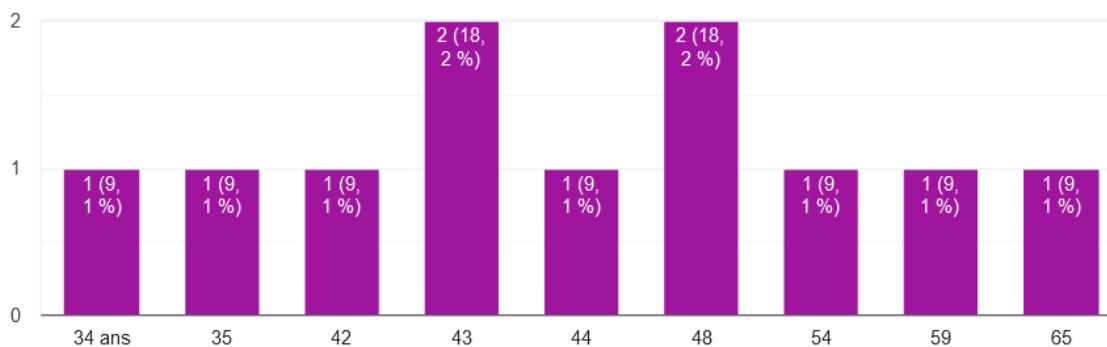
11 réponses



Question 3 : quelle est votre âge ? Réponse : 9,1 % (1) 34 ans ; 9,1% (1) 35 ans ; 9,1% (1) 42 ans ; 18,2% (2) 43 ans ; 9,1% (1) 44 ans ; 18,2% (2) 48 ans ; 9,1% (1) 54 ans ; 9,1% (1) 59 ans ; 9,1% (1) 65 ans.

Quelle est votre âge?

11 réponses



Rappel : dans les questions suivantes, 1 représente *aucun connaissance ou expérience* et 5 indique *beaucoup de connaissances ou expériences*.

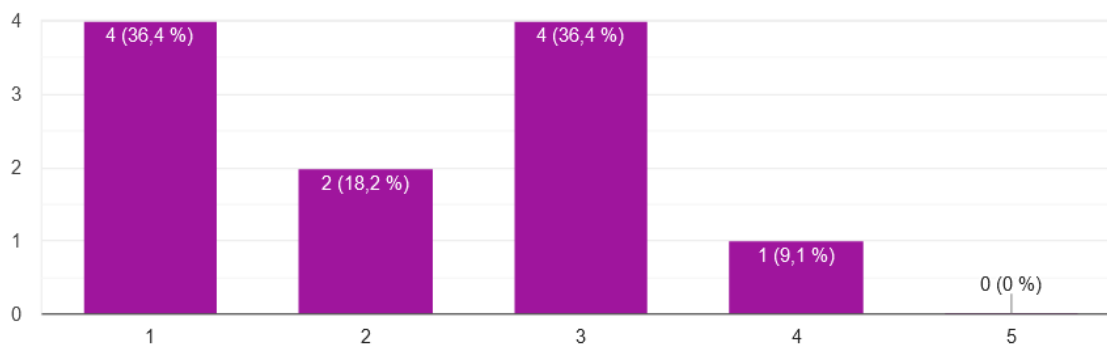
Question 4 : je connais les politiques d'inclusion sociale de la BUAP. Réponse : 36,4%

(4) 1 ; 18,2% (2) 2 ; 36,4% (4) 3 ; 9,1% (1) 4.

Je connais les politiques d'inclusion sociale de la BUAP.



11 réponses



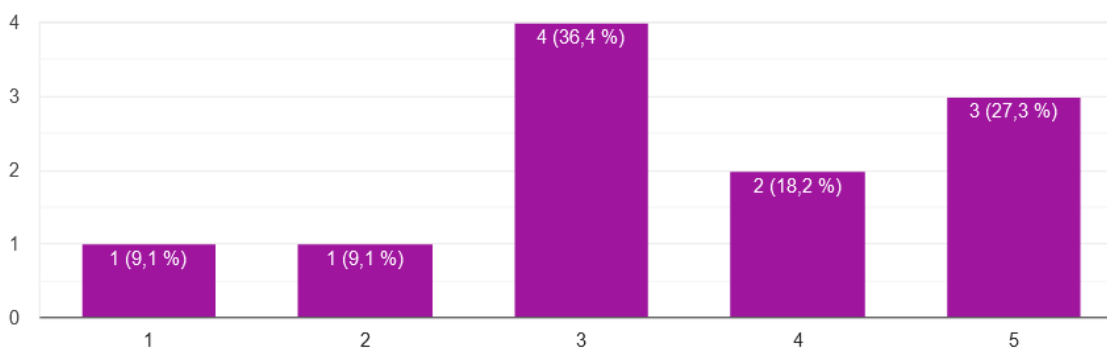
Question 5 : j'applique les politiques d'inclusion sociale dans la salle de classe. Réponse :

9.1% (1) 1 ; 9,1% (1) 2.

J'applique les politiques d'inclusion sociale dans la salle de classe.



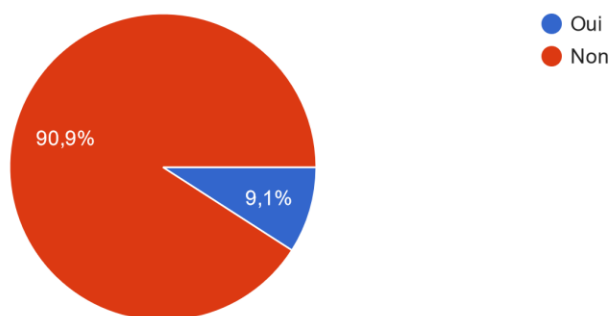
11 réponses



Question 6 : j'ai pris les cours offerts par DAU à propos les sexualités et politiques de genre. Réponse : 90,9% (10) non ; 9,1% (1) oui.

J'ai pris les cours offerts par DAU à propos les sexualités et politiques de genre.

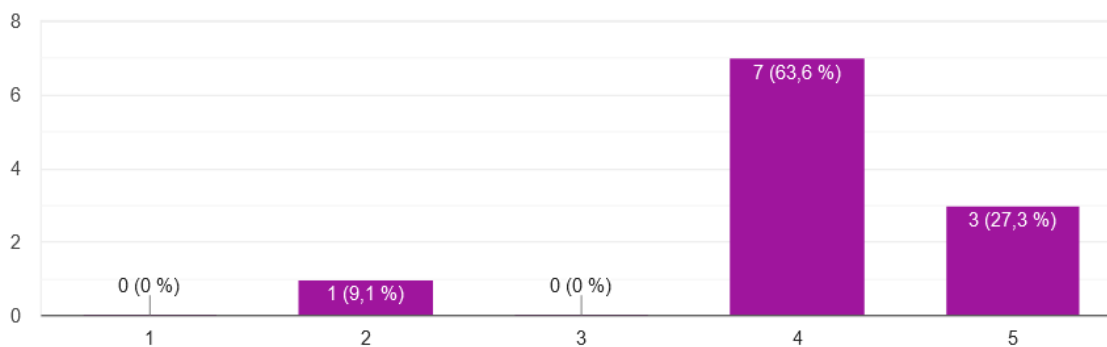
11 réponses



Question 7 : je connais la signification du terme LGBTI+. Réponse : 9,1% (1) 2 ; 63,6% (7) 4 ; 27,3% (3) 5.

Je connais la signification du terme LGBTI+.

11 réponses



Question 8 : mentionnez la signification de chaque lettre de la sigle LGBTI+ (prenez en compte le signe d'addition) que vous connaissez. Réponse : 100% (11) a identifié la lettre L ;

100% (11) a identifié la lettre G ; 90,9% (10) a identifié la lettre B ; 90,1% (10) a identifié la lettre T, dont : 50% (5) a utilisé uniquement le terme *transsexuel*, 10% (1) a utilisé uniquement le terme *trans*, 10% (1) a utilisé seulement le terme *transgenre*, 20% (2) ont mentionné *transsexuel*, *transgenre* et *travesti*, et 10% (1) a mentionné *transgenre* et *transsexuel* ; 72,2% (8) a identifié la lettre I ; 27,3% (3) ont mentionné le terme *queer* ; 27,3% (3) ont défini le signe d'addition, dont : 33,3% (1) l'a défini comme *queer*, mais n'était pas sûre de sa réponse, 33,3% (1) l'a défini comme *toute personne qui ne se considère pas hétérosexuel*, et 33,3% (1) l'a défini comme *collectifs non-représentés*.

1. personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transexuelles, intersexes
2. Lésbico, gays, bisexual, transexual, intersexual y más es para los Queers, no? no estoy segura
3. Lesbico Gay Bisexual Transgénero
4. Lesbiennes Gays Bisexual(le)s Trans Intersex + toute personne qui ne se considère pas hétérosexuelle
5. Lesbiana, gay, bisexual, transexual, intersexual
6. lexbico, gay, bisexual, transexual, intersexual
7. Lesbienne, Gay, Bisexuel, Transexuel, Intersexuel
8. Lesbiana gay bisexual transgénero transexual trasvesti intersexual queer
9. Lesbienne gais bisexuels transgenres transexualités et queer + colectivos no representados

10. Lesbienne, Gay, Bisexuel, Transsexuel, Travesti, Transgenre, Intersex,

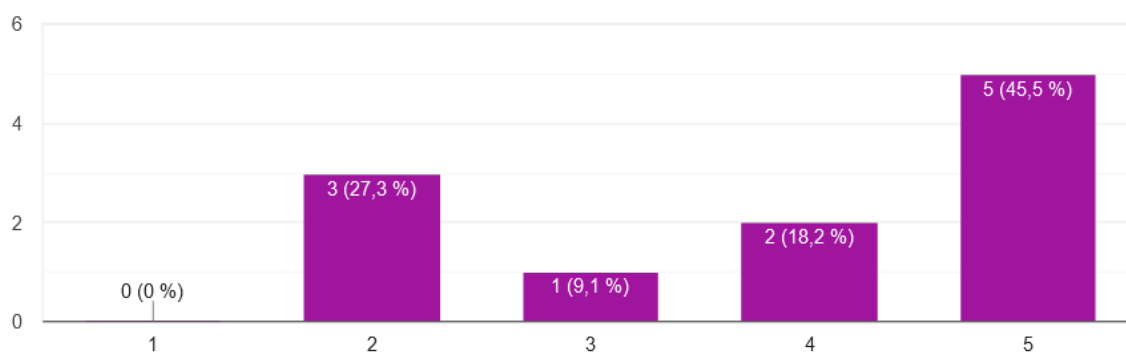
11. lesbiennes gays.

Question 9 : j'ai eu des expériences ou rencontres avec des étudiants LGBTI+ dans la salle de classe. Réponse : 27,3% (3) 2 ; 9,1% (3) 3 ; 18,2% (2) 4 ; 45,5% (5) 5.

J'ai eu des expériences ou rencontres avec des étudiant-e-s LGBTI+ dans la salle de classe.



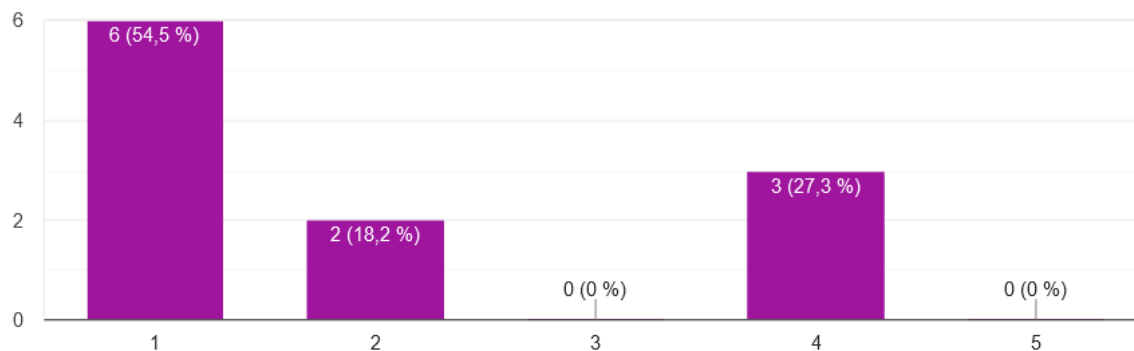
11 réponses



Question 10 : j'utilise dans mes cours des matériaux didactiques qui incluent des thématiques LGBTI+. Réponse : 54,5% (6) 1 ; 18,2% (2) 2 ; 27,3% (3).

J'utilise dans mes cours des matériaux didactiques qui incluent des thématiques LGBTI+.

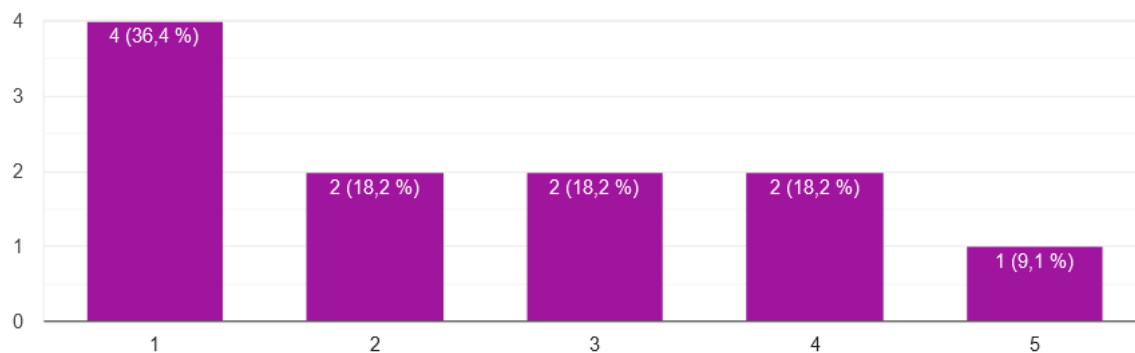
11 réponses



Question 11 : J'encourage mes étudiant·e·s à inclure des thématiques LGBTI+ dans leurs travaux. Réponse : 36,4% (4) 1 ; 18,2% (2) 2 ; 18,2% (2) 3 ; 18,2% (2) 4 ; 9,1% (1) 5.

J'encourage mes étudiant·e·s à inclure des thématiques LGBTI+ dans leurs travaux.

11 réponses

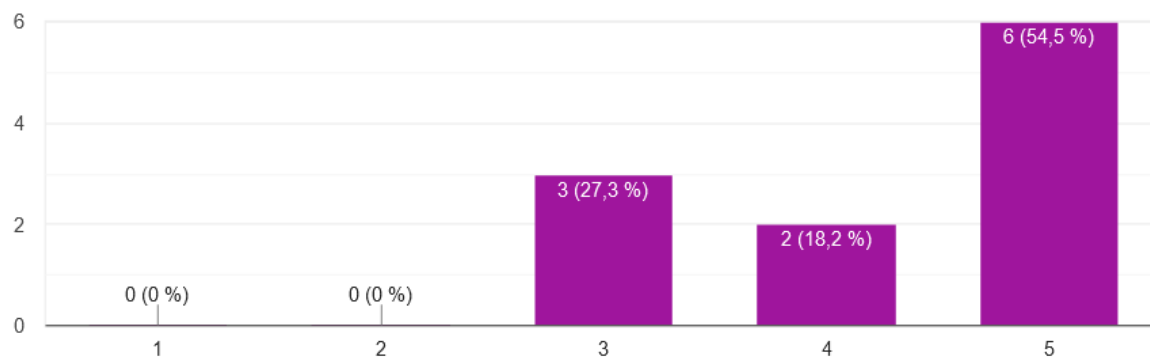


Question 12 : je connais la différence entre identité de genre et orientation sexuelle.

Réponse : 27,3% (3) 3 ; 18,2% (2) 4 ; 54,5% (6) 5.

Je connais la différence entre identité de genre et orientation sexuelle.

11 réponses

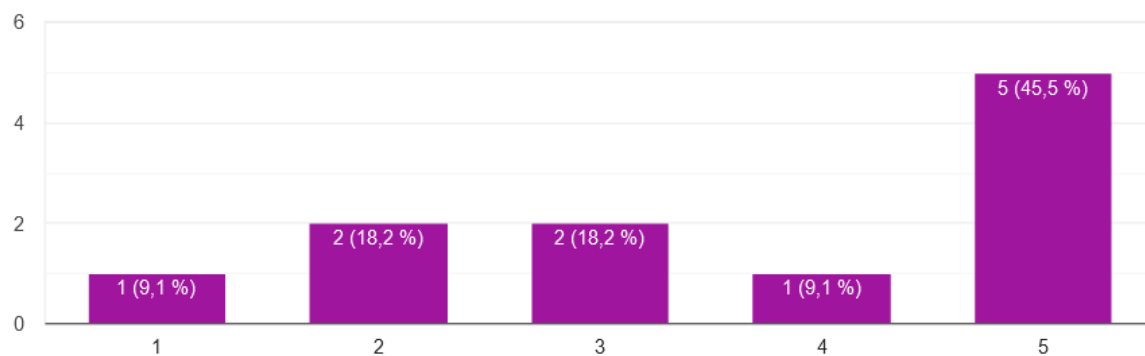


Question 13 : je connais la signification du mot « hétéronormativité ». Réponse : 9,1% (1)

1 ; 18,2% (2) 2 ; 18,2% (2) 3 ; 9,1% (1) 4 ; 45,5% (5) 5.

Je connais la signification du mot « hétéronormativité ».

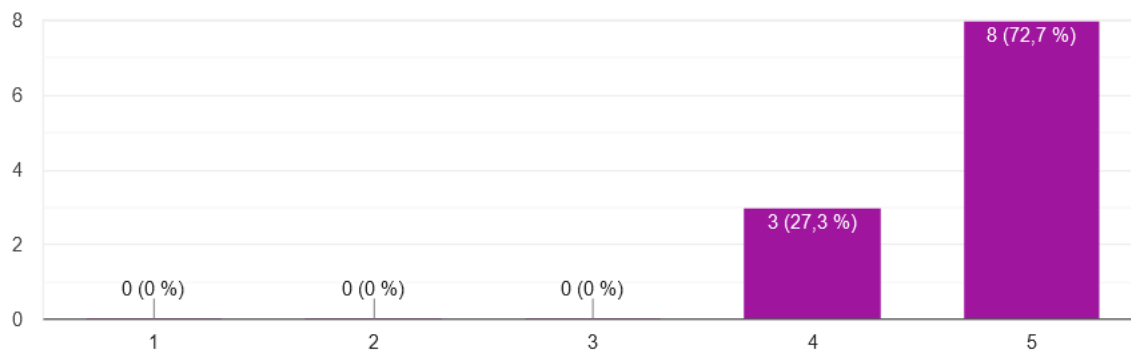
11 réponses



Question 14 : je n'ai pas de problème à avoir des étudiant·e·s ouvertement LGBTI+ dans mes cours. Réponse : 27,3% (3) 4 ; 72,7% (8) 5, où 1 représente *pas d'accord* et 5 *d'accord*.

Je n'ai pas de problème à avoir des étudiant-e-s ouvertement LGBTI+ dans mes cours.

11 réponses

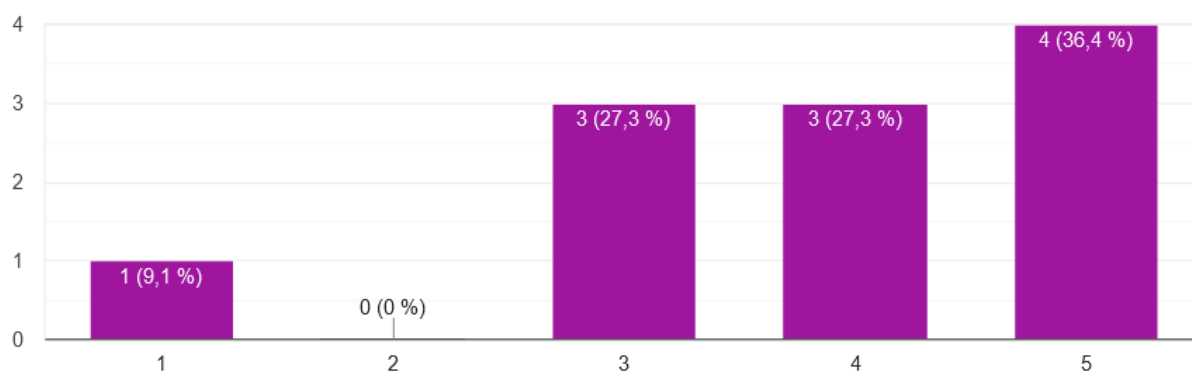


Question 15 : il m'intéresserait d'approfondir mes connaissances sur des thèmes

LGBTI+. Réponse : 9,1% (1) 1 ; 27,3% (3) 3 ; 27,3% (3) 4 ; 36,4% (4) 5, où 1 représente *cela ne m'intéresse pas* et 5 *cela m'intéresse beaucoup*.

Il m'intéresserait d'approfondir mes connaissances sur des thèmes LGBTI+.

11 réponses



### 3.5 Analyse qualitative

En analysant les réponses obtenues, on peut connaître, d'une façon générale, les trois aspects évalués dans le questionnaire :

- a) Les connaissances des enseignants : la plupart des enseignants ne connaissent pas les politiques d'inclusion de l'université ; la plupart des enseignants connaissent les différents groupes qui forment le collectif LGBTQI+, et la plupart connaît la différence entre les minorités sexuelles et les minorités de genre ; un peu plus de la moitié des enseignants connaissent la signification du mot hétéronormativité.
- b) Les expériences des enseignants : presque tous les enseignants ont rencontré des étudiants LGBTQI+ dans leurs cours et presque aucun n'a pas pris les cours offerts par la DAU.
- c) Les attitudes des enseignants : presque la moitié des enseignants appliquent les politiques d'inclusion universitaires ; peu d'enseignants utilisent des documents avec des contenus LGBTQI+, et peu d'enseignants encouragent leurs étudiants à inclure ces thèmes dans leurs travaux ; presque tous les enseignants sont réceptifs à avoir des étudiants ouvertement LGBTQI+ dans leurs salles de classe ; presque tous les enseignants sont intéressés à élargir leurs connaissances au sujet des minorités LGBTQI+.

Dans tout ceci, on peut remarquer quelques points très importants :

1. Les enseignants disent qu'ils appliquent les politiques universitaires d'inclusion, mais ils disent aussi de ne pas les connaître ; alors, comment est-ce possible d'appliquer quelque chose qu'on ne connaît pas ?

2. Les cours offerts par DAAU n'ont été pris que par un seul enseignant, donc on pourrait questionner leur effectivité.
3. La présence des contenus LGBTQI+ est presque nulle mais pas inexistante, donc il faudrait questionner comment et quand on a utilisé ces documents inclusifs, et comment et quand on a encouragé les étudiants à aborder ces thèmes dans leurs travaux.
4. Presque tous les enseignants se montrent réceptifs à approfondir leurs connaissances, ce qui pourrait faciliter l'inclusion curriculaire des sujets LGBTQI+.

#### **Chapitre IV : Proposition pédagogique**

Ce quatrième chapitre comporte l'ensemble de la proposition d'un atelier spécialisé visant à conscientiser les enseignants au sujet des minorités LGBTQI+. On décrira les objectifs, les contenus curriculaires, les documents et la littérature utilisée.

#### **Tableau 2**

*Objectifs de l'atelier spécialisé au sujet des minorités LGBTQI+*

##### **Objectif général**

Conscientiser les enseignants de la LEF au sujet des minorités LGBTQI+ afin de promouvoir l'intégration curriculaire de ces sujets dans les cours de la licence.

##### **Objectifs spécifiques**

Apprendre la différence entre sexe, genre, orientation sexuelle, identité de genre et expression de genre.

Apprendre la signification du terme

LGBTQI+.

Apprendre la signification des mots

*hétéronormativité et cisnormativité.*

Connaître les caractéristiques de chaque  
minorité sexuelle et de genre.

Connaître et contextualiser la situation des  
minorités LGBTQI+.

Connaître les effets de la discrimination des  
minorités LGBTQI+.

Apprendre sur la pédagogie critique, la  
théorie queer et la pédagogie queer.

Partager ses expériences avec des étudiants  
LGBTQI+.

Connaître le modèle d'intégration de  
l'Université de Birmingham (2016).

Réfléchir au sujet de l'intégration des  
minorités dans son propre contexte.

Apprendre à affronter la discrimination dans  
la salle de classe.

Apprendre à utiliser le langage inclusif.

Deviser des stratégies pour intégrer le sujet des minorités LGBTQI+ dans leurs cours.

**Tableau 3**

*Contenus curriculaires de l'atelier spécialisé au sujet des minorités LGBTQI+*

<p><b>Unité 1 : Introduction aux minorités LGBTQI+</b></p>	<p>Sexe, genre, orientation sexuelle, identité de genre et expression de genre</p> <p>LGBTQI+ ? Qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Terminologie et expressions courantes</p> <p>Hétéronormativité et cisnormativité</p>
<p><b>Unité 2 : Contextualisation – la situation des minorités LGBTQI+</b></p>	<p>Contexte global des minorités LGBTQI+</p> <p>Contexte mexicain des minorités LGBTQI+</p> <p>Contexte universitaire des minorités LGBTQI+</p> <p>Effets de la discrimination des étudiants LGBTQI+</p> <p>Expériences personnelles avec des étudiants LGBTQI+</p>
<p><b>Unité 3 : intégration des minorités LGBTQI+ dans la salle de classe</b></p>	<p>Théorie queer, pédagogie critique et pédagogie queer</p>

	<p>Guide d'intégration de l'Université de Birmingham</p> <p>Langage discriminant et langage inclusif</p> <p>Comment faire face à la discrimination dans la salle de classe ?</p> <p>Intégration des minorités dans les contenus des cours</p> <p>Exemples de documents de soutien</p>
--	---

#### Tableaux 4

##### *Planification des séances*

Séance	Objectifs	Étapes de la séance	Documents de soutien
<p><b>Séance 1- Introduction</b></p> <p>Durée : 60 min.</p>	<p>Objectif général :</p> <p>Le participant apprendra les termes fondamentaux pour mieux comprendre</p>	<p>Étape 1 (5 min.) :</p> <p>montrer des images de couples homosexuels et des individus transgenres et</p>	<p>Étape 1 : plusieurs images qui représentent les minorités LGBTQI+ (voir Annexe 1).</p>

	<p>les minorités LGBTQI+.</p> <p>Objectifs spécifiques :</p> <p>Le participant sera capable de distinguer entre sexe, genre, identité de genre et expression de genre.</p> <p>Le participant sera capable de nommer, de façon générale, toutes les minorités comprises dans le sigle LGBTQI+.</p> <p>Le participant sera capable de reconnaître les symboles</p>	<p>demander aux participants ce qu'ils associent à ces images/ ce que les images leur font penser.</p> <p>Étape 2 (25 min.) : vidéo et exposé sur les thèmes du sexe, genre, orientation sexuelle, identité de genre et expression de genre.</p> <p>Étape 3 (25 min.) : exposé sur le sujet des symboles LGBTQI+.</p>	<p>Étape 2 : exposé et soutiens audiovisuels, ex. : (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=UzCEi0ffjHA">https://www.youtube.com/watch?v=UzCEi0ffjHA</a>).</p> <p>Étape 3 : exposé avec les différents drapeaux et symboles et leurs descriptions.</p>
--	--	---	--

	<p>LGBTQI+ les plus utilisés.</p> <p>Le participant sera capable de définir les mots <i>hétéronormativité</i> et <i>cisnormativité</i>.</p>	<p>Étape 4 (5 min.) : doutes et réflexion.</p>	
<p><b>Séance 2- Contextualisation</b></p> <p>Durée : 60 min.</p>	<p>Objectif général : Le participant sera capable de contextualiser la discrimination des minorités LGBTQI+ dans son milieu quotidien.</p> <p>Objectifs spécifiques : Le participant sera capable de distinguer des situations</p>	<p>Étape 1 (10 min.) : Les participants partageront leurs expériences avec des étudiants LGBTQI+.</p> <p>Étape 2 (10 min.) : montrer trois témoignages des étudiants français</p> <p>Étape 3 (35 min.) : faire un exposé sur la discrimination des minorités</p>	<p>Étape 2 : trois documents audiovisuels :</p> <p>L'homophobie, ça suffit ! Louis nous parle de son expérience d'élève LGBT. (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=uirstPVEak0">https://www.youtube.com/watch?v=uirstPVEak0</a>)</p> <p>L'homophobie, ça suffit ! Estelle nous parle de son expérience d'élève LGBT. (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=C2VMCOftDw">https://www.youtube.com/watch?v=C2VMCOftDw</a>)</p>

	spécifiques de discrimination et leurs possibles conséquences.	LGBTQI+ dans le monde, au Mexique et dans la BUAP et ses conséquences. Étape 4 (5 min.) : doutes et réflexion.	La transphobie, ça suffit ! Sohan nous parle de son expérience d'élève LGBT. ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dcumjusCoAY">https://www.youtube.com/watch?v=dcumjusCoAY</a> )
<b>Séance 3- Intégration</b> Durée : 2 h.	Objectif général : le participant sera capable d'intégrer le sujet des minorités LGBTQI+ dans les contenus de ses cours. Objectifs spécifiques : le participant sera capable d'utiliser la	Étape 1 (25 min.) : exposé sur la pédagogie queer et ses fondements. Étape 2 (25 min.) : exposé sur le modèle d'intégration de l'Université de Birmingham. Étape 3 (25 min.) : discussion sur les	Étape 1 : exposé fondée sur les travaux de Freire (1968), Rubin (1984) et Ayres (2019). Étape 2 : exposé fondée sur la guide d'intégration de Birmingham (2016). Étape 5 : exemples de documents de soutien (voir Annexe 2).

	<p>pédagogie queer dans ses cours.</p> <p>Le participant sera capable d'adapter les recommandations de Birmingham (2016) dans son contexte quotidien.</p> <p>Le participant sera capable de faire face à des commentaires et attitudes discriminantes dans la salle de classe.</p>	<p>langages discriminant et inclusif, leur usage dans le contexte de la LEF.</p> <p>Étape 4 (25 min.) : formulation de stratégies pour combattre la discrimination dans la salle de classe.</p> <p>Étape 5 (30 min.) : stratégies et documents pour intégrer les minorités LGBTQI+ dans les contenus des cours.</p>	
--	--	---	--

## **Chapitre V : Conclusions**

Ce projet de recherche et la proposition pédagogique qui l'accompagne ont été envisagés pour essayer de commencer à résoudre, dans un contexte spécifique, l'une des problématiques les plus répandues de notre époque : l'inclusion et l'intégration des minorités LGBTQI+. On espère que l'atelier proposé et ses fondements théoriques soient le premier pas dans le long chemin vers ce but.

Avec la recherche effectuée pour ce travail, on a non seulement démontré le manque d'action dans le domaine de l'intégration, mais aussi l'existence du besoin de commencer à agir le plus vite possible pour éviter des conséquences graves, telles que celles décrites par Kosciw & Zongrone (2019), chez les étudiants. On a démontré aussi le faible état de la recherche dans le domaine des minorités LGBTQI+ dans un contexte éducatif et on a remarqué la condition hétéronormative et cisnormative de plupart des travaux de recherche existants.

### **5.1 Réponse aux questions de recherche**

- Quelle est la perception des enseignants des thèmes LGBTQI+ ? Les enseignants de la LEF ont une perception majoritairement positive des sujets liés aux minorités LGBTQI+.
- Quel est le niveau de connaissance des enseignants au sujet des minorités LGBTQI+ ? Les enseignants de la LEF ont un niveau de connaissance basique des minorités LGBTQI+.

- Quelle est l'attitude des enseignants face à des étudiants LGBTQI+ dans la salle de classe ? Les enseignants de la LEF ont une attitude positive et ouverte envers leurs étudiants LGBTQI+.
- Quelles sont les théories pertinentes sur le thème spécialisé des minorités LGBTQI+ au niveau de la sociologie, de la pédagogie et des politiques internationales ? Dans le domaine de la sociologie : l'Altérité et la théorie queer. Dans le domaine pédagogique : la pédagogie critique et la pédagogie queer. En ce qui concerne les politiques internationales, la recherche est fondée dans le domaine des études queer et ses différentes disciplines.
- De quelle manière pourrait-on conscientiser les enseignants à aborder les thèmes sur les minorités LGBTQI+ afin de les aider à en prendre conscience et les inclure dans leurs cours ou dans la salle de classe ? On peut faire ceci en leur pourvoyant les informations et les outils nécessaires, adaptés à leur contexte spécifique, pour qu'ils puissent avoir la sûreté et la confiance d'intégrer ces sujets dans leurs cours d'une façon naturelle.
- Quels sont les bienfaits d'un projet d'intégration LGBTQI+ ? Il y a plusieurs bienfaits qui peuvent émaner d'un tel projet, par exemple : la réduction des effets négatifs (dépression, absentéisme, etc.) de la discrimination, la création d'espaces sûrs pour les individus LGBTQI+, la conscientisation de la communauté universitaire au sujet de la discrimination, la promulgation de politiques d'intégration qui faciliteraient la création de services d'attention spécialisés, l'actualisation ou la création de projets de formation académiques pour les enseignants, etc.

## 5.2 Recommandations

Un atelier de formation pour les enseignants d'une seule licence n'est qu'un petit pas vers le but de l'intégration totale des minorités LGBTQI+ dans la communauté universitaire. Pour achever ceci, il y a beaucoup d'éléments qui doivent forcément changer.

Premièrement, il faut que l'université assume son rôle comme véhicule de l'intégration sociale de toutes les minorités, non seulement de quelques-unes. L'institution éducative ne peut pas rester un acteur passif dans cette situation car le faire signifierait qu'elle avalise tacitement la discrimination et l'invisibilisation des minorités sexuelles et de genre.

Deuxièmement, la promulgation de lois et de codes qui explicitent l'intégration des minorités LGBTQI+ est nécessaire pour avoir des fondements clairs et inébranlables sur lesquels on peut construire les structures nécessaires pour soutenir un projet d'intégration. Ces structures englobent, mais ne sont pas limitées à : réseaux de soutien pour les étudiants et les employés LGBTQI+, attention psychologique spécialisée, procédures simplifiées d'actualisation de données pour individus transgenres, initiatives de conscientisation et de formation, mécanismes de prévention et d'attention à la discrimination, etc.

Troisièmement, la formation sur l'inclusion ne doit pas rester limitée aux enseignants, mais elle doit impliquer tous les travailleurs universitaires afin de réduire les situations de discrimination autant que possible ; elle doit aussi être obligatoire.

Quatrièmement, il faut faire plusieurs travaux de recherche qui ressemblent à ce qu'on a fait ici pour connaître les situations et les besoins particuliers de chaque instance universitaire (facultés, départements, directions, etc.).

Finalement, la création d'une guide d'intégration telle que celle de l'Université de Birmingham est fortement recommandé pour avoir de directives et d'objectifs clairs et concis qui faciliteraient énormément la création et application d'un projet d'intégration d'une telle échelle.

## Références bibliographiques

Ahmed, S. (2018, 8 de noviembre). *Queer Use*. Feministkilljoys.

<https://feministkilljoys.com/2018/11/08/queer-use/>

Altilio, T. & Otis-Green, S. (Ed.) (2011). *Oxford Textbook of Palliative Social Work*. Oxford Press.

DOI: 10.1093/med/9780199739110.001.0001

Atay, A. & Pensoneau-Conway, S. L. (2019). *Queer Communication Pedagogy*. Routledge.

Ayres, H. (2019, agosto). *Introduction to Queer Pedagogy*. Warwick International Higher Education

Academy. [https://warwick.ac.uk/fac/cross\\_fac/academy/funding/2016-](https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/academy/funding/2016-)

[17fundedprojects/interdisciplinarityprojects/genderinclusiveteaching/queerpedagogy/](https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/academy/funding/2016-17fundedprojects/interdisciplinarityprojects/genderinclusiveteaching/queerpedagogy/)

Barber, K. & Hidalgo, D. A. (2017). *Queer, sexual politics*. Encyclopedia Britannica.

<https://www.britannica.com/topic/queer-sexual-politics>

Barker, M., Bouman, W., & Richards, C. (Ed.) (2017). *Genderqueer and Non-binary Genders*. Palgrave

Macmillan.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Polity Press.

Beauvoir, S. de. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Gallimard.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2007). *Integración Social*. BUAP.

<https://des.buap.mx/?q=pdf/integraci%C3%B3n-social-0>

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2014, agosto). *Lineamientos del Código de Ética y Conducta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Información Oficial, 185*, 5-9.  
[https://repositorio.buap.mx/rcontraloria/public/inf\\_public/2019/0/Lineamientos\\_del\\_Codigo\\_de\\_Etica\\_y\\_Conducta.pdf](https://repositorio.buap.mx/rcontraloria/public/inf_public/2019/0/Lineamientos_del_Codigo_de_Etica_y_Conducta.pdf)
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). Critically Queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 1*(1), 17-32.  
<https://doi.org/10.1215/10642684-1-1-17>
- Chandler, D. & Munday, R. (2011). queer theory. En D. Chandler & R. Munday (Ed.) *A Dictionary of Media and Communication*. Oxford University Press.
- Chrisler, J. C. & McCreary, D. (Ed.) (2010). *Handbook of Gender Research in Psychology, Volume 2. Gender Research in Social and Applied Psychology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1467-5>
- Clauss-Ehlers, C. S. (Ed.) (2010). *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9>
- Connell, R. (2002). *Gender. Polity*

Conseil de l'Europe. Comité des ministres. (1995). *L'élimination du sexisme dans le langage :*

*recommandation n° R (90) 4 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 21 février 1990 et exposé de motifs. Les éd. du Conseil de l'Europe.* [http://data.rero.ch/01-R223294060/html?view=FR\\_V1](http://data.rero.ch/01-R223294060/html?view=FR_V1)

Decreto por el que se reforma el Artículo 1o., Párrafo Tercero de la Constitución Política de los Estados

Unidos Mexicanos. (2006, 4 de diciembre). Honorable Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4939294&fecha=04/12/2006](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4939294&fecha=04/12/2006)

Decreto por el que se reforma el Artículo 11o., Párrafo Segundo de la Constitución Política del Estado

Libre y Soberano de Puebla. (2012, 29 de agosto). Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Puebla. Periódico Oficial del Estado de Puebla.

Dirección de Acompañamiento Universitario [DAU]. (2021). *Capacitación en temas de Igualdad e*

*Inclusión.* <http://www.dau.buap.mx/?q=node/1331/>

Douglass, B. J. A. (2014). *Embracing LGBTQ Diversity Within College Curriculum: Institutional*

*Supports for Training School of Education Faculty on LGBTQ Issues.* [Disertación doctoral, University of Rochester]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/1802/28932>

Evans, I. & Rowilngs, V. (2019). "It was Just One Less Thing that I Had to Worry about": Positive

Experiences of Schooling Gender Diverse and Transgender Students. *Journal of Homosexuality.* <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1698918>

Forsyth, C. J. & Copes, H. (2014). *Encyclopedia of Social Deviance.* Sage Publications.

- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, tome 1. La volonté de savoir*. Gallimard.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 2.a ed.) Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1968).
- Giffney, N. (2009). Introduction: The ‘q’ Word. En N. Giffney & M. O’Rourke. (Eds.). *The Ashgate Research Companion to Queer Theory* (pp. 1-13). Ashgate.
- Giroux, H. (2010, octubre 27). Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*.  
<https://www.chronicle.com/article/lessons-from-paulo-freire/>
- Giroux, H. (2017). *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*. University of Toronto Press.
- Goodman, R. D. & Groski, P. (Ed.) (2015). *Decolonizing “Multicultural” Counseling through Social Justice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1283-4>
- Hájková, A. (2019). *Modules: Sexualities, Ethnicity, Class: Reinterpreting the Holocaust (HI31Z)*. Warwick International Higher Education Academy.  
[https://warwick.ac.uk/fac/cross\\_fac/academy/funding/2016-17fundedprojects/interdisciplinarityprojects/genderinclusiveteaching/casestudies/modules/](https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/academy/funding/2016-17fundedprojects/interdisciplinarityprojects/genderinclusiveteaching/casestudies/modules/)
- Hermann-Willmarth, J. & Ryan, C. L. (2013). *Interrupting the Single Story: LGBT Issues in the Language Arts Classroom*. *Language Arts*, 90, 226-231.
- Honderich, T. (Ed.). (2005). *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford University Press.
- hooks, b. (2013, 28 de enero). bell hooks on education. <https://infed.org/bell-hooks-on-education/>

ILGA, Ramón, L., Botha, K., Carrano, R., López, E., Savelev, I. y Tan, D. (2020). *Homofobia de Estado 2020: Actualización del panorama global de la legislación*. (E. López, A. Hilarión, L. Ramón, Trad.) ILGA World. (Trabajo original publicado en 2020).

Illinois University Library (2019, 29 de abril). *Queer Theory: Background*.

<https://guides.library.illinois.edu/queertheory/background>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt]. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 [ENADIS 2017]*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf)

Jones, T., Smith, E., Ward, R., Dixon, J., Hillier, L. & Mitchell, A. (2016). School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education, 16*(2), 156-171. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678>

Jónsson, E.R. (2012). Why Feminism Needs to be Trans-Inclusive. *Bluestockings, 1*, 38-41. [https://issuu.com/bluestockingsmagazine/docs/final\\_scribd\\_layout](https://issuu.com/bluestockingsmagazine/docs/final_scribd_layout)

Kearns, L., Mitton-Kükner, J. & Tompkins, J. (2017). Transphobia and Cisgender Privilege: Pre-Service Teachers Recognizing and Challenging Gender Rigidity in Schools. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, 40*(1), 1-27.

Kincheloe, J. & Steinburg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University Press.

Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. Peter Lang.

Kopelson, K. (2003). Rhetoric on the Edge of Cunning; Or, the Performance of Neutrality

(Re)Considered as a Composition Pedagogy for Student Resistance. *College Composition and Communication*, 55(1), 115-146. <https://www.jstor.org/stable/3594203>

Kosciw, J. G. & Zongrone, A. D. (2019). *Una crisis global en el clima escolar: Perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina*. GLSEN (ed.).

Kwok, D. K. (2019). LGBT Students and Teacher Education. En M. Peters. (Ed.) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6>

Larousse. (s.f.). *conscientiser*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conscientiser/18339>

Lauretis, T. de. (Ed.). (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 3(2).

List, M. (Coord.) (2015). *Violencia de Género en la Universidad*. La Cifra Editorial.

List, M. (2016). Los universitarios frente a la homofobia. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-15.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455003>

Lozano, A. (2020). La diversidad sexual frente a la Universidad. De la presencia efímera al reconocimiento impostergable. En: A. Ortega y L. M. Ayala. (Coord.) *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México* (pp.171-199). Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH].

Mead, G. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Behavioral Sociologist*. University of Chicago.

Okolie, A. (2003). Introduction to the Special Issue – Identity: Now You Don’t See It; Now You Do. *Identity*, 3(1), 1-7.

Organisation des Nations Unies. (2019). *Born Free and Equal. Sexual Orientation, Gender Identity and Sex Characteristics in International Human Rights Law*.

[https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Born\\_Free\\_and\\_Equal\\_WEB.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Born_Free_and_Equal_WEB.pdf)

Oxford University Press (2014). *queer*. Oxford English Dictionary.

Pérez, Z. J. & Hussey, H. (2014, 19 de septiembre). *Including the LGBT Community When Addressing Sexual Violence on College Campuses*. Center for American Progress.

<https://www.americanprogress.org/issues/lgbtq-rights/reports/2014/09/19/97504/a-hidden-crisis/>

Richard, G. (2016). « Il y a au moins trois gais dans la classe ». Apports d’une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l’hétéronormativité à l’école. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1).

<https://doi.org/10.7202/1039176ar>

Rubin, G. S. (1984). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. En C. Vance. (Ed.). *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*. (pp. 143-178).

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014) *Metodología de la Investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

- Shankle, M. (2006). *The Handbook of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Public Health: A Practitioner's Guide to Service*. Haworth Press.
- Schreuder, M. (2019). Safe spaces, agency, and resistance: a metasynthesis of LGBTQ language use. *Journal of LGBT Youth*. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1706685>
- Seas, K. (2006). Enthymematic Rhetoric and Student Resistance to Critical Pedagogies. *Rhetoric Review*, 25(4), 427-443. <https://www.jstor.org/stable/20176747>
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the Closet*. University of California Press.
- Sergent, H. (2019, 14 de abril). Transphobie : Le « mégenrage », une discrimination omniprésente dans le quotidienne des personnes transgenres. *20 Minutes*.  
<https://www.20minutes.fr/societe/2494551-20190414-transphobie-megenrage-discrimination-omnipresente-quotidien-personnes-transgenres>
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. South End Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. University of Chicago Press.
- Siegel, D. P. (2019). Transgender experiences and transphobia in higher education. *Sociology Compass*, 13(10). <https://doi.org/10.1111/soc4.1273>
- Sycamore, M. (2004). *That's Revolting!: Queer Strategies for Resisting Assimilation*. Soft Skull Press.
- Thomas-Reid, M. (2018, 26 de septiembre). *Queer Pedagogy*. En: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.405>

University of Birmingham. (2016). *LGBTQ-Inclusivity in the Higher Education Curriculum: A Best Practice Guide*. <https://intranet.birmingham.ac.uk/staff/teaching-academy/documents/public/lgbt-best-practice-guide.pdf>

Warner, M. (Ed.). (2011). *Fear of a queer planet : queer politics and social theory*. University of Minnesota Press.

Wymer, K. & Fulford, C. (2019). Students as Co-Producers of Queer Pedagogy. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 2(1), 45-59.

Young, T. (2012). Queering “The Human Situation”. *Journal of Feminist Studies in Religion*, 28(1), 126-131. Indiana University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/jfemistudreli.28.1.126>

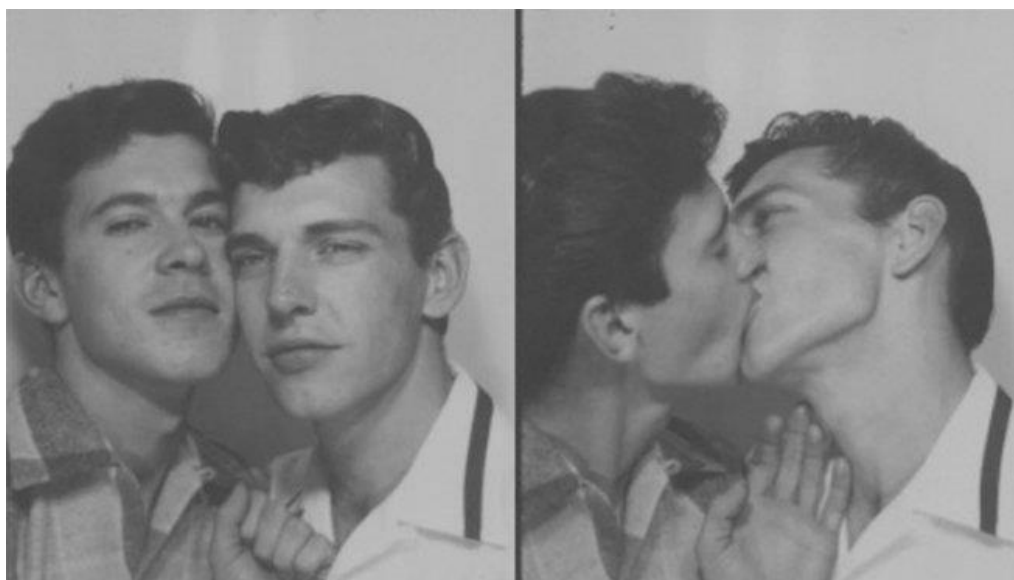
Zevallos, Z. (2011, 14 de octubre). *What is Otherness?*. The Other Sociologist. <https://othersociologist.com/otherness-resources/>

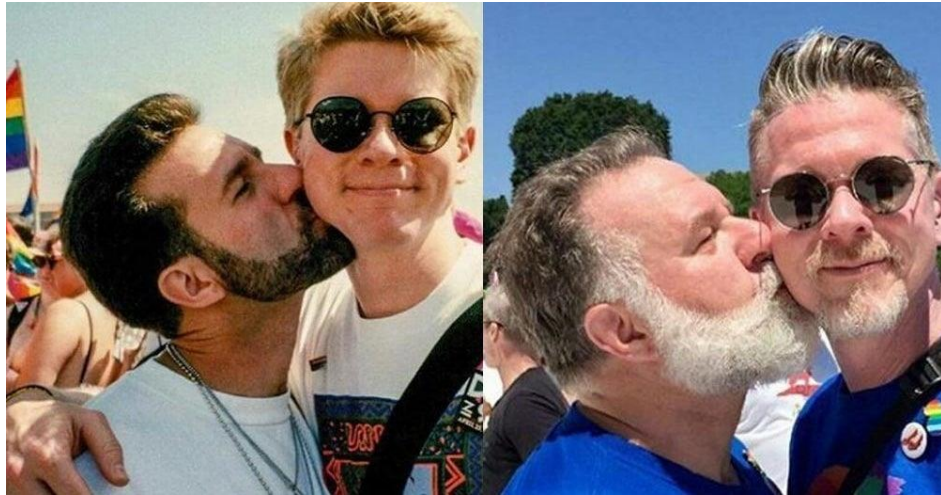
Zevallos, Z. (2014a, 28 de noviembre). *The Sociology of Gender*. The Other Sociologist. <https://othersociologist.com/sociology-of-gender/>

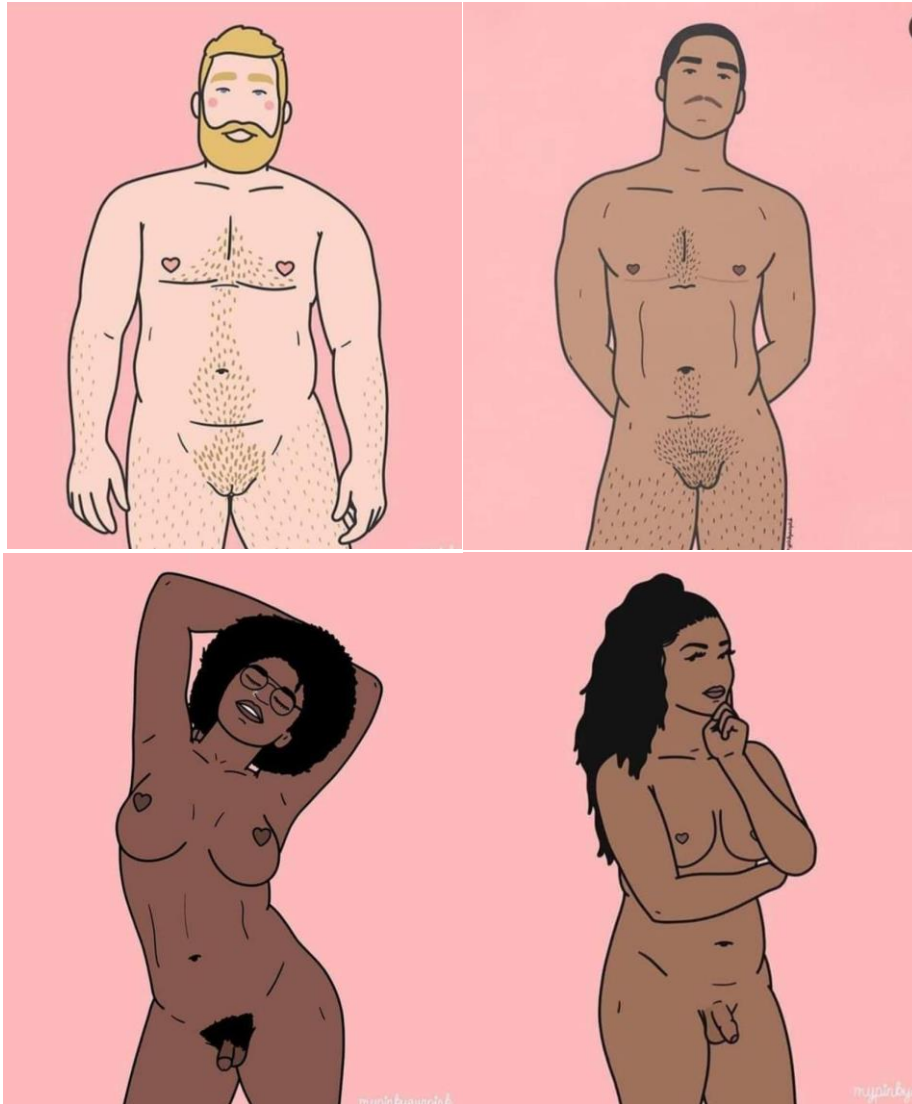
Zevallos, Z. (2014b, 28 de noviembre). *The Sociology of Sexuality*. The Other Sociologist. <https://othersociologist.com/sociology-of-sexuality/>

**Annexes**

**Annexe 1 : exemples d'images des minorités LGBTQI+**







## Annexe 2 : exemples de documents de soutien à utiliser dans les cours

Rouja, A. (2021). *Grand Reportage* [Podcast]. <https://www.rfi.fr/fr/podcasts/grand-reportage/20210701-lgbt-en-france-une-longue-marche-vers-l-asile>

Les mots de l'actualité. (2021). *Fierté et pride* [Podcast]. <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/fierte-et-pride>

Éducation France. (2019, 16 mai). *L'homophobie, ça suffit ! Louis nous parle de son expérience d'élève LGBT* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uirstPVEak0>

Éducation France. (2019, 16 mai). *L'homophobie, ça suffit ! Johann nous parle de son expérience d'élève LGBT* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PnUdmBI8hz8>

Éducation France. (2019, 16 mai). *L'homophobie, ça suffit ! Estelle nous parle de son expérience d'élève LGBT* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=C2VMCOftwD>

Éducation France. (2019, 16 mai). *La transphobie, ça suffit ! Sohan nous parle de son expérience d'élève LGBT* [Vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=dcumjusCoAY>

Éducation France. (2019, 16 mai). *L'homophobie, ça suffit ! Message du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* [Vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=JDuzAApURU0>

Éducation France. (2019, 16 mai). *Journée mondiale de lutte contre l'homophobie et la transphobie* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-EQ0J2dmj0Y>

Allamand, M. (2021). *Le mariage homosexuel dans le monde*. TV5Monde. <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/le-mariage-homosexuel-dans-le-monde>

Easy Languages. (2015, 17 octobre). *Homosexuality | Easy French 38* [Vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=Xt8Yvu8rzQo>

AmnestyFrance. (2016, 17 mai). *6 pubs contre l'homophobie - Amnesty International* [Vidéo].

<https://www.youtube.com/watch?v=DLw02zRIYSA>