

POUR UN CLIMAT DE CLASSE NON DISCRIMINATOIRE

VERS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES INCLUSIVES DES GENRES ET DE LA DIVERSITÉ SEXUELLE AU COLLÉGIAL

La présence d'étudiantes et d'étudiants bisexuels, gais, lesbiennes et transgenres (LGBTQ+) est de plus en plus visible sur les campus collégiaux et universitaires¹. Indépendamment des actions visant à réduire les inégalités entre les hommes et les femmes, des efforts notables ont été réalisés par les institutions publiques et les établissements scolaires pour favoriser une acceptation de la diversité sexuelle, pour en éliminer le caractère tabou et pour réduire les réactions négatives à l'égard de ces personnes. Cependant, malgré cette avancée marquée, plusieurs stéréotypes sont encore bien ancrés dans la société, et des microagressions surviennent, souvent bien involontairement, envers celles et ceux qui ne s'inscrivent pas dans la « norme ».

En milieu scolaire, la banalisation de ces enjeux peut conduire, de manière subtile et inconsciente, à un climat de classe hostile qui réduit les chances de réussite pour les étudiantes et les étudiants touchés (Meyer, 2009 ; Meyer et Carlson, 2014). Ces personnes marginalisées peuvent adopter des comportements de « survie » en classe au lieu de se concentrer sur le succès et l'épanouissement de leurs études (*ibid.*). Les impacts négatifs peuvent non seulement se refléter, entre autres, par une augmentation du taux d'absentéisme, une diminution des aspirations scolaires et du décrochage, mais aussi par de l'anxiété, de l'insécurité et une faible estime de soi (Richard, 2014), tous des obstacles au processus d'apprentissage.

Les professeures et les professeurs ont un rôle non négligeable dans la création et le maintien d'un climat de classe non discriminatoire et inclusif qui évite de tomber dans les pièges des normes sociales (Collet et Dayer, 2014 ; Richard, 2014). Toutefois, peu se sentent préparés à faire face à ces réalités, et la majorité plaident pour une formation sur la diversité sexuelle et les enjeux de sexe et de genre afin d'être mieux outillés pour intervenir contre l'homophobie et le sexisme en classe (Meyer, 2009 ; Richard, 2014). La suite de ce texte permettra au lecteur de mieux se situer au regard des principaux concepts en jeu, exposera certains stéréotypes et microagressions que peuvent subir les étudiantes et les étudiants, puis proposera des pistes de solutions pratiques pour les pédagogues.

» LA CONFUSION AUTOUR DES CONCEPTS DE SEXE, DE GENRE ET DES SEXUALITÉS

La compréhension des enjeux de sexe, de genre et des sexualités dans le climat de classe passe d'abord par la maîtrise des termes et des concepts qui les distinguent ; une mauvaise utilisation des concepts par le personnel enseignant peut contribuer aux cynismes des étudiantes et des étudiants qui se sentent marginalisés (Meyer, 2009).

Il faut, par exemple, comprendre que le sexe d'une personne n'est pas nécessairement synonyme de son genre. En effet, malgré la confusion populaire, les deux termes ont des significations bien différentes.

Le **sexe** correspond aux caractéristiques biologiques d'une personne (chromosomes, hormones, gonades, etc.), celui-ci est donc assigné à la naissance, soit mâle, femelle ou intersexué (possédant les caractéristiques mâles et femelles) (Collet et Dayer, 2014 ; Meyer et Carlson, 2014). Le **genre** est plutôt une construction sociale et historique basée sur des aspects psychologiques, comportementaux, sociaux et culturels (*ibid.*). Le genre se divise en deux entités : l'identité qui est la perception qu'a une personne d'elle-même (homme, femme, bigenre) et l'expression qui est liée aux traits et aux comportements d'une personne (masculinité, féminité, androgynie) (*ibid.*). Enfin, les **sexualités** sont basées sur l'orientation sexuelle et les comportements sexuels (activité érotique avec les autres), ce qui inclut le degré d'attraction sexuelle et l'identité sexuelle (Collet et Dayer, 2014). Il importe de noter que l'orientation sexuelle n'est pas construite socialement ni un choix, mais bien naturellement donnée (Meyer et Carlson, 2014). La **figure 1** illustre tous ces concepts.

Les normes sociales ont mené à une conception rigide du rapport entre sexe, genre et sexualité : ce modèle hétéronormatif suppose qu'une personne devrait adopter un genre et une sexualité qui correspondent à son sexe (Meyer et Carlson, 2014). À titre d'exemple, un mâle devrait se percevoir comme un homme et exprimer une masculinité, tout en étant attiré par les femmes, avoir des relations sexuelles avec des femmes et donc être un hétérosexuel manifestant une sexualité active. Or,

¹ NDLR : Pour des raisons de cohérence avec le contenu du texte, une écriture inclusive est utilisée dans cet article.



MARC FRASER

Agent de recherche, Cinbiose*
Université du Québec
à Montréal



ANASTASSIS KOZANITIS

Professeur agrégé
Université du Québec
à Montréal

la réalité est tout autre. Le genre et les sexualités existent sur plusieurs continums qui incluent une variabilité, une fluidité et donc une complexité indissociable à l'identité humaine (*ibid.*). Par exemple, un mâle peut se percevoir comme bigenre et exprimer une féminité, tout en étant attiré par les hommes, avoir des relations sexuelles avec les deux genres et s'identifier pansexuel manifestant une demisexualité. Il existe donc autant

de possibilités qu'il existe de personnalités. Cependant, toute personne hors du cadre hétéronormatif peut être stigmatisée et considérée comme déviante aux yeux de la société suivant la culture et le temps (*ibid.*). Cette hétéronormativité place l'hétérosexualité sur un piédestal, menant à la hiérarchisation des sexualités (Richard, 2014).

FIGURE 1

REPRÉSENTATION DU SEXE, DU GENRE ET DES SEXUALITÉS**



** Traduction libre, tirée de *Diagram of Sex and Gender* de Bryan et Barr, cité dans Meyer et Carlson (2014).

* Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement.



LE SILENCE DES STÉRÉOTYPES

À l'hétéronormativité s'ajoute le sexisme qui, au fil de l'histoire, a donné une place de second ordre aux femmes. Ceci mène inévitablement à des stéréotypes qui, qu'on le veuille ou non, affectent nos comportements individuels et collectifs, et ce, même dans la salle de classe. Les professeures et les professeurs ont tendance à attribuer des caractéristiques genrées à leurs apprenants avant même de faire leur connaissance (Meyer et Carlson, 2014 ; Richard, 2014). Par exemple, en général, on attribue aux filles une bonne mémoire, une apparence plus soignée, une plus grande timidité et une empathie plus grande que celle des garçons, conduisant à la perception que les filles respecteront les règles de la classe et réussiront bien (Richard, 2014). Les garçons subissent, quant à eux, les stéréotypes d'être plus actifs, agressifs, indépendants, ambitieux et intéressés par les récompenses que les filles ; de ce fait, les attentes envers les garçons sont plutôt vers la dominance de l'espace public, la répression de leurs émotions, la compétition et la démonstration de leurs talents (Chouinard, 2002 ; Richard, 2014).

La majorité du personnel enseignant ne soupçonne pas qu'elle traite les étudiantes et les étudiants de façon inégale.

La supposition à l'effet que tous les étudiantes et les étudiants sont hétérosexuels constitue également un stéréotype qui peut induire des malaises chez ceux non hétérosexuels ; c'est d'autant plus préoccupant que ce stéréotype hétéronormatif est entretenu jusqu'à ce que la personne démente publiquement cette préconception (Meyer et Carlson, 2014), forçant des débats émotionnels importants chez ces jeunes. Il en va de même pour les victimes du stéréotype mentionnant que les hommes homosexuels sont efféminés et que les femmes homosexuelles sont masculines, en plus de véhiculer de fausses perceptions des identités sexuelles (Richard, 2014).

Notons que les stéréotypes ne sont pas tous faux ! Certains ont été confirmés par la recherche : on rapporte, entre autres, des différences dans les attitudes et comportements des étudiantes et des étudiants. À titre d'exemple, les garçons parlent plus et plus longtemps, ils contrôlent les conversations, argumentent davantage et interrompent plus souvent les filles (Chouinard, 2002). Pour leur part, les filles font régulièrement référence à leur personne et à leurs émotions ; elles sont plus attentives, regardent et écoutent plus la professeure ou le professeur et participent plus aux activités pédagogiques (*ibid.*). Bien que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, elles ne

parviennent pas à transformer, autant qu'eux, leurs réussites scolaires en réussites professionnelles (Collet et Dayer, 2014). Il est pertinent de se poser la question à savoir si ces distinctions sont un résultat d'une réelle différence entre les sexes et genres ou bien d'une construction par la société.

Même sensibilisée aux questions d'équité de genre, la majorité du personnel enseignant ne soupçonne pas qu'elle traite les étudiantes et les étudiants de façon inégale, ce qui peut contribuer à développer des comportements stéréotypés chez ces derniers et avoir des effets néfastes sur leurs apprentissages (Conseil du statut de la femme, 2016 ; Collet et Dayer, 2014). En milieu scolaire, on trouve des stéréotypes notamment dans la relation pédagogique, dans les contenus de cours et dans la langue d'enseignement.

La relation pédagogique : un traitement différent

On constate que les garçons reçoivent plus d'attention en classe que les filles, que ce soit par des approbations verbales et non verbales, des critiques et des interventions disciplinaires. On leur demande, par exemple, d'approfondir leurs réponses contrairement aux filles à qui l'on pose habituellement des questions fermées nécessitant des réponses courtes, ou bien on explique les tâches à accomplir de manière plus détaillée aux garçons qui reçoivent également plus d'encouragements (Plante, Théorêt et Favreau, 2010 ; Chouinard, 2002). Ainsi, les garçons profitent d'un enseignement plus personnalisé ; de même, les professeures et les professeurs ont tendance à s'adresser aux filles en tant que groupe et aux garçons individuellement (*ibid.*). Cela amène les filles à utiliser des stratégies de retrait et de silence en classe, ou encore à développer des stratégies d'apprentissage menant à plus d'autonomie face à l'enseignement reçu. Elles s'assoient donc plus souvent à l'avant de la classe afin d'obtenir un peu plus d'attention du personnel enseignant et demandent plus régulièrement des explications à la fin du cours (Baudoux et Noircent, 1993).

La différence entre les sexes est aussi perceptible en ce qui concerne les réprimandes qui tendent à être publiques pour les garçons et privées pour les filles. Cela peut être problématique pour les premiers, puisque les critiques publiques peuvent entraîner du ressentiment envers la professeure ou le professeur et donc perturber l'apprentissage (Chouinard, 2002 ; Maher et Ward, 2001).

Les contenus de cours : une représentation inégale

Le sexisme est aussi perceptible dans le contenu pédagogique des cours où les exploits des femmes sont régulièrement mis sous silence. À vrai dire, les femmes sont la plupart du temps



omises dans le contenu narratif des manuels, des livres ou des textes utilisés au niveau postsecondaire (Baudoux et Noircent, 1993; Bibliomaniac, 2017). Le meilleur exemple reste en sciences: c'est un réel défi de trouver au-delà de 10 femmes ayant eu une influence majeure dans l'histoire des sciences en enseignement supérieur. Marie Curie a beaucoup de poids sur les épaules! Le matériel didactique est ainsi souvent empreint de stéréotypes genrés. Par exemple, lorsque des calculs sont demandés à partir de sacs de ciment, on mettra en scène un homme, tandis qu'une femme sera à l'honneur lors d'un calcul pour une recette (Baudoux et Noircent, 1993). Lorsqu'il est question de situations d'emplois, les hommes obtiennent majoritairement les rôles de professions prestigieuses (capitaine, médecin, astronaute, etc.) et les filles des rôles considérés comme secondaires (infirmière, secrétaire, enseignante, etc.) (Bibliomaniac, 2017). Le matériel utilisé pour soutenir les apprentissages offre donc peu de modèles inspirants féminins. Cette ségrégation des sexes et des genres qui met de l'avant l'expérience masculine dans les professions se reflète aussi dans la société, dépassant largement le contexte scolaire (Collet et Dayer, 2014).

L'hétéronormalité persiste aussi amplement dans les activités pédagogiques. La diversité sexuelle et l'identité de genre sont fréquemment absentes ou stéréotypées dans les exemples mis de l'avant dans la classe (Richard, 2014). Il est rare de voir des parents non hétérosexuels ou des modèles issus de la communauté LGBTQ+ dans le contenu didactique. Généralement, l'hétérosexualité est attribuée *de facto* et rend invisibles les réalités qui sortent de cette norme sociale (*ibid.*).

La langue d'enseignement: une langue sexiste

Le français est une langue qui dissimule couramment le genre féminin. De cette subtile discrimination résulte une invisibilité de présence et de réalisations des femmes (Baudoux et Noircent, 1993). La langue peut ainsi induire une inégalité qui passe souvent inaperçue, que ce soit par l'utilisation de termes comme *les hommes* pour désigner les humains, de mots péjoratifs comme *mademoiselle* ou de la règle grammaticale « le masculin l'emporte sur le féminin ». Pour tenter d'y remédier, certains féminisent leurs textes en ajoutant des majuscules, des barres obliques, des points médians ou des parenthèses. Cependant, cette manière de rédiger donne tout de même l'impression que les femmes sont accessoires. « Ce qu'on met entre parenthèses est toujours moins important », comme le mentionne Hélène Dumais, linguiste et auteure du guide *Pour un genre à part entière* (Caillou, 2017). Encore une fois, cette inégalité peut placer les filles dans une situation d'exclusion.

LE RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT FACE AUX STÉRÉOTYPES

Il est fort possible pour les professeures et les professeurs de mettre en place des principes d'atténuation des impacts des stéréotypes inconscients dans leur classe. Le fait d'être conscient des inégalités pouvant se présenter, mais surtout d'être capable de les reconnaître, est déjà un bon moyen d'éviter certains biais (Meyer et Carlson, 2014; Rossier et collab., 2010). Il en va de la responsabilité de chacun de se remettre en question et d'appliquer quelques modifications à ses habitudes d'enseignement pour faire face aux enjeux de sexe, de genre et de diversité sexuelle (Mollard et Soulié, 2012).

Pour contrer les stéréotypes, voici un principe de base simple: il faut s'assurer d'offrir des occasions d'apprentissage autant aux étudiantes qu'aux étudiants (Rossier et collab., 2010) en démontrant, entre autres, un niveau d'attention équivalent aux différents genres dans la relation pédagogique. Il est ensuite possible de modifier légèrement ses ressources pédagogiques afin d'y inclure des exemples qui sortent des stéréotypes, pour présenter des modèles féminins et non hétérosexuels (*ibid.*). Finalement, un langage inclusif, voire épïcène, devrait être préconisé tant à l'oral qu'à l'écrit (*ibid.*). Plusieurs organismes proposent des guides de rédaction pour inclure le féminin dans les textes. La *figure 2* en résume les grandes lignes.

FIGURE 2 GUIDE SIMPLIFIÉ POUR UNE ÉCRITURE INCLUSIVE*

1. Éviter les formes tronquées, dans la mesure du possible
 - Étudiant/e, directeur-trice, intervenant(e)s
2. Recourir à des formulations neutres
 - Mots épïcènes: le corps professoral, la direction du collège, les personnes consultées, les spécialistes disciplinaires, etc.
 - Style direct: vous, on, etc.
 - Forme impersonnelle: il est important de, il s'agit de, etc.
3. Écrire les formes des deux genres en toutes lettres (attention à ne pas abuser des doublets)
 - L'intervenante ou l'intervenant, les conseillères et les conseillers pédagogiques, etc.
4. Accorder au masculin les adjectifs et les participes passés, en plaçant le nom masculin le plus près possible du mot à accorder
 - Les directrices et les directeurs consultés, les nombreux candidats et candidates, etc.

* Basé sur MELS (2013) et Office québécois de la langue française (2017)



LE BRUIT DES MICROAGRESSIONS

Bien que les professeures et les professeurs puissent mettre en place des méthodes d'apprentissage qui essaient d'être équitables entre les sexes, les genres et les sexualités, il n'est pas impossible que les interactions entre les étudiantes et les étudiants conduisent à des microagressions homophobes ou sexistes de manière consciente ou inconsciente (Richard, 2014; Russell, 2011). On entend par *microagressions* des affronts verbaux ou bien non verbaux qui communiquent une hostilité désobligeante et qui véhiculent un message négatif envers des groupes marginalisés (Meyer et Carlson, 2014).

Les professeures et les professeurs sont responsables, entre autres choses, de la sécurité et du bien-être des étudiantes et des étudiants de leur classe.

La microagression se distingue de l'intimidation en raison de son caractère qui peut être indélébile ou encore involontaire, tandis que l'intimidation est exclusivement intentionnelle. De plus, l'intimidation vise à induire des blessures (physiques ou même émotionnelles) à un niveau individuel, alors que la microagression est plus large et peut toucher un groupe de personnes marginalisées (Meyer, 2009).

Interpeler une personne par des termes dénigrants et utiliser des expressions péjoratives, même sur une note humoristique, sont les formes les plus courantes de microagressions verbales (Collet et Dayer, 2014; Meyer et Carlson, 2014). Émettre des moqueries publiques sur la base de l'identité sexuelle ou du genre, exclure du programme scolaire l'histoire ou les écrits de personnes LBGTQ+, et même demander à une personne de parler au nom de toute la communauté LBGTQ+ constituent d'autres exemples de microagressions (Meyer et Carlson, 2014). Les personnes touchées peuvent alors se représenter comme incomplètes ou comme n'entrant pas dans le moule socialement accepté.

Ces microagressions contribuent à instaurer un climat de classe hostile qui contraint les étudiantes et les étudiants visés directement ou indirectement à adopter des comportements de survie impliquant des débats émotionnels intérieurs. Cela a pour effet de générer des pensées perturbatrices à l'apprentissage entraînant un absentéisme plus élevé, affectant la performance scolaire et pouvant mener éventuellement au décrochage (Meyer, 2009; Meyer et Carlson, 2014).

LE RÔLE DE LA PROFESSEURE ET DU PROFESSEUR FACE AUX MICROAGRESSIONS

Il est donc primordial d'agir rapidement afin de rectifier les tirs malhabiles des étudiantes et des étudiants qui pourraient survenir en classe et créer des situations de microagressions. Idéalement, les actions seraient préventives et se dérouleraient en amont. Dès le début de la session, la professeure ou le professeur pourrait définir les microagressions et expliquer leurs impacts. Une inclusion diversifiée du genre et de l'identité sexuelle tout au long des enseignements contribuera aussi à prévenir certains événements malheureux ou commentaires désobligeants (Richard, 2014).

Malgré tout, il y aura probablement des microagressions qui surgiront. Dans ces cas, il sera important d'intervenir systématiquement pour créer un climat moins hostile, puis de conforter, voire de sécuriser les étudiantes et les étudiants subissant ces remarques désobligeantes (Collet et Dayer, 2014; Meyer et Carlson, 2014). Il est possible d'agir sur la signification des mots utilisés, en corrigeant le vocabulaire. Par exemple, on pourrait réagir à la phrase « Cette activité est tellement gay » avec un peu d'humour en remplaçant le terme *gay* par son homonyme *gai*: « Effectivement, cette activité est joyeuse. J'espère que vous l'appréciez! » On ne passera donc pas beaucoup de temps sur cette incartade, mais cela permettra à l'étudiante ou l'étudiant de réfléchir à son utilisation du terme. Si la professeure ou le professeur se sent à l'aise, il pourra pousser son intervention sur le pouvoir des expressions en sensibilisant les jeunes aux impacts de ces termes qui peuvent blesser les personnes s'identifiant comme non hétéronormatives. Ce qui peut aider les étudiantes et les étudiants à comprendre est d'évoquer des situations similaires qu'ils pourraient déjà avoir vécues sur le plan émotionnel et intellectuel ou avec lesquelles ils sont plus familiers (Collet et Dayer, 2014). Si le contexte scolaire le permet, il est aussi envisageable d'engager une discussion sur les préjugés qu'entretiennent certaines personnes. Ceci exige toutefois que la professeure ou le professeur soit bien outillé pour démystifier le sexisme et la diversité sexuelle en déconstruisant les arguments fautifs (Richard, 2014). Du matériel informatif pourrait alors être distribué en classe; une intervenante ou un intervenant bénévole pourrait, par ailleurs, être invité pour discuter directement avec les étudiantes et les étudiants (Meyer, 2009; Richard, 2014)².

² C'est, entre autres, ce que propose l'organisme GRIS-Montréal qui, par la méthode du témoignage, tente de démystifier la réalité des personnes non hétérosexuelles (GRIS-Montréal, 2016). Œuvrant principalement dans les écoles et collèges de la région de Montréal, les bénévoles de GRIS peuvent assister les professeures et les professeurs désirant intervenir sur les valeurs des étudiantes et des étudiants [gris.ca/notre-organisme].



CONCLUSION

Les professeures et les professeurs sont responsables, entre autres choses, de la sécurité et du bien-être des étudiantes et des étudiants de leur classe. En fait, ils ont :

« [l'] obligation légale d'adopter et de maintenir une posture professionnelle de neutralité, dénuée des croyances ou des jugements de valeur susceptibles de porter ombrage à la création d'un environnement scolaire exempt de discrimination » (Richard, 2014, p. 11).

Pour que les professeures et les professeurs soient en mesure de discuter correctement en classe du sexe, du genre et des sexualités, cela suppose qu'ils se départissent de leurs propres préjugés culturels ou religieux et qu'ils procèdent à une réflexion personnelle sur leurs biais et fausses conceptions par rapport au sexisme et à l'homophobie (Meyer et Carlson, 2014). Cela suppose aussi qu'ils combattent leur peur de blesser une étudiante ou un étudiant qui n'entre pas dans la « norme », de perdre le contrôle de la classe, d'être étiqueté, d'être à leur tour la cible de harcèlements ou même de perdre leur emploi (Collet et Dayer, 2014; Meyer, 2009; Richard, 2014).

Pour créer un climat de classe équitable, les professeures et les professeurs auront à faire preuve d'ouverture et à prôner des valeurs d'inclusion, de tolérance et de respect tout en misant sur des actions concrètes pour contrer les effets néfastes des stéréotypes et des microagressions quant au sexe, au genre et aux sexualités (Richard, 2014; Russell, 2011). Il est de leur responsabilité de s'informer sur ces enjeux afin d'offrir des occasions d'apprentissage équitables tant aux apprenantes qu'aux apprenants et d'inviter par la suite ces derniers à une conscientisation des impacts des enjeux de sexe, de genre et de diversité sexuelle dans la classe, mais également dans la société en général. Au final, cet effort contribuera à la formation de citoyennes et de citoyens plus respectueux et plus ouverts. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAUDOUX, C. et A. NOIRCENT. « Rapports sociaux de sexe dans les classes du collégial québécois », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 18, n° 2, 1993, p. 150-167.

BIBLIOMANIAQUE, LA. « Le stéréotype de genre en éducation », 2017 [labibliomaniaque.wordpress.com/2017/03/04/le-stereotype-de-genre-en-education].

CAILLOU, A. « Le débat sur l'écriture inclusive fait aussi rage au Québec », *Le Devoir*, novembre 2017 [ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/513113/l-écriture-inclusive-pour-en-finir-avec-les-inegalites-de-genres].

CHOUINARD, R. « Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle », dans NAULT, T. et J. FIJALKOW (dir.). *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002, p. 185-198.

COLLET, I. et C. DAYER. *Former envers et contre le genre*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2014.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*, Gouvernement du Québec, 2016.

MAHER, F. A. et J. V. WARD. *Gender and Teaching*, New York, Routledge, 2001.

MEYER, E. J. *Gender, Bullying, and Harassment: Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*, New York, Teachers College Press, 2009.

MEYER, E. J. et D. CARLSON. *Gender and Sexualities in Education: A Reader*, New York, Peter Lang, 2014.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). *Rédiger des guides d'enseignement de façon non sexiste*, 3^e éd., Gouvernement du Québec, 2013.

MOLLARD, C. et L. SOULIÉ. *Rôle de l'enseignant dans la diffusion des stéréotypes de sexe*, Education, 2012 [dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00816551/document].

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. « Banque de dépannage linguistique – Généralités sur la rédaction épicienne », 2017 [bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3912%20].

PLANTE, I., M. THÉORÉT et O. E. FAVREAU. « Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langue: recension critique en regard de la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2, 2010, p. 389-419.

RICHARD, G. « Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise », thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 2014.

ROSSIER, A. et collab. « Intégrer la dimension genre dans l'enseignement supérieur: transformation de pratiques au niveau individuel et institutionnel », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 26, n° 2, 2010.

RUSSELL, S. T. « Challenging Homophobia in Schools: Policies and Programs for Safe School Climate », *Educar em Revista*, vol. 39, 2011, p. 123-138.

DES RESSOURCES POUR TOUS

Pour contrer les difficultés liées au sexe, au genre et à la diversité sexuelle, la professeure ou le professeur peut inviter les jeunes à venir discuter personnellement des problèmes qu'ils vivent, mais, surtout, peut les diriger vers des ressources pour les aider à surmonter leurs défis personnels. Ces ressources offrent par ailleurs plusieurs formations et documents pouvant participer à la formation du corps enseignant sur ces enjeux.

- Interligne est un centre de renseignement sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres [interligne.co].
- Tel-Jeunes est un moyen multiplateforme pour les jeunes d'être écoutés, de recevoir des informations justes et pertinentes et d'être accompagnés dans leurs choix de manière confidentielle [teljeunes.com].



Ayant terminé le programme court en Pédagogie de l'enseignement supérieur de l'UQAM, Marc FRASER détient également un doctorat en Biologie de l'INRS. Il est stagiaire postdoctoral à la TÉLUQ et agent de recherche au Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement. Ses études se concentrent sur l'impact des contaminants environnementaux sur la santé en utilisant des approches écosystémiques qui incluent une attention particulière pour l'équité entre les sexes et les genres.

fraser.marc@uqam.ca

Anastassis KOZANITIS, titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, est professeur au Département de didactique de l'UQAM. Il est aussi consultant international en pédagogie universitaire, spécialisé dans les thèmes suivants : réforme curriculaire basée sur les compétences, innovations pédagogiques et évaluation en situations authentiques. Ses intérêts de recherche portent sur la motivation scolaire, l'engagement cognitif et l'enseignement en contexte postsecondaire.

kozanitis.anastassis@uqam.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : revue@aqpc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction, qui peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Internet de l'AQPC.

[\[aqpc.qc.ca\]](http://aqpc.qc.ca)



TEST DE POSITIONNEMENT EN LANGUE SECONDE

Destiné au réseau collégial québécois

Un outil pédagogique conçu afin d'évaluer, en français ou en anglais, le niveau de compréhension orale et écrite de la personne testée.

tpls.ca

Caractéristiques

- ✓ Test informatisé et adaptatif
- ✓ Échelle linguistique standardisée
- ✓ Résultats sécurisés et confidentiels
- ✓ Gestion des groupes
- ✓ Calendrier de passation

Avantages

- ✓ Logistique simplifiée
- ✓ Gestion conviviale
- ✓ Temps de passation réduit
- ✓ Diminution des coûts
- ✓ Centralisation des données



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Téléphone : 514 873-2200

info@ccdmd.qc.ca