



Etre (in)visible en tant qu'enseignant.e homosexuel.le.s en Suisse¹

Lorena Parini, Professeure associée, Institut des Etudes genre – Université de Genève

© Publié en 2020 par la Revue GEF, numéro 4, www.revuegef.org

Pour citer cet article

PARINI, L. (2020). Etre (in)visible en tant qu'enseignant.e homosexuel.le.s en Suisse. *Revue GEF* (4), 114-123. Repéré à <https://revuegef.org>

Mots clés : enseignant.e.s, homosexuel.les, homonormativité, Suisse

1. Introduction

La profession d'enseignant.es comporte des spécificités qui, dans le sens commun, sont encore peu compatibles avec l'homosexualité. Le contact avec les enfants, les adolescent.es et les jeunes adultes entre en tension avec les représentations encore largement partagées à propos des homosexuel.les et notamment avec les peurs liées à la pédophilie ou encore à celles autour de l'influençabilité des enfants et des jeunes. Dans cette enquête par entretien nous avons interrogé 9 personnes, se disant homosexuel.les et enseignant en Suisse romande et au Tessin, sur leur vécu professionnel en rapport à leur orientation sexuelle et affective. La culture hétéronormative est la toile de fond sur laquelle elles.ils déploient des stratégies diverses d'(in)visibilité selon les sphères relationnelles auxquelles elles.ils ont à faire : la salle de classe, la salle des maîtres.ses et les relations avec les parents. Ces stratégies dépendent également de la culture scolaire dans laquelle elles.ils exercent leur profession, de leurs expériences passées ainsi que des niveaux auxquels elles.ils enseignent.

2. Cadre d'analyse

Le métier d'enseignant.e est particulièrement exposé à la question homosexuelle en raison de multiples préjugés issus de l'histoire de l'homosexualité, de sa construction sociale, de sa pathologisation, de sa criminalisation et des luttes qu'elle a entraînées (Chauvin, 2005 ; Chauvin & Lerch, 2013 ; Foucault, 1976 ; Tamagne, 2006). Bien que l'homosexualité ne soit plus considérée ni comme une maladie ni comme un délit en Suisse comme dans d'autres pays, le sens commun est encore largement marqué par ces conceptions anciennes. Notamment l'amalgame entre homosexualité et pédophilie, les peurs liées à la propagation de cette orientation sexuelle et affective par contact avec les homosexuel.les (Delessert 2012 ; Delessert & Vögtli, 2012) ou alors l'idée que les enfants et les adolescent.es pourraient être influencé.es dans leurs orientation sexuelle et affective par un effet de modèle proposé par l'enseignant.e. L'histoire de la condamnation morale ou religieuse de l'homosexualité, de sa criminalisation ou de sa pathologisation a laissé des traces tangibles dans les sociétés contemporaines (Bozon, 1999).

¹ Nous remercions le Fonds national de la recherche scientifique qui a financé cette enquête, la Dre Marilène Vuille collaboratrice scientifique sur cette recherche, les étudiant.e.s du Master en Etudes genre qui ont participé au séminaire « Penser depuis les marges » en 2018 pour leur précieuse contribution à la réalisation et à l'analyse des entretiens ainsi que les évaluateurs.trices de la revue pour leurs critiques et conseils qui ont contribué à l'amélioration significative de la première version de cet article.

Ainsi, la quasi-totalité des recherches sur les homosexuel.les dans la profession d'enseignant.e se penche sur la question de l'(in)visibilité de l'orientation sexuelle et affective et de ses conséquences². Cette question est abordée sous des angles philosophico-théoriques ou empiriques. Dans une perspective philosophique Khayatt (1997)³ se demande quelle est la signification du *coming out* pour une enseignante lesbienne. A partir de son expérience elle propose une réflexion qui explore de manière critique les raisons qui pourraient pousser un.e enseignant.e à déclarer devant sa classe « Je suis lesbienne » (ou je suis gay). Le but recherché serait-il celui d'encourager des élèves homosexuel.les à se déclarer ouvertement, de proposer un modèle, de lutter contre l'homophobie institutionnelle et l'hétéronormativité ? D'autres recherches plus sociologiques cherchent à capter au plus près les stratégies de visibilité, d'invisibilité, de résistance ou encore l'impact de l'orientation sexuelle et affective sur le bien-être des enseignant.es au travail. Certain.es auteur.es conceptualisent ces questions à partir des espaces d'exclusion-inclusion dans lesquels se placent les enseignant.es LGB (Gray, Harris & Jones, 2016) ou encore de la négociation des frontières entre public et privé (Neary, 2017). D'autres approches se focalisent sur les conflits et les négociations des identités LGB (Neary, 2013 ; Rudoe, 2010) ou sur les stratégies de visibilité. Tous et toutes constatent la complexité de la position dans laquelle se trouvent les enseignant.es LGB et mettent en exergue les différents enjeux posés par les relations multiples auxquelles elles.ils doivent faire face : avec les élèves, les parents d'élèves, les collègues ainsi qu'avec la hiérarchie. Comme l'exprime Rudoe (2010), les enseignant.es LGB sont souvent soumis.es à une forte pression car elles.ils s'imposent d'être inattaquables sur la qualité de leur travail afin de se prémunir contre les critiques éventuelles. Le risque, mis en évidence par Chetcuti notamment, est «... qu'à tout moment la reconnaissance de l'orientation sexuelle accapare tout le sens et définisse ainsi entièrement l'individu...» (2010 : 122).

Comme les recherches précédentes sur cette thématique l'ont montré, la notion de *coming out* ne peut pas être posée en termes binaires (être visible ou pas) mais elle recouvre des réalités bien plus complexes. Ces réalités se construisent au sein d'une culture hétéronormée⁴ qui constitue le contexte général dans lequel évoluent les enseignant.e.s homosexuel.le.s et qui conditionne au quotidien leur rapport aux élèves, aux collègues, à la hiérarchie et aux parents. Dans une perspective poststructuraliste et foucauldienne, la position des enseignant.e.s lesbiennes et gays se construit dans un cadre discursif hétéronormatif au sein duquel se placent leurs expériences subjectives (Chambers, 2007 ; Charlebois, 2011 ; Gray, Harris & Jones, 2016). Comme l'écrit Kosofsky Sedgwick (2008), la culture occidentale est structurée par des oppositions binaires, dont celle entre hétérosexualité et homosexualité. L'instabilité de cette binarité implique un contrôle constant des frontières entre l'un et l'autre terme de celle-ci. Comment cette opposition peut-elle être rendue visible et contrôlable ? Quels sont les signes qui prouvent l'appartenance à l'une ou l'autre de ces deux catégories ? Ainsi le *coming out* ou la question de l'(in)visibilité de l'orientation sexuelle et affective devient un point focal qui traverse la vie des homosexuel.les et qui n'est pas vécu par les un.e.s et les autres dans une perspective binaire (être visible ou être invisible) mais dans un mouvement instable où l'expérience du placard est un jeu subtil du secret et de la révélation où « *chaque rencontre avec une nouvelle classe d'étudiant.e.s, pour ne pas parler d'un.e nouveaux.elle employeur.e érige de nouveaux placards...* » (Kosofsky Sedgwick, 2008 : 86). Le fait même que l'homosexualité ne soit pas visible d'emblée comme pourrait l'être la couleur de peau, place ces personnes dans une position potentiellement discréditable (Goffmann, 1975) qui ouvre la porte à une série de stratégies de révélation/camouflage. Griffin (1992), dans une étude un peu datée mais qui demeure très heuristique, propose une classification de ces stratégies : *passing*, *covering*, *implicitly out* et *explicitly out*. Le *passing* signifie se présenter comme hétérosexuel, le *covering* consiste en une série de stratégies pour camoufler l'appartenance de sexe du.de la partenaire, l'*implicitly out* est une stratégie qui consiste à ne pas nier son homosexualité sans la revendiquer explicitement alors que l'*explicitly*

² Dans le jargon des études sur l'homosexualité on utilise souvent l'expression anglophone *coming out* pour signifier le fait de dévoiler ou non son orientation sexuelle publiquement (en famille, au travail, auprès des ami.e.s etc.). La traduction française de cette expression est « sortir du placard ». Toutefois d'autres expressions sont aussi utilisées telle que dévoilement ou divulgation par exemple.

³ La traduction en français de cet article a été publiée la même année dans la revue *Sociologie et sociétés*, volume XXIX, no.1.

⁴ L'hétéronormativité signifie que l'hétérosexualité est la norme dans la culture, dans la société et dans la politique.

out revient à se faire reconnaître comme homosexuel.le par ses collègues par un langage explicite. Ces quatre stratégies sont mises en œuvre tantôt par des silences, des demi-mots, des allusions, des modes de gestion de l'expression de genre, notamment, entraînant souvent du stress dans la vie familiale, sociale et professionnelle. Comme le souligne Gray (2013) ces stratégies répondent à des questions qui traversent leur vie quotidienne : quel est le coût émotionnel du placard ou de la sortie du placard ? Faut-il avoir peur du rejet et est-ce que les catégories d'homosexuel.le ou bisexuel.le sont assez nuancées pour permettre une discussion éclairée sur le sujet ? Quels sont les bons mots pour le dire ? Faut-il le dire explicitement ou implicitement ? Comment allier le souci d'être reconnu.e dans l'institution et dans la profession avec le besoin d'être sincère et transparent.e avec soi-même et avec les autres ? (Connell, 2015). La variabilité des stratégies que la théorie goffmanienne permet de mettre à jour doit, en effet, s'accompagner d'une analyse de paramètres macrosociologiques tels que la culture de l'école et plus globalement la culture politique et juridique, les expériences passées, le statut de l'enseignant et la matière enseignée, notamment (Biron & Nizet, 2017 ; Connell, 2012 ; Ferfolja & Hopkins, 2013 ; Lasky, 2005 ; Richard, 2015).

A ce propos notons que l'école en Suisse relève d'une compétence cantonale. En conséquence il existe 26 législations sur le sujet qui forment le cadre légal au sein duquel doivent s'inscrire les enseignant.es. A notre connaissance, la question de l'orientation sexuelle et affective des enseignant.es et de sa place dans le cadre scolaire n'est pas mentionnée explicitement dans les différentes lois et règlements, mais il est fait mention du devoir de protéger la personnalité des fonctionnaires. Tous les cantons appliquent la séparation de l'Eglise et de l'Etat, Neuchâtel et Genève seulement sont laïcs. Dans ce dernier canton le REgal⁵, entré en vigueur très récemment, prévoit à son article 1 alinéa 3 que «*Toute forme de discrimination, directe et indirecte, en raison du sexe, de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre est interdite dans l'ensemble de l'administration cantonale. Des mesures de prévention et d'information sont développées à cet effet.* ». Cette mention spécifique offre une protection explicite et par conséquent un cadre de travail plus sécurisant pour les enseignant.es LGBT. Ainsi notre analyse des stratégies sera nuancée à partir d'éléments de contexte.

3. Méthodologie

A partir d'une enquête par questionnaire internet anonyme à laquelle avaient répondu environ 1000 personnes (Parini & Lloren, 2017), nous avons recruté un certain nombre de répondant.es pour un entretien dans le but d'approfondir des aspects de leur vie professionnelle en rapport à l'orientation sexuelle et affective. Nous avons ainsi pu interviewer environ 80 personnes dont 30 hommes se disant gays, 30 femmes se disant lesbiennes et 20 personnes se disant transgenre, d'âge variable entre 20 et 60 ans environ, exerçant des professions diverses (administration, banque, enseignement, social, transport, agriculture, informatique etc.) et habitant dans les trois régions linguistiques de Suisse. Dans cet échantillon, 9 personnes travaillent dans le milieu scolaire en Suisse romande ou au Tessin en qualité d'enseignant.e à différents niveaux (petite enfance, école obligatoire ou postobligatoire).

Le guide d'entretien abordait le parcours professionnel de nos informateurs.trices en relation avec leur homosexualité, avec pour objectif d'investiguer les éventuelles discriminations qu'elles.ils auraient pu subir, mais aussi les stratégies mises en œuvre tout au long de leur parcours professionnel pour construire et maintenir leur légitimité en tant qu'enseignant.e. Nous avons d'abord découpé les entretiens en séquences, actants et narrations selon la méthode de Demazière et Dubar (2009), ce qui nous a permis de comprendre comment des épisodes de vie, des personnes rencontrées dans le monde du travail ou hors de celui-ci avaient construit la narration de leur expérience d'enseignant.es homosexuel.les. A l'issue de cette première phase analytique, nous avons constaté que nos informateurs.trices abordaient principalement leurs récits en fonction des espaces relationnels au sein desquels elles.ils évoluent dans leur profession : la salle de classe, la salle des maîtres.ses (qui comprend les relations avec les collègues mais aussi avec les supérieur.es hiérarchiques) et les parents. Nous avons par conséquent redécoupé les entretiens en fonction de ces espaces relationnels et affiné dans ce sens notre analyse.

⁵ Règlement pour l'égalité et la prévention des discriminations en raison du sexe, de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre.

Description des enquêtés⁶

Prénom (fictif)	Age	Genre	Parcours professionnel
Claudia	44	Femme lesbienne	Enseignante école primaire
Elisa	61	Femme lesbienne	Enseignante école supérieure
Soline	28	Femme lesbienne	Assistante socio-éducative petite enfance
Angèle	28	Femme lesbienne	Enseignante école primaire
Aurore	30	Femme lesbienne	Enseignante école secondaire ou professionnelle
Marianne	37	Femme lesbienne	Enseignante école primaire
Vlad	41	Homme gay	Enseignant école secondaire et doyen
Renaud	55	Homme gay	Enseignant école primaire
Jonathan	40	Homme gay	Enseignant lycée et formateur

4. Résultats

4.1. L'espace de la classe

Cet espace constitue le lieu principal où s'exerce le métier d'enseignant.e, là où elles.ils transmettent le savoir, où s'exerce l'autorité sur la classe et où l'enseignant.e peut constituer un modèle pour ses élèves notamment du point de vue de son comportement. *Jonathan* conçoit cet espace en ces termes « ...la classe c'est quand même un espace protégé ... une sorte de sanctuaire. ». La totalité des enseignant.e.s interviewé.e.s ne parlent pas explicitement de leur orientation sexuelle et affective en classe, considérant en général que là n'est pas le lieu d'en parler. Ceci ne signifie toutefois pas qu'il y ait un silence total sur cette question : « j'en fais pas un secret, nulle part. Si par contre un élève dans une classe me disait « Monsieur, vous êtes homosexuel » par exemple j'aurais cette question très déplacée... socialement c'est pas quelque chose qui se fait, c'est pas dans les mœurs. Et tant mieux, d'ailleurs ». Pour *Vlad* « ... c'est pas tellement un geste anodin de dire à des élèves de douze ans 'moi je vis avec un homme' ou je ne sais pas très bien comment présenter ça. ... je vais pas parler de ma vie privée. En tout cas jusqu'ici je l'ai pas fait avec les élèves ». *Marianne* affirme également qu'elle voulait d'abord être une bonne enseignante, « être mieux que tout le monde », pour ne pas être attaquée. Elle relève toutefois son regret de ne pas pouvoir être un modèle pour les enfants dans sa classe, car « ...des enfants qui sont homosexuel.les il y en a fatalement... » et elle repense à son enfance où elle se sentait seule « ...je me sentais un monstre » : elle souhaiterait démontrer aux enfants que l'on peut être homosexuel.le et enseignante. Cette situation provoque chez elle « ... une torsion avec mes valeurs et quelque chose qui dans le quotidien n'est pas évident et je ne sais pas bien comment faire ». *Claudia* qui enseigne également au primaire a toujours évité les questions que les enfants posent sur sa vie privée, par exemple si elle est mariée, si elle a des enfants et pourquoi elle n'en a pas.

⁶ Les prénoms sont fictifs pour assurer l'anonymat des personnes. Nous n'indiquons pas le canton dans lequel enseignent les personnes interviewées car elles pourraient être reconnues.

Les enseignant.es qui ont à faire avec la petite enfance ou l'école primaire se montrent d'autant plus prudents sur la question. *Soline* qui travaille au sein de la petite enfance considère que ce n'est pas à elle d'amener le sujet en classe « ... je me permettrais pas d'amener une histoire comme je lis à mes enfants Jean à deux maman ou un truc comme ça...ce n'est pas à moi de parler de ça aux autres enfants ». *Renaud* et *Marianne*, qui tou.tes deux enseignent au niveau primaire, expriment leur souci d'être d'abord d'excellent.es enseignant.es afin de se prémunir contre les éventuelles attaques dues à leur orientation sexuelle et affective, ce qui témoigne de certaines craintes quant à leur légitimité professionnelle. Le contrôle de l'expression de genre, surtout chez les hommes gays, constitue un souci exprimé, par exemple, par *Renaud*. Ce dernier s'est toujours imposé d'être un enseignant parfait et de contrôler ses mouvements ou son habillement (pas de pulls rose par exemple) afin de ne rien laisser transparaître « ...quand j'étais face à une classe, peut-être que je faisais attention à la manière de me tenir, à la manière de parler, à mes gestes en me disant 'il faudrait pas que certains gestes puissent être interprétés différemment'. Oui, dans le contact je faisais toujours très attention, ça peut être dans les plaisanteries, dans la manière d'être avec les enfants ».

L'orientation sexuelle et affective de l'enseignant.e n'est pas un sujet qui, selon nos interviewé.es, doit faire l'objet de discussions en classe, soit parce celle-ci doit être un lieu neutre ou les vies privées des un.es et des autres sont mises entre parenthèses, soit par crainte que la révélation de son homosexualité puisse nuire à leur crédibilité. On constate comment et combien la matrice hétérosexuelle façonne, d'une part, les questions que posent les élèves et, d'autre part, les stratégies mises en place par les enseignant.es (contrôle de l'expression de genre, silences, évitements).

Mais si la vie sentimentale de l'enseignant.e n'est pas utilisée comme un modèle, des réflexions sur la différence, la marginalité ou la discrimination se déroulent en classe par d'autres biais : la levée d'interdits culturels, le langage inclusif et l'utilisation de la littérature ou de l'histoire. *Angèle*, par exemple répond aux questions des enfants sur le sujet et ouvre des espaces de discussion qui peuvent remettre en question la culture hétéronormative « J'ai eu une question d'un garçon : « c'est possible que je suis amoureux d'un garçon ? » Là je dis que l'on peut être amoureux de qui on veut. Je soulève l'interdiction. Parce qu'il y a plein d'enfants, pour eux c'est interdit ». L'utilisation d'un langage inclusif constitue une stratégie utilisée, par exemple, par *Vlad* « ... c'est sûr que mon expérience fait que je dis jamais à un garçon : « Toi et ta copine... vous faites quoi ? » ou « Vous feriez quoi ? ». Je dis toujours : « Toi et la personne avec qui tu es ». « Quand tu seras plus grand, si tu as une famille » ou « Si tu as pas une famille », je dis toujours ça. « Si tu as des enfants » ou « Si tu n'as pas des enfants ». Je trouve qu'il faut vraiment faire un effort très conscient pour inclure tout le monde et on les inclut déjà par la manière qu'on a de s'exprimer ». Il utilise également des supports pédagogiques comme la littérature pour parler de toutes les discriminations, y compris celle contre les homosexuel.les : « Et en français, je trouve quand même que c'est la voie royale, parce que dans n'importe quel texte littéraire, on tombe sur des sujets de société ou de discrimination... ». *Elisa*, enseignante au collège, s'appuie aussi sur la littérature, notamment pour inciter à la discussion en classe autour de la diversité. Ces stratégies sont utilisées dans différents contextes comme le montrent les recherches de Pasquier (2019) en France par exemple, dans le but de bousculer la culture hétéronormative et de pousser les élèves à ouvrir leurs perspectives sur la diversité des identités et des sexualités. Durant ces moments de discussion collective il se peut que des propos homophobes soit prononcés, ce qui permet à l'enseignant.e de rectifier, d'expliquer, d'entrer en dialogue avec les élèves.

L'action militante de certain.es enseignant.es permet également d'aborder la question sans pour autant la personnaliser. *Elisa* n'a jamais officialisé son homosexualité par un *coming out* explicite, mais s'est toujours engagée dans les actions qui se déroulaient dans son établissement scolaire et à l'extérieur pour soutenir les malades du SIDA et faire de la prévention. Par conséquent, même si cet engagement n'est pas synonyme d'homosexualité, cela revient en pratique à ouvrir la porte à des questionnements des élèves. *Elisa* affirme que lorsqu'un.e élève lui posait la question directement elle ne répondait pas en classe, mais en aparté elle lui disait la vérité, ce qui signifie qu'il n'y a pas un véritable tabou sur la vie affective de l'enseignante, mais que ce thème, selon elle, ne doit pas être discuté en classe.

On constate que ces témoignages concordent pour ne pas faire de la classe un espace relationnel dans lequel l'orientation sexuelle et affective de l'enseignant.e est dévoilée et discutée, sans que pour autant ces thématiques soient totalement absentes des discussions en classe. Ainsi nos interlocuteurs.trices oscillent entre la stratégie de *passing*, *covering* et, le plus souvent, celle d'*implicitly out*. Ce positionnement leur permet de remettre en discussion la culture hétéronormative par la levée d'interdits culturels, par l'utilisation d'un langage inclusif et l'utilisation de contenus d'enseignements appropriés (littérature histoire), sans pour autant se mettre en danger en s'exposant trop directement.

4.2. La salle des maîtres.ses

L'expression « salle des maîtres » est souvent utilisée par nos informateurs.trices pour parler des relations avec les collègues qui englobent également les rapports avec la hiérarchie. Pour *Jonathan* c'est le deuxième lieu le plus important après la salle de classe ; il souligne l'importance du dialogue entre les enseignant.es et avec la hiérarchie. Cet espace relationnel comprend la salle des maîtres.ses proprement dite mais aussi les conseils de classe, les formations continues en dehors du cadre scolaire ou encore la relation avec la hiérarchie. Les situations que nous avons rencontrées lors des entretiens s'apparentent le plus souvent à la stratégie de *covering* ou de l'*implicitly out*. Le *coming out* et l'*outing*⁷ sont les corollaires de la culture l'hétéronormative qui, comme le souligne Eve Kosowky Sedgwick (2008), oblige les homosexuel.les à réaménager leur vision du monde et leur place dans celui-ci et les expose tantôt à la crainte tantôt au désir d'être visibles en tant qu'homosexuel.les.

Ces expériences ont marqué les parcours professionnels de *Renaud* et *Claudia* qui ont mis en place des stratégies de *passing* ou de *covering* durant une bonne partie de leur vie professionnelle. *Claudia* enseignante au primaire, a été dénoncée par une lettre anonyme adressée à la direction de l'école ainsi qu'à l'inspectrice qui l'accusait de « faire des jeux érotiques en classe ». Cette lettre aurait bien pu venir de collègues ou d'autres sources, mais elle ne l'a jamais su. Ainsi un climat de méfiance s'est installé avec ses collègues. Dans la suite de son parcours professionnel *Claudia* s'est appuyée sur des collègues homosexuel.les et ce réseau lui a permis d'avancer dans sa carrière avec une relative sécurité. *Renaud* également a été *outé* par son ex beau-frère médecin qui a dévoilé son orientation sexuelle et affective à l'une de ses collègues. Cette expérience l'a fragilisé et il a d'autant plus fait attention en classe mais aussi dans la salle des maîtres.ses à ses gestes, à ses paroles et à ses comportements.

La vie collective dans la salle des maîtres.ses expose nos informateurs.trices à des propos qui peuvent être mal vécus, notamment des blagues, des mots déplacés, des allusions. La majorité de nos interlocuteurs.trices ignorent ces propos, qu'ils soient généraux sur l'homosexualité ou alors des allusions personnelles qu'elles.ils évitent de commenter : « ...à la salle des maîtres, on entend un peu tout. Je veux dire on entend quand même des gens qui se moquent « pédé » par-ci, « pédé » par-là, des blagues graveleuses...T'as toujours un con pour avoir ce genre de propos » (*Marianne*). Elle préfère ne pas réagir pour ne pas passer pour celle qui n'a pas d'humour. *Vlad* de son côté essaye d'éviter « le gros macho de service...ça si je peux l'éviter j'évite » mais dans la salle des maîtres il utilise des termes explicites comme « mon compagnon ». En particulier il a eu à faire avec un collègue qui faisait des blagues sexistes ou un autre qui avait affirmé en classe que l'homosexualité était contre nature et auquel il a parlé en privé pour remettre les choses en place. *Elisa* a eu à faire avec un collègue grossier qui faisait des blagues sur les lesbiennes mais son attitude a été d'éviter la confrontation. Une fois elle a essayé de porter la question de l'homophobie et de la transphobie à l'école devant les enseignant.es lors d'une rencontre professionnelle. Elle a reçu en retour un silence gêné et une distanciation de certain.es collègues après cet épisode. Ainsi dans ces situations nos interviewé.es oscillent entre une attitude d'évitement qui implique le silence ou des rappels à l'ordre personnels, mais n'abordent pas la question collectivement comme un thème qui devrait être discuté au sein de la salle des maîtres.ses.

La culture hétéronormative est au cœur de certaines peurs du dévoilement. Lorsqu'*Angèle* a décidé d'en parler, ses peurs tournaient autour de la déception que son orientation sexuelle et affective pourrait provoquer : « Je sais plus comment je l'ai dit, mais après ben voilà, c'était la première à qui je l'ai dit...

⁷ *Outing* = expression utilisée pour signifier le fait de révéler l'orientation sexuelle et affective de quelqu'un à son insu et sans son accord.

j'espère que tu vas pas être déçue, j'espère que tu vas pas m'en vouloir ». A propos de l'un de ses collègues qu'elle adore mais qui est « ... un peu macho » elle exprime sa crainte de le lui dire : « *Et bien j'ai franchement peur de lui dire. Même se je pense qu'il accepterait, il en aurait rien à faire, mais pourrait de temps en temps je pense faire un peu des vieilles blagues... lâcher une vanne trop pas drôle, et lui ça le fait rire. Mais c'est pas... méchant. Mais moi ça me dérangerait je pense* ». Elle aimerait aussi le dire à sa directrice pour se protéger au cas où un parent d'élève la verrait avec sa compagne. Pour l'instant au cours de soirées par exemple « *...on ne s'approche plus parce que peut-être il y a des parents, s'ils me voient...c'est chiant.* ». Toutefois, au cas où elle conclurait un partenariat enregistré, elle souhaiterait l'annoncer à tout le monde : « *...j'ai aussi envie de faire comme tout le monde, voilà vous recevez une invitation, c'est ouvert, c'est public dans la salle des maîtres et ... Comme tout le monde quoi.* ». Les sentiments contrastés exprimés par Angèle illustrent pleinement les tensions entre désir et crainte d'être out.

Entre peur de décevoir et crainte des conséquences, certain.es comptent sur la protection que peut offrir le cadre juridique et/ou politique, le réseau ou la hiérarchie, d'où l'importance du contexte dans lequel elles.ils exercent leur profession. *Claudia* par exemple, après l'épisode de la lettre anonyme, s'est appuyée sur un réseau de collègues homosexuelles pour avancer dans son parcours professionnel. *Vlad*, qui est également doyen, recherche des soutiens « *... des amis ou des appuis plutôt chez les personnes ... dont j'estime qu'elles sont suffisamment ouvertes ou correctes pour travailler, pour parler avec* ». Il a été promu doyen ce qui montre que son école n'a aucun problème avec son homosexualité : « *...on me prend un peu comme le spécialiste en questions LGBT, ce qui n'est évidemment pas le cas ! Je ne suis pas spécialiste de la question* ». Le fait même que le département cantonal qui s'occupe de l'école encourage les interventions dans la classe pour sensibiliser les élèves contre l'homophobie donne à *Vlad* le sentiment d'être soutenu : « *Bah, alors... c'est en ordre pour moi ! Je peux être comme je suis, ça pose pas de problème, ça pose en tout cas pas problème à l'institution pour laquelle je travaille... je suis dans une posture où éthiquement, je suis en accord parfait avec mon employeur. Ce qui évidemment me met... en joie* ». *Vlad* affirme n'avoir jamais eu de problèmes et pense que cela est un effet de génération car, autrefois, un silence embarrassé planait dans la salle des maîtres.ses à propos d'enseignant.es homosexuel.les. Il a enregistré le partenariat avec son compagnon et par conséquent en Suisse cela équivalait à un coming out, car le partenariat ne peut être conclu qu'avec une personne de même sexe. Il considère très important le fait de pouvoir vivre cet aspect de sa vie au grand jour, mais le mot même homosexuel porte en lui des ambiguïtés qui le gênent : « *... parce que dans « homosexuel », il y a le mot « sexuel »... c'est comme si on parlait de pratiques sexuelles alors qu'en réalité, on parle de notre vie... on se sent effectivement mis à nu, quand même !* ». Il se considère chanceux néanmoins de pouvoir vivre son homosexualité au grand jour : « *Et en même temps ... l'avantage énorme c'est de vivre en adéquation avec ce qu'on est... qu'il n'y ait pas de secrets sur un aspect aussi important de notre vie. Et puis de pouvoir en parler librement avec des gens qui sont importants pour nous, parce que dans la salle des maîtres et puis ici, il y a quand même beaucoup de gens qui sont importants pour moi ! Voilà, pour rien au monde je voudrais être... vivre dans une situation de secret par rapport à ça.* ». *Jonathan* également n'en fait pas un sujet tabou avec ses collègues : « *Donc pour répondre à ta question comment est-ce que j'en parle à mes collègues, j'en parle pas. C'est tout simplement euh... c'est une évidence* ». Lorsqu'il était plus jeune il se préparait à faire son coming out discrètement au détour d'une conversation mais maintenant, pour lui, cela va de soi. *Elisa* affirme qu'elle a toujours utilisé des mots explicites pour dire qu'elle était en couple avec une femme pour éviter toute ambiguïté. Elle a une fois eu à subir des blagues de la part d'un collègue mais globalement elle n'a pas senti d'hostilité particulière. Ses activités militantes à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école étaient connues et parlaient d'elles-mêmes de ses engagements.

Au contraire *Aurore*, tout en affirmant qu'elle ne cache pas son orientation sexuelle et affective, exprime de fortes craintes : « *Je peux le faire car dans le contexte suisse nous avons un système social qui, dans le cas où je devais perdre mon travail, et cela me déplairait beaucoup, il y a éventuellement l'assurance chômage ou l'assistance sociale, mais bien évidemment ce n'est pas l'objectif. J'ai d'excellents avocats, si je devais vraiment être victime de mobbing⁸ cela sortirait dans la presse* ». Le fait même qu'elle

⁸ Que l'on peut traduire par harcèlement moral.

puisse craindre une si lourde conséquence due à la découverte de son homosexualité témoigne du fait qu'elle ne perçoit pas, ni de la part des instances politiques/juridiques ni de la part de la culture scolaire des établissements où elle travaille, un climat de protection. De plus, le fait qu'elle ne soit pas encore nommée est sans doute un facteur influençant fortement cette perception ; elle considère qu'elle a du mal à accéder à une nomination à cause de son homosexualité déclarée.

Le contrôle de l'expression de genre ne s'exerce pas seulement dans l'espace de la classe comme cela a été le cas pour *Renaud*, mais également dans les rapports avec la hiérarchie et les collègues. *Aurore* fait état des commentaires de collègues sur son expression de genre et notamment à propos du fait qu'elle préfère porter les cheveux très courts. *Jonathan*, qui porte des tatouages et des boucles d'oreilles pense que cela l'a défavorisé pour un poste de doyen. A l'avenir, pour un même entretien de promotion interne, il enlèvera les boucles d'oreilles. Sa gestuelle est aussi source de soucis pour lui. Avec l'âge, il est devenu « *plus mec* », entre autres, grâce à la pratique d'un sport traditionnellement considéré comme « *viril* ». Il a un jugement plutôt négatif sur les « *grandes folles* » et pense qu'un homme doit rester un homme. Pour lui l'efféminement dessert l'image qu'on peut se faire d'un homosexuel.

Il apparaît à travers ces témoignages que les enseignant.e.s éprouvent une plus grande difficulté à concilier leur orientation sexuelle et affective avec la vie collective dans la salle des maîtres.ses que dans l'espace de la classe. Bien qu'elles.ils soient plus visibles, leur homosexualité est très souvent implicite et provoque des peurs de décevoir et des craintes de subir des discriminations par leurs collègues ou supérieurs hiérarchiques. Nous constatons que les aspects macrosociologiques mis en évidence par Biron et Nizet (2017) notamment, à savoir l'importance des réseaux personnels, l'influence de la hiérarchie institutionnelle ou politique et des expériences, jouent un rôle important dans la manière qu'ont les un.es et les autres construisent leur « épistémologie du placard » (Kosofsky Sedgwick, 2008).

4.3. L'espace relationnel avec les parents d'élèves

L'un des espaces relationnels les plus sensibles sur les questions d'orientation sexuelle et affective est celui avec les parents d'élèves. Si aucun épisode désagréable n'a été cité par nos interlocuteurs.trices, des peurs existent face aux convictions religieuses ou aux différences culturelles qui pourraient être source de conflits avec les parents. *Renaud* pense que le problème est encore plus aigu lorsqu'on enseigne au primaire. Lorsqu'il a su qu'il avait été *outé*, sa grande peur était qu'un parent d'élève le sache et qu'il ait des problèmes. *Soline* de son côté est prudente avec les parents car elle ne sait pas quelle réaction ils pourraient avoir, sans pour autant cacher qu'elle a une famille homoparentale. Pour *Marianne* « ... le parent devient de plus en plus important, c'est le parent qui est roi presque à l'école... dans le monde de l'éducation ce que je voulais soulever c'est plus la peur en amont qu'on peut avoir par rapport aux parents d'élèves que par rapport à être out avec les élèves ». *Angèle* exprime aussi des craintes face à des parents qui, de par leurs convictions religieuses, par l'âge ou leurs traditions pourraient s'offusquer que la maîtresse soit homosexuelle « *Moi j'aimerais qu'on soit plus libres ... par rapport à ça. Parce que moi j'ai toujours un peu peur, même si j'ai envie de parler de ça à mes élèves, j'ai toujours la crainte des parents* ». *Jonathan* à la question sur la crainte des parents répond : « *Non parce que en fait je serais toujours en mesure de me défendre. Aujourd'hui en tout cas, j pense que j'aurais été assez démuni il y a des années, mais aujourd'hui... je pense qu'avec l'expérience... je viens de faire quarante ans. Aujourd'hui j'suis content j'ai, j'ai des outils. Si je dois me faire même insulter par un parent lors d'une séance c'est vite vu. Comme je te l'ai dit c'est réglé, je porte plainte. Et puis je sais très bien ... si ce genre de chose devait avoir lieu, je souhaite être complètement, mais cent pour cent soutenu par la... par la direction. Parce que le contraire serait révoltant* ». Nous constatons que cet espace relationnel est marqué par beaucoup de craintes qui peuvent être plus ou moins fortes en fonction de la culture scolaire et politique sur le sujet.

5. Conclusions

La culture hétéronormative dans laquelle évoluent les enseignant.es que nous avons interrogé.es, est le substrat sur lequel se déploient les différentes épistémologies du placard (Kosofsky Sedgwick, 2008) : des jeux complexes d'(in)visibilité, de camouflage, de stratégies discursives, de contrôle de l'expression de genre, de désirs et de craintes du dévoilement. Nos interlocuteurs.trices montrent leurs capacités à jouer avec les effets d'ouverture/fermeture du placard en fonction des situations et des espaces au sein

desquels elles.ils évoluent. Le contrôle de l'expression de genre semble être un souci plus marquant pour les enseignant.es en primaire mais peut aussi être un questionnement lorsque l'on ambitionne de monter dans la hiérarchie. Ainsi ce n'est pas l'orientation sexuelle et affective en tant que telle qui constitue le placard, mais les efforts pour performer une expression de genre en adéquation avec le poste visé. Les peurs les plus fréquentes concernent le rapport avec les parents ou avec la hiérarchie et les collègues, alors que l'espace de la classe n'est pas décrit en termes de peur mais de neutralité et de légitimité. Ainsi dans la classe il ne s'agit pas de visibiliser la personne mais la cause, en utilisant des supports pédagogiques adéquats. S'agit-il d'une manière de protéger sa crédibilité en tant qu'enseignant.e ou d'un refus politique « d'avouer » son orientation sexuelle et affective (Foucault, 1976) ? Les entretiens ne permettent pas de répondre totalement à cette question mais cette stratégie peut être interprétée également comme un mode de gestion du placard.

L'effet génération ne nous est pas apparu très prégnant dans les récits que nous avons recueillis, mais les expériences passées et le positionnement politique de la hiérarchie (scolaire ou politique) sont deux éléments importants pour les un.es et les autres. Dans des cantons où il existe une protection explicite des fonctionnaires LGBT inscrite dans la loi⁹ ou dans lesquels des programmes explicitement voués à prévenir l'homophobie et la transphobie sont prévus au programme scolaire, on peut noter un climat plus sécurisant. Prévenir l'homophobie et la transphobie est un pas important mais ceci ne signifie pas automatiquement une remise en cause de la culture hétéronormative (Charlebois, 2011) qui pèse sur la manière dont les un.es et les autres vivent leur rapport à la profession d'enseignant.e.

⁹ Par exemple dans le Canton de Genève.

Références

- Biron, S. & Nizet, J. (2017). Le coming out des enseignants homosexuels. Intérêt et limites de l'approche goffmanienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 48(1), 125-144.
- Bozon, M. (1999). Les significations sociales des actes sexuels. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 128, 3-23.
- Chambers, S.A. (2007). 'An Incalculable Effect': Subversions of Heteronormativity. *Political Studies*, 55(3), 656-679.
- Charlebois, J.B. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflète*, 17(1), 112-149.
- Chauvin, S. (2005). « Les aventures d'une « alliance objective ». Quelques moments de la relation entre mouvements homosexuels et mouvements féministes au XXe siècle ». *L'homme et la société*, 158, 111-133.
- Chauvin, S. & Lerch, A. (2013). *Sociologie de l'homosexualité*. Paris : La Découverte.
- Chetcuti, N. (2010). *Se dire lesbienne. Vie de couple, sexualité, représentation de soi*. Paris : Payot.
- Connell, C. (2012). Dangerous Disclosures. *Sexuality Research and Social Policy*, 9, 168-177.
- Connell, C. (2015). *School's Out. Gay and Lesbian Teachers in the Classroom*. Oakland : University of California Press.
- Delessert, T. (2012). *Les homosexuels sont un danger absolu" : homosexualité masculine en Suisse durant la Seconde Guerre mondiale*. Lausanne : Ed. Antipode.
- Delessert, T. & Voegtli, M. (2012). *Homosexualités masculines en Suisse : de l'invisibilité aux mobilisations*. Lausanne : Ed. Le savoir suisse.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ferfolja, T. & Hopkins, L. (2013). The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, 54(3), 311-324.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité, Tome I*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. de Minuit.
- Griffin, P. (1992). From hiding out to coming out: Empowering lesbian and gay educators. *Journal of Homosexuality*, 22(3-4), 167-196.
- Gray, E.M. (2013). Coming out as a lesbian, gay or bisexual teacher: negotiating private and professional worlds. *Sex Education*, 13(6), 702-714.
- Gray, E.M. Harris, E. & Jones, T. (2016). Australian LGBTQ teachers, exclusionary spaces and points of Interruption ». *Sexualities*, 19(3), 286-303.
- Khayatt, D. (1997). Sex and the Teacher: Should we come out in Class ?. *Harvard Educational Review*, 67(1), 126-143.
- Kosofsky Sedgwick, E. (2008). *Épistémologie du placard*. Paris : Ed. Amsterdam.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Neary, A. (2013). Lesbian and gay teachers experiences of 'coming out' in Irish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 34(4), 583-602.
- Neary, A. (2017). Lesbian, gay and bisexual teachers' ambivalent relations with parents and students while entering into a civil partnership. *Irish Educational Studies*, 36(1), 57-72.
- Parini, L. & Lloren, A. (2017). Discriminations envers les homosexuel.le.s dans le monde du travail en Suisse. *Travail, genre et sociétés*, 38(2), 151-169.
- Pasquier, G. (2019). *Construire l'égalité des sexes et les sexualités. Pratiques enseignantes à l'école primaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Richard, G. (2015). Taire ou exposer la diversité sexuelle ? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes. *Genre, sexualité & société*, [En ligne, 13].
- Rudoe, N. (2010). Lesbian teachers' identity, power and the public/private boundary. *Sex Education*, 10(1), 23-36.
- Tamagne, F. (2006). Histoire des homosexualités en Europe : un état des lieux. *Revue d'histoire Moderne et Contemporaine*, 53(4), 7-31.