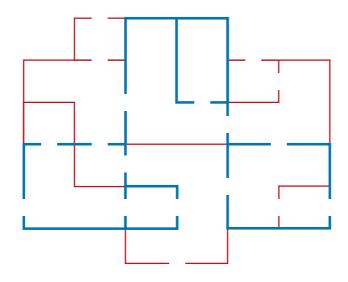
Haute Ecole de travail social Fribourg HETS-FR Rue Jean Prouvé 10 1762 Givisiez



Educatrices et éducateurs arc-en-ciel : entre coming-ins et coming-outs

TRAVAIL DE BACHELOR

Présenté par Marita Hofstetter et Raphaël Guillet

En vue de l'obtention du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteur_e_s.
Nous avons utilisé dans ce travail le tiret bas ou <i>gender gap</i> (_) afin de signaler l'existence d'un_e espace entre le féminin et le masculin. Notre texte s'adresse ainsi aux femmes, aux hommes et à toutes les personnes qui ne se reconnaissent pas dans un système de genre binaire.
Page de couverture : Charlotte Design, https://www.charlottedesign.ch/

Nous tenons à remercier les personnes qui ont participé aux entretiens pour leur confiance, leur engagement et leur sincérité.

Notre gratitude va aussi à toutes les personnes qui nous ont soutenu_e_s par leurs encouragements, leurs coups de main, leurs conseils ou leur patience.

Marita & Raphaël

Some days the line I walk
Turns out to be straight
Other days the line tends to
Deviate
I've got no criteria for sex or race
I just want to hear your voice
I just want to see your face [...]

Their eyes are all asking
Are you in, or are you out?
And I think, oh man,
What is this about?
Tonight you can't put me
Up on any shelf
'cause I came here alone
I'm gonna leave by myself

I just want to show you
The way that I feel
And when I get tired
You can take the wheel
To me what's more important
Is the person that I bring
Not just getting to the same restaurant
And eating the same thing [...]

Certains jours la ligne sur laquelle je marche
Se trouve être droite
D'autres jours cette ligne a tendance
A dévier
Je n'ai aucun critère de sexe ou de race
Je veux juste entendre ta voix
Je veux juste voir ton visage [...]

Leurs yeux me demandent tous
Es-tu in ou es-tu out ?
Et je me dis :
Mais de quoi parlez-vous ?
Ce soir vous ne pouvez me ranger
Dans aucun tiroir
Parce que je suis venu_e seul_e
Et je repartirai seul_e

Je veux juste t'expliquer
Comment je me sens
Quand je commence à fatiguer
Tu peux prendre les rennes
Pour moi ce qui compte le plus
C'est la personne avec qui je suis
Pas d'aller dans le même restaurant
Manger les mêmes choses [...]

Table des matières

Introduction	p. 1
Dire ou ne pas dire : telle n'est pas toujours la question	p. 2
Comprendre et expliquer : deux faces d'une même démarche de recherche	p. 5
Bases théoriques	p. 5
Dispositif de recherche	p. 6
Voyage au cœur des identités personnelles et professionnelles	p. 12
Le pouvoir des mots	p. 12
Les personnes arc-en-ciel face à la violence	p. 18
Identités assignées et identités revendiquées	p. 26
Nous sommes ce que nous faisons (et vice-versa)	p. 33
Paroles d'éducatrices et d'éducateurs arc-en-ciel : dépasser les paradoxes pour constiune cohérence	- 40
Stratégies identitaires : côté cour et côté jardin	p. 40
Educatrice ou éducateur et arc-en-ciel : un mariage légitime ?	p. 53
Identités arc-en-ciel et institutions : entre vie privée et vie publique	p. 58
Sortir de l'ornière pour aller vers une éducation à la diversité	p. 65
Le mot de la fin : positionnements et perspectives	p. 69
Références bibliographiques	p. 73
Annexes	p. 79

Introduction

Les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel sont-ils in ou sont-ils out? Restent-ils dans le placard ou se montrent-ils au grand jour? Les personnes avec une orientation sexuelle ou une identité de genre « hors norme » se sentent aujourd'hui moins obligées de se cacher. Leurs identités arc-enciel ne sont pas pour autant faciles à assumer dans tous les contextes, car elles sont susceptibles d'être stigmatisées. La plupart des personnes arc-en-ciel n'appliquent donc pas une stratégie unique de dissimulation ou de révélation, mais jonglent avec l'invisibilité et la visibilité selon les situations. La gestion de leur identité arc-en-ciel ressemble souvent à un enchevêtrement de comportements de repli et d'ouverture sur soi dont le fil se déroule au gré des interactions quotidiennes. Les réactions de leur entourage étant difficiles à prévoir, les personnes arc-en-ciel dépensent une énergie considérable à se demander quelle attitude serait la plus stratégique. Elles peuvent parfois avoir l'impression d'évoluer dans un labyrinthe dont chaque couloir est susceptible de déboucher sur une pièce ouverte ou fermée, de les rapprocher de la sortie ou de les mener vers une impasse. Etant nous-mêmes arc-en-ciel, c'est un sentiment que nous connaissons bien. Etant aussi éducatrice et éducateur, nous ressentons cette errance et cet enfermement de façon particulièrement intense lorsque nous sommes au travail. Car ce n'est alors pas uniquement notre image personnelle qui est en jeu, mais aussi notre crédibilité professionnelle.

En observant notre propre comportement et celui d'autres éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, nous avons remarqué que la gestion de nos identités ne se limitait pas à la question de savoir s'il fallait les taire ou les nommer. La dissimulation et la révélation peuvent prendre des formes très diverses : il est possible de cacher sans mentir, de rendre invisible sans toutefois rendre imperceptible, de laisser transparaitre sans laisser deviner, ou encore de faire comprendre sans dire. Il est aussi possible de s'appuyer sur son orientation sexuelle ou son identité de genre pour en faire un outil de travail. Quoi qu'il en soit, l'identité arc-en-ciel d'une éducatrice ou d'un éducateur imprègne ses réflexions et ses positionnements. C'est à cette influence de l'identité arc-en-ciel sur les actes professionnels que nous avons choisi de nous intéresser à travers la question de recherche suivante :

Comment les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel travaillant avec des jeunes perçoivent-ils l'influence de leur orientation sexuelle et/ou de leur identité de genre sur leurs actes professionnels ?

En explorant cette question, nous cherchons à tracer les contours du labyrinthe dans lequel se trouvent les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel. Nous espérons donner ainsi aux personnes concernées quelques points de repère permettant de mieux s'y orienter, à leur entourage professionnel quelques clés pour mieux comprendre leur réalité, et à toute personne intéressée des pistes pour aborder les identités arc-en-ciel avec des jeunes en institution.

Ce travail est composé de deux grandes parties. Dans la première, nous explorons une série de concepts utiles pour comprendre notre question de recherche. Cette partie théorique s'articule autour de deux notions centrales: l'identité personnelle et l'identité professionnelle. Dans la deuxième partie, nous présentons les données que nous avons récoltées lors d'entretiens effectués avec des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel. Nous les interprétons tout en les confrontant aux éléments théoriques. Ces deux parties sont précédées d'une analyse de la problématique, dans laquelle nous déconstruisons et contextualisons notre question de recherche, ainsi que d'une présentation de notre démarche, expliquant nos choix méthodologiques et les courants auxquels ils peuvent être rattachés.

Il est temps maintenant de faire tourner le kaléidoscope des identités arc-en-ciel. Nous souhaitons à toutes nos lectrices et à tous nos lecteurs un voyage haut en couleurs !

Dire ou ne pas dire: telle n'est pas toujours la question

Notre travail s'intéresse aux éducatrices et éducateurs qui ont une orientation sexuelle et/ou une identité de genre qui diffère de la norme, c'est-à-dire une orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle et/ou une identité de genre autre que cisgenre¹. Nous nous demandons dans quelle mesure cette identité arc-en-ciel influence leurs actes professionnels, c'est-à-dire ce que ces personnes font au travail. Il est clair que chaque acte professionnel, du plus petit au plus grand, est influencé par une multitude de facteurs. Alors pourquoi s'intéresser spécifiquement à celui de l'identité arc-en-ciel ? Et bien, parce qu'articuler son identité arc-en-ciel et son identité d'éducatrice ou d'éducateur ne va pas de soi. Premièrement, parce que les personnes arc-en-ciel hésitent entre révéler leur identité et la dissimuler, entre jouer la carte de l'honnêteté et celle de la prudence. En effet, la société dans laquelle nous vivons véhicule des messages contradictoires à propos des identités arc-en-ciel : certains discours les présentent comme de simples variations qui font partie de la diversité humaine, alors d'autres les relèguent au rang de déviances ou de maladies. Deuxièmement, parce que le monde de l'éducation sociale a un rapport ambigu à la norme, ses institutions ayant souvent pour fonction à la fois de la faire respecter et de la contester. Les éducatrices et éducateurs hors norme ne savent donc pas dans quelle mesure cet aspect de leur identité constitue un atout à mettre en avant ou une faille à masquer. Troisièmement, parce que les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel se demandent s'il est possible ou adéquat de faire de leur identité personnelle un outil de travail, cette pratique ne faisant pas l'unanimité en éducation sociale. Alors que certains discours les encouragent à s'appuyer sur leur expérience personnelle, par exemple sur les parallèles qui peuvent être faits entre leurs parcours et ceux des bénéficiaires, d'autres insistent sur la nécessité de conserver une certaine distance et de travailler avec ses compétences plutôt qu'avec sa personne.

Notre travail s'intéresse spécifiquement aux éducatrices et éducateurs qui travaillent dans des structures résidentielles pour enfants et adolescent_e_s en difficultés psycho-sociales, car ce contexte et ce public cristallisent les enjeux que nous venons d'évoquer. Le travail en foyer est caractérisé par une certaine promiscuité qui complique la gestion de l'identité arc-en-ciel : les éducatrices et éducateurs concerné_e_s ne se demandent pas seulement s'il faut cacher ou révéler leur identité, mais aussi comment faire au quotidien pour préserver ce secret ou assumer cette information. En outre, les structures d'accueil pour enfants et adolescent_e_s sont souvent empruntées face à la thématique de la sexualité. Entre nécessité de faire de la prévention et volonté d'encourager la découverte de la vie amoureuse, entre peur des dérapages et souci de respecter la vie intime des bénéficiaires, les institutions et les professionnel_le_s oscillent entre rappel et remise en question de la norme. Enfin, accompagner des enfants et des adolescent_e_s qui sont en train de construire leur(s) orientation(s) sexuelle(s) et leur(s) identité(s) de genre et qui sont parfois à la recherche de supports d'identification ou de réponses à leurs interrogations pousse les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel à vouloir parfois apporter leur témoignage ou partager leur expérience pour les aider à avancer.

Il existe de nombreux travaux et ouvrages scientifiques consacrés aux personnes arc-enciel et à la manière dont elles gèrent leur identité, y compris en milieu professionnel. La plupart de ces textes s'articulent autour de trois questions : à quel point le milieu dans lequel les personnes arc-en-ciel évoluent est-il marqué par l'homophobie et la transphobie, c'est-à-dire par le rejet et la

¹ Une personne cisgenre est le contraire d'une personne transgenre. Les personnes cisgenres ont une identité de genre qui correspond au sexe qui leur a été attribué à la naissance, contrairement aux personnes transgenres, ou trans*, qui ne se reconnaissent pas dans le sexe qu'on leur a assigné (TGNS, 2017, p. 72 et 74).

dévalorisation des personnes arc-en-ciel ? quelles stratégies identitaires les personnes arc-en-ciel mettent-elles en place pour réduire les conflits internes et externes provoqués par leur appartenance à une catégorie stigmatisée, notamment quel degré de visibilité et d'invisibilité choisissent-elles ? quelles sont les conséquences de la discrimination et des stratégies choisies en termes d'image de soi et d'intégration sociale ? Les travaux de L. Chamberland (2007) au Québec et de L. Parini (s.d.) en Suisse montrent que le monde du travail est caractérisé par une prédominance de l'idéologie hétérosexiste et cissexiste, selon laquelle les identités arc-en-ciel sont moins légitimes que les autres. Les personnes arc-en-ciel hésitent ainsi entre divulguer leur identité par souci d'authenticité et la dissimuler pour préserver leur sécurité. Ce dilemme et les discriminations auxquelles elles sont exposées induisent chez elles un sentiment d'isolement et de vulnérabilité. A une plus petite échelle, les travaux de S. Pache (2001) et de L. Lahotte & E. Duvernay (2011), effectués dans le cadre d'un bachelor en travail social, s'intéressent à la gestion identitaire des éducatrices et éducateurs homosexuel_le_s, respectivement à celle des assistantes sociales lesbiennes. Ces deux recherches mettent en avant les stéréotypes, la discrimination et les injonctions à la discrétion auxquels sont confronté e s les professionnel le s homosexuel le s. Ces derniers révèlent ainsi parfois leur identité arc-en-ciel, mais avec prudence, en prenant soin de « tâter le terrain » au préalable et en établissant une liste mentale des personnes informées ou non. Cette vigilance permanente engendre une dépense énergétique considérable et un sentiment d'incertitude qui ont des conséquences sur le bien-être au travail des personnes interrogées.

Même s'il n'est pas possible de faire l'impasse sur les questions de discrimination, de visibilité et d'intégration des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, notre travail adopte un autre angle d'approche. Il place au centre la question de l'influence de l'identité arc-en-ciel d'une personne sur sa façon de travailler, c'est-à-dire sur sa manière d'incarner son rôle d'éducatrice ou d'éducateur et d'interagir au sein de son institution. Il s'interroge sur ce que cela change dans des situations de travail réelles, concrètes et quotidiennes. Il se demande comment les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel s'y prennent non seulement pour cacher ou révéler leur identité, mais aussi pour séparer leur vie privée de leur vie professionnelle, ou au contraire pour transformer leur identité en outil de travail. Il se questionne sur ce qui leur parait facile ou au contraire difficile. Enfin, il se penche sur la façon dont leur regard sur les identités arc-en-ciel, la place de la norme ou encore le rôle de l'éducation et des institutions peut s'accorder ou au contraire se trouver en décalage avec celui de leur entourage professionnel. Or, à notre connaissance, le sujet n'a jamais été abordé sous cet angle-là, qu'il s'agisse des professions sociales ou d'autres professions.

Les questions que nous venons de soulever ne concernent pas uniquement les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel. La thématique de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre surgit régulièrement dans le quotidien des institutions, qui bien souvent ne savent pas par quel bout l'empoigner. Les différent e s acteurs et actrices institutionnel le s se demandent qui doit en parler, comment et dans quel cadre. Ils peuvent aussi se demander dans quelle mesure les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel pourraient ou devraient être impliqué e s dans la démarche : sont-ils plus compétent e s pour accompagner les bénéficiaires arc-en-ciel ? faut-il les encourager à parler de leur parcours ? est-ce une bonne idée de les solliciter pour (in)former leurs collègues ? y a-t-il une différence entre parler de son expérience personnelle et exposer sa vie privée au travail ? comment se positionner face aux éducatrices et éducateurs arc-en-ciel qui se présentent à visage découvert aux bénéficiaires ? y a-t-il des risques à les soutenir ? Dans le contexte social actuel, caractérisé d'un côté par des avancées juridiques en faveur des personnes arc-en-ciel (notamment en termes de partenariat et mariage, procréation et adoption, changement de sexe officiel) et de l'autre par une persistance, voire une recrudescence, des propos et actes homophobes et transphobes, les institutions et les différent e s professionnel le s du travail social ont de la difficulté à trouver des réponses à ces questions. Notre travail vise aussi à leur

DIRE OU NE PAS DIRE: TELLE N'EST PAS TOUJOURS LA QUESTION

fournir quelques pistes susceptibles de les aider à se positionner et à orienter leurs actions. Ainsi, il s'adresse non seulement aux personnes arc-en-ciel et à leur entourage professionnel direct, mais aussi à toutes les personnes travaillant dans des institutions pour enfants et adolescent_e_s.

Nous avons fixé quatre objectifs afin d'explorer notre question de recherche :

- Recueillir des exemples de situations dans lesquelles les éducatrices et éducateurs arcen-ciel ont perçu une influence de leur orientation sexuelle et/ou de leur identité de genre sur leurs actes professionnels;
- 2. Identifier les stratégies identitaires mises en place par les éducatrices et éducateurs arcen-ciel ;
- 3. Repérer les zones de confort et d'inconfort des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ;
- 4. Explorer comment les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel perçoivent le climat institutionnel en lien avec les questions d'orientations sexuelles et d'identités de genre.

Ces objectifs traduisent notre intention de partir d'une collection d'événements rapportés par les participant_e_s, de dégager de ces récits les stratégies identitaires à l'œuvre, d'analyser les émotions positives et négatives associées à ces stratégies et de faire le lien avec le contexte général dans lequel les participant_e_s évoluent. Dans le chapitre suivant, consacré à la méthodologie, nous expliquons comment ces objectifs nous ont servi de fil rouge pour conduire les entretiens et analyser les propos recueillis.

Comprendre et expliquer : deux faces d'une même démarche de recherche

« Comment puis-je découvrir le lien universel qui met de l'ordre dans les choses, si je ne puis bouger le petit doigt sans créer une infinité de nouveaux états, puisqu'avec un tel mouvement toutes les relations de position entre mon doigt et tous les autres objets changent ? »

Umberto Eco, Le nom de la rose (1983)

Dans ce chapitre, nous présentons les démarches mises en œuvre pour explorer notre question de recherche. Nous commençons par passer en revue les approches dont nous nous sommes inspiré_e_s en les mettant en lien avec notre thème, notre question et nos objectifs de recherche. Puis nous exposons notre dispositif de recherche en mettant l'accent sur la récolte et l'analyse des données, ainsi que sur les enjeux éthiques. Enfin, nous exposons les limites de notre démarche, ainsi que les zones de confort et d'inconfort rencontrées.

Bases théoriques

Méthode qualitative

La recherche qualitative est une démarche subjective qui vise à explorer un phénomène en partant de la façon dont les personnes concernées se le représentent (Mellini, 2015). Elle s'intéresse aux significations : il s'agit dans un premier temps de comprendre le sens que les personnes donnent à la réalité étudiée et, dans un deuxième temps, de construire du sens pour donner du phénomène une vision renouvelée (Mucchielli, 2009c). Cette méthode nous a paru cohérente avec notre question de recherche, qui place au centre la perception des éducatrices et éducateurs, leur façon de voir l'influence de leur identité arc-en-ciel sur leurs actes professionnels, c'est-à-dire leur façon de construire un lien subjectif entre ce qu'ils sont et ce qu'ils font et de donner un sens à ce lien.

Approche compréhensive

L'approche compréhensive est étroitement liée à la méthodologie qualitative. La recherche compréhensive vise à donner une « explication compréhensive du social », c'est-à-dire une explication qui, d'une part, repose sur une attitude d'empathie et de décentration permettant de comprendre de l'intérieur le point de vue des personnes concernées et, d'autre part, rende compte de la vision renouvelée que le chercheur ou la chercheuse porte sur le phénomène suite au processus de recherche (Kaufmann, 2011, p. 24). De ce positionnement découlent trois postulats. Premièrement, le chercheur ou la chercheuse n'est pas considéré_e comme extérieur_e à son objet d'étude, puisqu'il construit son explication compréhensive à partir du contexte sociohistorique dans lequel il évolue et qu'il partage avec les participant_e_s (Schurmans, 2009, p. 95). Deuxièmement, il existe une continuité entre savoir commun et savoir scientifique, puisque les résultats de la recherche sont construits sur la base des connaissances empiriques des participant e s et du chercheur ou de la chercheuse (Kaufmann, 2001, p. 22-23). Troisièmement, le processus de recherche se déroule sous la forme d'une interaction étroite et permanente entre la théorie et le terrain, qui ne sont pas séparés mais confrontés sans cesse l'un à l'autre pour se compléter mutuellement (Schurmans, 2009, p. 97-99 & Kaufmann, 2001, p. 24-25). L'approche compréhensive nous a semblé convenir à notre thématique, dans la mesure où la réalité des personnes arc-en-ciel est étroitement liée à un contexte socio-historique dont nous faisons partie et qui conditionne notre façon d'appréhender le phénomène. En outre, l'influence de l'identité arcen-ciel sur les actes professionnels est un phénomène qui relève en premier lieu d'une connaissance empirique ou d'une intuition que nous partagions avec les participant e s au début de notre processus. Notre travail de recherche a permis de rattacher ce savoir commun à un savoir scientifique, que nous avons confronté à l'expérience concrète des participant_e_s afin de renouveler la compréhension et du phénomène étudié, et de la théorie qui s'y rattache.

Interactionnisme symbolique

L'interactionnisme est un courant qui s'inscrit dans la tradition de la sociologie compréhensive. Il considère que chaque situation d'interaction sociale est une situation où s'affrontent l'interprétation de la réalité de chaque acteur ou actrice (Le Breton, 2004, p. 4). En outre, l'être humain est en interaction avec le monde qui l'entoure, ce qui signifie qu'il est déterminé par le contexte social dans lequel il évolue, mais qu'il a aussi le pouvoir, en retour, d'influencer la société dans laquelle il vit. L'interactionnisme symbolique considère donc les individus non pas uniquement comme des agents subissant les contraintes de déterminismes sociaux, mais également comme des acteurs capables de participer à la (re)définition de la réalité. L'interactionnisme symbolique nous a paru pertinent pour notre démarche de recherche, pour deux raisons. Premièrement, parce que les actes professionnels des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel sont toujours des actes qui se situent en interaction avec autrui et que ces interactions peuvent être le terrain de négociations entre différentes façons de construire la réalité. Deuxièmement, parce que notre recherche vise à mettre en lumière autant les difficultés rencontrées par les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel (leurs zones d'inconfort) que leurs ressources (leurs zones de confort), c'est-à-dire à les présenter à la fois comme des agents subissant les effets d'une société qui les déclare « hors normes » et comme des acteurs et actrices capables de contester cette définition et de changer leur environnement.

Constructivisme

Les approches qualitative, compréhensive et interactionniste sont toutes trois rattachées au paradigme constructiviste, qui est un positionnement épistémologique. Le constructivisme considère que la connaissance n'est pas une vérité, mais une « représentation utile » de la réalité (Mucchielli, 2009b, p. 32). Elle est le résultat d'une interaction entre le sujet et l'objet, donc entre le chercheur ou la chercheuse et la réalité étudiée, qui s'influencent mutuellement (ibid., p. 33-34). Le constructivisme nous semble convenir à notre démarche de recherche car, en nous concentrant sur la perception des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et en choisissant des objectifs de nature exploratoire, nous nous engageons dans un processus de co-construction d'une « représentation utile » du phénomène étudié, c'est-à-dire une représentation qui puisse être utilisée par les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, par toutes les personnes intéressées et par nous-même pour mieux comprendre une réalité, pour interagir différemment avec elle et donc orienter leurs et nos actions. Par ailleurs, le constructivisme est aussi un courant sociologique fondé sur l'idée que tout ce qui relève du « social » n'existe pas objectivement, mais est le fruit d'une construction élaborée par des acteurs et actrices sociaux (Dubar, s.d.). Le constructivisme social est utile pour penser notre thématique, car il rappelle que les identités arc-en-ciel n'existent pas dans l'absolu, mais sont construites, déconstruites et reconstruites au fil de l'évolution du contexte socio-historique.

Dispositif de recherche

L'inscription de notre travail dans une approche qualitative, compréhensive, interactionniste et constructiviste a pour conséquence que nous nous situons nécessairement dans une démarche de recherche inductive. La démarche inductive consiste à partir des faits pour aller vers l'élaboration de concepts, d'hypothèses et de théories, contrairement à la démarche déductive, qui part de la théorie pour la confronter à la réalité (Mellini, 2015; Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 295-296). En d'autres termes, l'induction consiste à procéder par généralisation et non par vérification (Blais & Martineau, 2006, p. 4-5). Par ailleurs, notre dispositif de recherche s'inscrit dans une

conception non pas linéaire du processus, où les étapes s'enchaineraient dans un ordre précis, mais plutôt dans une conception systémique, où les différents éléments sont construits parallèlement et adaptés les uns aux autres jusqu'à aboutir à un tout cohérent, comme le propose par exemple J. Maxwell (1999). Concrètement, cela signifie que nous avons effectué nos lectures théoriques en même temps que nous avons recueilli les données, puis que nous avons rédigé le cadre théorique tout en effectuant le codage des entretiens, et que nous avons ainsi instauré un dialogue permanent entre données et théories, les une influençant, guidant et précisant les autres, et vice-versa.

Récolte des données

Nous avons récolté les données au cours de 11 entretiens individuels semi-directifs d'environ 60 minutes chacun. La technique de l'entretien semi-directif, qui consiste à aborder une série de thèmes définis à l'avance, mais dans un ordre et une forme s'adaptant au discours des participant_e_s, nous a paru cohérente avec l'approche qualitative, car elle permet aux participant_e_s d'exprimer leur point de vue en leurs propres termes, contrairement au questionnaire ou à l'entretien directif par exemple (Perriard, 2015). Nous avons utilisé pour contacter les participant_e_s des techniques directes (page Facebook, affichage) et des techniques indirectes (des institutions et associations ont relayé notre appel auprès de leur personnel ou de leurs membres). Nous avons également utilisé la technique « boule de neige », qui consiste à demander à des personnes répondant partiellement ou entièrement aux critères de la recherche de nous recommander d'autres personnes susceptibles de participer (Perriard, 2015). Nous avons conçu deux supports destinés à donner aux personnes envie de nous contacter : un flyer et un document d'information (cf. annexes 1 et 2).

Les critères d'inclusion des participant e s étaient :

- 1. être employé_e, ou avoir été employé_e dans les deux dernières années, en tant qu'éducatrice ou éducateur dans un foyer résidentiel situé en Suisse et accueillant des enfants, adolescent e s ou jeunes adultes avec des difficultés psychosociales ;
- 2. s'identifier comme « arc-en-ciel », c'est-à-dire, selon la définition présentée dans notre flyer et notre document d'information, « avoir une orientation sexuelle et/ou une identité de genre qui diffère(nt) de la norme ».

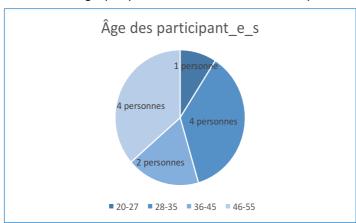
Notre choix de ne pas définir qui appartient au groupe des « éducatrices et éducateurs arcen-ciel », mais de nous baser sur une autodéfinition, s'inscrit dans la logique des approches constructiviste, interactionniste et compréhensive. En effet, les identités arc-en-ciel étant des constructions sociales, il n'existe pas de critère objectif permettant de dire qui est arc-en-ciel et qui ne l'est pas : tout dépend du point de vue. L'approche interactionniste nous invite à nous intéresser à ces points de vue et à envisager les identités arc-en-ciel comme le résultat de négociations entre identités attribuées et identités revendiquées. Enfin, l'approche compréhensive met l'accent sur les identités revendiquées, dans la mesure où ces dernières reflètent la vision du monde des personnes concernées et contribuent à accroître leur actorialité (Schurmans, 2009, p. 95). Ainsi, il nous a semblé capital de ne pas formuler de critères permettant de déterminer de l'extérieur qui est arc-en-ciel, pour éviter de refléter un discours fait sur les personnes arc-en-ciel et privilégier un discours fait par elles.

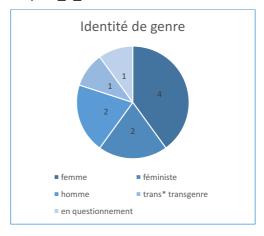
Nous avons réalisé un guide d'entretien contenant les questions à poser, rangées par thème et articulées de manière logique (cf. annexe 3). En effet, selon J.-C. Kaufmann (2011), même si le guide d'entretien est un instrument à manier avec souplesse, il est important d'enchainer les questions avec cohérence, car sauter du coq à l'âne inspire aux participant_e_s un sentiment de méfiance qui peut les retenir de s'impliquer réellement (p. 43-45). Les thèmes abordés étaient directement inspirés de nos objectifs de recherche : le climat institutionnel, les

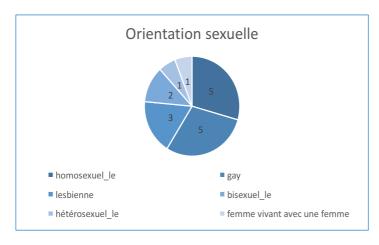
stratégies identitaires, les actes professionnels influencés par l'identité arc-en-ciel et les émotions positives et/ou négatives associées à ces actes. Nous avons choisi d'aborder en premier le thème du climat institutionnel, car il s'agit du thème le moins intime. Nous craignions qu'en abordant du but en blanc le thème des stratégies identitaires, nous n'obtenions que des réponses superficielles. Nous pensions qu'en prenant le temps d'instaurer un climat de confiance, les réponses aux questions suivantes seraient plus approfondies et plus nuancées.

Nous avons effectué la majorité des entretiens à deux, une personne menant l'entretien et l'autre n'intervenant que si un thème avait été oublié ou nécessitait d'être approfondi. Notre attitude était basée sur les techniques de l'entretien compréhensif: l'entretien est considéré comme une interaction d'égal à égal entre le chercheur ou la chercheuse et le ou la participant_e, qui se déroule sur le mode d'une conversation guidée durant laquelle le chercheur ou la chercheuse se concentre sur la découverte du monde de l'autre, sans adopter une attitude neutre et distancée, mais en s'engageant personnellement, c'est-à-dire en réagissant sincèrement aux propos émis, en prenant soin toutefois de laisser la « vedette » à la personne interrogée (Kaufmann, 2011, p. 46-55).

Les graphiques ci-dessous résument le profil des participant_e_s à notre recherche :









Il y a plus de lieux de travail que de participant_e_s, car chaque personne a fait référence à plusieurs contextes de travail, dont parfois des structures non résidentielles. Nous avons pris en compte les références à ces structures, uniquement lorsque elles s'adressaient à un public correspondant à notre population-cible, afin de ne pas tronquer le discours des participant_e_s, qui souvent alternent les références à différents contextes de travail. De la même manière, le nombre d'orientations sexuelles et d'identités de genre ne correspond pas au nombre de participant_e_s, car certaines personnes ont mentionné plusieurs orientations et/ou identités, alors que d'autres n'ont répondu que partiellement à cette question.

Analyse des données

Nous nous sommes inspiré e s de la méthode de l'analyse inductive générale ainsi que de l'analyse par théorisation ancrée. Ces deux approches conçoivent l'analyse comme une démarche d'interprétation qui se déroule en deux temps : il s'agit d'abord de réduire les données en les codant, c'est-à-dire en attribuant des catégories à des segments de texte, puis de donner du sens aux données en proposant une modélisation du phénomène étudié (Blais & Martineau, 2006; Paillé, 1994). Pour la phase de codage, nous sommes resté e s proches de la démarche d'analyse inductive générale telle que présentée par M. Blais et S. Martineau (2006, p. 6-8) : nous avons transcrit les entretiens (étape 1); nous les avons lus en prenant des notes (étape 2); nous avons conçu un système de codage (cf. annexe 4) qui s'inspirait à la fois de nos objectifs, de notre cadre théorique (notamment du schéma de l'identité professionnelle de J. Donnay et E. Charlier) et de nos notes ; nous avons révisé et affiné les catégories au fil du codage, notamment en créant pour chaque participant e un schéma représentant l'enchainement chronologique de ses stratégies identitaires (étape 4). Pour la phase d'interprétation, nous nous sommes plutôt inspiré_e_s de l'analyse par théorisation ancrée, telle qu'elle a été décrite notamment par P. Paillé (1994). La théorisation ancrée vise à théoriser, c'est-à-dire à « renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (p. 149), ce qui implique que, souvent, l'objet étudié évolue au cours de l'analyse (ibid., p. 172). La première étape consiste à mettre en relation les catégories entre elles et avec d'autres concepts pertinents, notamment ceux du cadre théorique, ce qui mène souvent à une révision des catégories (p. 167-171). Nous avons ainsi réalisé des grilles dans lesquelles nous regroupions les propos des participant_e_s par « thème », chaque thème étant une combinaison de catégories existantes et de nouvelles catégories, plus générales. L'étape suivante est l'« intégration », qui consiste à redéfinir en regard de ces nouvelles catégories l'objet précis de l'analyse (p. 172-173). Nous avons donc articulé ces « thèmes » entre eux et avec notre cadre théorique dans un récit qui constitue une nouvelle explication du phénomène étudié. Une fois cette étape réalisée, nous avons remarqué que notre objet d'étude s'était progressivement modifié : nous avions glissé de la question de l'influence de l'identité arcen-ciel sur les actes professionnels à la question de la façon dont, dans un contexte sociohistorique qui véhicule des messages contradictoires sur les identités arc-en-ciel et sur le rôle des éducatrices et éducateurs, les participant e s gèrent leurs identités, en interaction avec des institutions ayant aussi de la difficulté à se situer dans ce contexte paradoxal. En faisant ce parcours, nous avons donc théorisé, ce qui, toujours selon P. Paillé (1994), ne signifie pas « [produire] la grande théorie à laquelle tous rêvent mais que peu ont le privilège de contempler », mais accomplir un acte de conceptualisation ou, du moins, « aller vers cela » (p. 149-151).

Questions éthiques

Nous avons pris toutes les précautions nécessaires pour respecter le *Code d'éthique de la recherche* qui nous a été remis par la HETS-FR (2008). Nous avons porté une attention particulière au consentement libre et éclairé des participant_e_s et au respect de leur sphère privée, surtout en ce qui concerne le traitement des informations relatives à leur(s) identité(s) arcen-ciel. Concrètement, cela signifie que les participant_e_s se sont porté_e_s volontaires, ont reçu un document d'information stipulant les buts et les méthodes de notre démarche et ont signé un formulaire de consentement (cf. annexes 2 et 5). Par ailleurs, nous avons fait en sorte d'éviter que les personnes, les institutions et les situations évoquées puissent être reconnues, notamment en ayant recours à des pseudonymes et en enlevant des citations certains détails non pertinents. Nous avons conservé les données en lieu sûr durant tout le processus et les détruirons une fois notre travail de bachelor déposé. Nous avons aussi fait preuve de discrétion lors de nos échanges dans des lieux publics. En outre, J. Maxwell (1999, p. 26) et M.-N. Schurmans (2009, p. 95) rappellent que le questionnement éthique ne doit pas se limiter à la méthode, mais concerne

également le choix de la thématique, de la question et des objectifs. Pour une recherche compréhensive, il s'agit notamment de se demander si le travail va dans le sens « d'un accroissement de l'actorialité par les dévoilements de l'origine des déterminismes et la visibilisation des possibles » (Schurmans, 2009, p. 95). Nous avons donc orienté notre travail de façon à rendre visibles les mécanismes de dévalorisation dont sont victimes les personnes arc-enciel, mais surtout de façon à montrer en quoi les personnes arc-en-ciel sont capables de résister et de changer le cours des choses. Ce positionnement se reflète notamment dans notre choix du terme « éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ».

Limites de la démarche

La principale limite de toute recherche qualitative est que les résultats présentés ne sont pas généralisables, car ils se basent sur un petit groupe non représentatif de personnes (Maxwell, 1999, p. 175; Mellini, 2015). Cela signifie que notre analyse reflète les propos des participant_e_s à notre recherche, mais pas nécessairement de l'ensemble des éducatrices et éducateurs arc-enciel. Par ailleurs, bien que la recherche qualitative – et surtout constructiviste – ne s'intéresse pas à la « vérité » et donc à la « vérification » des résultats, elle accorde une grande importance à la validité de l'analyse, c'est-à-dire à son exactitude, sa crédibilité et sa fiabilité (Maxwell, 1999, p. 159; Kaufmann, 2011, p. 28). Il existe divers « instruments de validation » dont le principal est la « saturation des modèles », qui consiste à recueillir des données en cherchant systématiquement les éléments qui contredisent le modèle en cours d'élaboration, jusqu'au point où les données n'apportent plus aucun élément nouveau (Kaufmann, 2011, p. 29). Ce processus sort clairement du cadre temporel d'un travail de bachelor et nous ne l'avons pas appliqué, ce qui doit nous inciter à « exposer [nos] résultats avec prudence, en signalant qu'ils doivent être confirmés » (ibid.).

En outre, la validité d'un travail de recherche qualitative requiert l'« intégrité » du chercheur ou de la chercheuse, c'est-à-dire la transparence quant aux biais qui ont influencé le processus de recherche (Maxwell, 1999, p. 165). Ces biais ne sont pas considérés comme des éléments à éliminer, mais comme des éléments dont il faut tenir compte, voire qu'il est possible d'utiliser (ibid.). Nous avons relevé quatre biais dans notre démarche. Les deux premiers concernent l'échantillonnage. Même si la recherche qualitative ne se base pas sur des échantillons représentatifs, il est néanmoins important de « pondérer » les caractéristiques des participant e s de façon à éviter un « déséquilibre manifeste » (Kaufmann, 2011, p. 40-41). Or sur les 11 participant e s à notre recherche, seule une personne déclare avoir une identité de genre qui diffère de la norme et une autre dit être en questionnement. Ainsi, notre analyse, même si elle inclut la notion d'identité de genre, se base principalement sur les propos de personnes qui diffèrent de la norme en raison de leur orientation sexuelle. En outre, nous avons interrogé une participante qui travaille dans une structure spécialement destinée aux adolescent e s arc-en-ciel. Or il est difficile de comparer ses propos aux autres, car elle évolue dans un milieu où l'idéologie arc-en-ciel est la norme. Nous n'avons donc pas pu inclure la totalité des données venant de cette participante dans notre analyse. Le troisième biais est lié au choix de la technique de l'entretien. L'entretien requiert de la part des participant e s la capacité de nommer leur identité arc-en-ciel et d'en parler ouvertement. Ainsi, notre travail ne reflète pas le point de vue de personnes qui sont au début de leur processus de construction identitaire, ni de celles qui vivent leur identité uniquement dans l'intériorisation. Le quatrième biais est un « biais de réactivité », c'est-à-dire un biais liés au fait que le chercheur ou la chercheuse exerce une influence sur les participant_e_s (Maxwell, 1999, p. 165). Les participant_e_s étaient informé_e_s que nous étions nous-mêmes arc-en-ciel. Nous avons pu observer qu'ils essayaient parfois de se présenter comme des personnes qui « gèrent » ou « assument » leur identité, ce qui a pu les conduire à accentuer leurs zones de confort et leurs efforts d'extériorisation, et à minimiser leurs zones d'inconfort et leurs stratégies d'intériorisation. Il s'agit là d'un biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire d'un biais qui consiste à vouloir donner de soi une image qui va « plaire » au chercheur ou à la chercheuse (Gulfi, 2015).

Cependant, « les influences en situation d'entretien deviennent des alliées précieuses dès que sont comprises les règles du jeu qui les animent » (Kaufmann, 2011, p. 66). C'est ainsi que nous avons aussi utilisé notre identité, et le fait que nous sommes en proie aux mêmes dilemmes que les participant_e_s, pour inciter les participant_e_s à nous révéler aussi ce que leurs actions ou réflexions peuvent avoir de paradoxal ou d'incohérent.

Zones de confort et d'inconfort

En guise de conclusion, nous aimerions brièvement exposer ce que nous avons trouvé difficile, ou au contraire facile, au cours de notre processus de recherche. Notre difficulté principale a été de structurer la masse de données récoltées. L'entretien semi-directif présente en effet l'avantage de s'adapter au discours des participant e s, mais le désavantage de fournir une grande quantité de données hétérogènes (Perriard, 2015). Nous avons eu de la peine à concevoir un système de codage qui convienne à tous les entretiens et nous nous sommes fréquemment retrouvé_e_s face à des données qui « ne rentraient pas » dans notre système. Nous avons dû trouver des façons d'adapter le système sans toutefois le repenser complètement, pour ne pas avoir à recommencer le travail avec les entretiens déjà codés. Pour la rédaction du cadre théorique et de l'analyse, nous avons parfois souffert de « l'angoisse de la page blanche », ne sachant pas par où commencer dans la foison d'idées et d'informations que nous avions rassemblées et qui, elles aussi, partaient dans tous les sens. Enfin, nous avons eu de la difficulté à interpréter les données car nous avions peur de tomber dans le piège de l'interprétation abusive, qui consiste à faire dire aux données ce que l'on veut y trouver (Kaufmann, 2011, p. 27). Nous craignions en effet de calquer notre propre réalité d'éducatrice et d'éducateur arc-en-ciel sur celle des participant e s. Cette peur nous a conduit e s dans un premier temps à rester trop près des données sans oser les conceptualiser ou, dans les termes de P. Paillé (1994, p. 157), à faire preuve d'une trop grande « prudence empirique » et à proposer une « analyse au ras des pâquerettes ».

Nous avons par contre eu de la facilité à trouver des participant_e_s et à recueillir les données. Plusieurs personnes ont manifesté leur enthousiasme face à notre démarche et ont contribué largement à diffuser notre flyer. Chaque participant_e a effectué un gros travail d'introspection : certain_e_s nous ont dit qu'ils avaient réfléchi intensément à notre thématique pendant les semaines qui ont précédé l'entretien, ou que leur point de vue sur la question avait évolué au cours de l'entretien. Les entretiens étaient tous riches, les exemples nombreux, et nous n'avons pas eu à « tirer les vers du nez » des participant_e_s. Cette zone de confort est en partie due à notre propre identité arc-en-ciel, notamment à notre connaissance du « réseau » et à notre réalité partagée, qui a instauré un climat de confiance avec les participant_e_s. Nous avons aussi eu de la facilité à collaborer entre nous. Nous avons compris qu'il valait mieux nous répartir le travail selon nos forces respectives, plutôt que de séparer chaque tâche en deux moitiés. Nous avons toujours réussi à résoudre les difficultés ensemble, à confronter nos points de vue en restant centré e s sur notre objectif et à trouver des solutions qui nous convenaient aux deux.

Voyage au cœur des identités personnelles et professionnelles

« Les théories, c'est mon avis, sont moins faites pour être pieusement respectées qu'efficacement utilisées. »

Jean-Claude Kaufmann, L'invention de soi (2010)

Le pouvoir des mots

Notre travail s'articule autour de la notion d' « éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ». Il ne s'agit pas d'un terme consacré, mais d'un néologisme que nous avons créé pour les besoins de notre recherche. Nous allons donc expliquer ici pourquoi nous trouvons l'expression « éducatrices et éducateurs arc-en-ciel » plus adéquate que « éducatrices et éducateurs LGBT » (« lesbiennes, gays, bisexuel_le_s, trans* »). Cette argumentation sera l'occasion d'évoquer les différents enjeux idéologiques, politiques et sociaux soulevés par la désignation des personnes arc-en-ciel et de poser quelques jalons qui nous permettront, dans les chapitres suivants, de décrire le phénomène de l'homophobie et de la transphobie et ses conséquences, d'évoquer l'idéologie hétérosexiste et cissexiste, puis de définir les notions d'« orientation sexuelle » et d'« identité de genre ».

Le sigle « LGBT », que l'on trouve dans la plupart des ouvrages spécialisés, dans la presse et dans certains textes d'associations, ne nous a jamais réellement convaincu_e_s. Dès le début, nous le trouvions trop réducteur. Nous avions en tête un groupe de personnes beaucoup plus large et diversifié : nous nous intéressions à toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ne correspondent pas, ou pas entièrement, à la norme en matière d'orientation sexuelle et / ou d'identité de genre – la norme étant, dans notre société actuelle, une orientation hétérosexuelle (Mellini, 2009, p. 22 ; Dayer, 2005, p. 43-46 ; Castañeda, 2014, p. 419) et une identité cisgenre, c'est-à-dire une identité dans laquelle le genre ressenti par la personne correspond au sexe qui lui a été assigné à la naissance (Simmons & White, 2014, p. 6 ; TGNS, 2017, p. 73)². En effet, grâce au module libre consacré à la sexualité et à l'identité de genre que nous avons suivi à la HETS-FR (Morier-Genoud & Evard, 2015) et à notre connaissance personnelle des milieux homosexuel et trans*, nous savions que les personnes concernées utilisent pour se définir une palette de termes infiniment plus variée que les quatre possibilités proposées par le sigle LGBT.

Certaines en effet estiment que les termes « homosexuel_le », « lesbienne », « gay », « bisexuel_le » ou « trans* » sont le reflet d'un mode de pensée binaire (homme / femme ; transgenre / cisgenre ; masculin / féminin,...) ou ternaire (homosexuel / bisexuel / hétérosexuel ; homme / femme / transgenre,...) qui ne correspond pas à la réalité. La plupart des spécialistes des questions d'orientation sexuelle et d'identité de genre, issus de la psychologie, de la médecine et de la sociologie, soulignent d'ailleurs qu'il est erroné de se représenter la population humaine comme séparée en deux ou trois groupes distincts et hermétiques. Ils proposent de se représenter l'orientation sexuelle et l'identité de genre comme un continuum, par exemple sous la forme d'un spectre lumineux constitué de différentes couleurs aux frontières floues (Dayer, 2015), sous la forme d'un curseur ou de plusieurs curseurs qu'on pourrait déplacer le long de lignes horizontales reliant deux extrêmes (Volkmar, 2015 & Dayer, 2005, p. 83) ou en termes de « dimensions » de l'identité plutôt que de catégories de personnes (Garcia et al., 2014, p. 382). La première personne

² Rappelons au passage que le terme « sexe » désigne la catégorie assignée à une personne à sa naissance sur la base de caractéristiques physiques (homme, femme ou intersexué_e) et que le terme « genre » désigne le rôle social adopté par la personne (féminin, masculin ou autre) (Simmons & White, 2014, p. 3; Dayer, 2015).

à proposer de considérer l'orientation sexuelle comme un continuum fut le sexologue Alfred Kinsey qui, dans les années 1940-1950, a créé une échelle de l'orientation sexuelle comprenant six catégories situées entre les deux pôles « exclusivement hétérosexuelle » et « exclusivement homosexuelle » et une septième catégorie à part : « asexuelle » (Castañeda, 2014, p. 38-39 ; Chauvin & Lerch, 2013, p. 10-11). La forme la plus exacerbée de contestation des catégories binaires ou ternaires de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre est le mouvement queer, né dans les années 1980, qui propose l'abolition pure et simple de toute forme de catégories (Castañeda, 2014, p. 27; Chauvin & Lerch, 2013, p. 21; Dayer, 2015; Medico, 2016, p. 229-231). Ainsi, certaines personnes présentant une variation de l'orientation sexuelle et / ou de l'identité de genre, ne se retrouvant pas dans un mode de pensée catégoriel ou binaire, se définissent avec des termes comme « queer » (personne refusant toute catégorie en matière d'orientation sexuelle et de genre), « genderqueer » ou « non-binaire » (personne refusant les catégories binaires homme / femme), « pansexuel » (personne attirée sexuellement par des personnes de tous les sexes et de tous les genres), « pangenre » (personne s'identifiant comme une combinaison de plusieurs genres), « asexuel » (personne ne ressentant pas d'attirance sexuelle pour d'autres personnes), « agenre » (personne n'ayant pas d'identité de genre »), « bigenre », « androgyne » ou « intergenre » (personne se définissant comme à la fois masculine et féminine), etc. (Simmons & White, 2014; Hübscher, 2016 et Volkmar, 2015).

Parfois, le choix d'un terme se situant en-dehors des quatre possibilités classiques L, G, B ou T est lié au fait que les personnes ne considèrent pas leur orientation sexuelle ou leur identité de genre comme une donnée stable et invariante de leur identité. Elles estiment que ces catégories les étiquètent de manière trop définitive. En effet, comme le rappelle C. Dayer (2013, p. 120), l'utilisation de termes comme « homosexuel le » reflète une conception fondamentalement essentialiste de l'orientation sexuelle, selon laquelle une personne est homosexuelle « par nature », de manière constante depuis sa naissance et jusqu'à sa mort (Castañeda, 2014, p. 77;). Or, on peut opposer à cette approche essentialiste une approche constructiviste (Chauvin & Lerch, 2013, p. 15), appelée parfois aussi « approche sociale » (Castañeda, 2014, p. 79), de l'homosexualité. Selon cette approche, « l'homosexualité n'est pas donnée, mais construite, et n'a pas une forme unique, mais change selon la société et l'individu. Elle est déterminée par le contexte historique, mais aussi par le développement personnel [...]. Elle est façonnée peu à peu par les relations et les rôles dans la famille, à travers l'enfance et l'adolescence ; et par l'image et la conscience que l'on a de soi-même comme homme ou comme femme » (Castañeda, 2014, p. 80). L'approche sociale ou constructiviste considère donc l'orientation sexuelle comme un processus : elle est avant tout un cheminement à la recherche de soi et vers l'affirmation de soi, qui se déroule par étapes et qui peut durer toute la vie de la personne. Ce processus n'est pas linéaire : l'orientation sexuelle peut changer au cours de l'existence et les personnes empruntent souvent des détours et des chemins de traverse dans une logique exploratoire. L'approche sociale ou constructiviste est aussi largement appliquée à la thématique de l'identité de genre. Ainsi, dans l'ouvrage Trans Bodies, Trans Selves, écrit par des personnes transgenres pour des personnes transgenres, le psychiatre R. Vanderburgh (2014) explique que « s'engager dans une transition de genre ne signifie pas forcément prendre conscience d'une vérité profonde cachée à l'intérieur de nous depuis longtemps, mais plutôt prendre conscience d'un nouvel horizon de possibles. [...] Certains d'entre nous s'affirment d'abord comme genderqueer, puis décident plus tard de s'engager dans une transition physique vers une identité masculine ou féminine. D'autres, au contraire, entreprennent une transition physique vers une identité « homme » ou « femme » [...] et découvrent par la suite qu'ils préfèrent une identité genderqueer ou gender nonconforming. [...] Comprendre qui nous sommes, c'est un peu comme peler un ognon : plus on enlève de couches, plus on se rapproche du cœur » (p. 106-107, traduction effectuée par nos soins).

Si, pour certaines personnes, l'orientation sexuelle et l'identité de genre ne sont ni stables, ni définitives, ce n'est pas seulement parce qu'elles s'apparentent plus à un processus qu'à un état, c'est aussi parce qu'elles changent selon les circonstances. Selon la situation dans laquelle elle se trouve, une personne peut décider de se définir, se comporter ou se présenter sous différentes identités. Selon M. Castañeda (2014), cette modulation de l'identité au gré des contextes est une caractéristique fondamentale de l'homosexualité : « l'homosexuel n'est pas toujours homosexuel. L'hétérosexuel, lui, est toujours hétérosexuel. [...] L'homosexuel ne se déplace pas dans le monde avec une identité constante. Ses attitudes, ses gestes, sa façon d'entrer en relation avec autrui changent selon les circonstances. [...] L'homosexuel n'est donc pas homosexuel de la même façon que l'hétérosexuel est hétérosexuel. [...] Certains homosexuels essaient encore de se rendre invisibles et de passer pour hétérosexuels face à la société, à leur famille et à leurs amis » (p. 21-22). Dans le même ordre d'idées, H. Simmons et F. White (2014) expliquent que, bien que certaines personnes transgenres choisissent les extrêmes, à savoir révèlent leur identité soit à tout le monde, soit à personne, la plupart choisissent un entredeux, leur attitude dépendant du contexte et de la situation (p. 8). Ainsi, certaines personnes choisissent pour se définir des termes et des expressions qui reflètent l'idée qu'« il n'existe pas une identité homosexuelle, mais plutôt des identités homosexuelles, étant chacune le fruit de constructions identitaires différentes, à des moments biographiques différents et dans des contextes de vie différents » (Mellini, 2009, p. 7) - cette réflexion s'appliquant par analogie aux personnes concernées par une variation de l'identité de genre. Ces personnes peuvent choisir des termes comme « genderfluid » (personne dont le genre varie avec fluidité), « gender-variant » ou « gender nonconforming » (personne qui présente une variation de l'identité de genre), « questionning » ou « en questionnement » (personne en questionnement sur son orientation sexuelle et / ou son identité de genre), ou alors des périphrases qui évitent la catégorisation figée, comme « en ce moment, je suis avec un homme / une femme », « en général, c'est plutôt les hommes / les femmes », « j'ai une attirance / une préférence pour... », « j'ai un copain / une copine », « je ne me considère pas comme 100% homme / femme », etc.

Enfin, le non-recours aux catégories L, G, B et T peut être lié à des considérations politiques. Plusieurs auteurs relèvent que l'utilisation d'une terminologie binaire (homosexuel / hétérosexuel; homme / femme; cisgenre / transgenre) n'est pas un choix idéologiquement neutre: c'est une façon d'entretenir un « ordre social inégalitaire » (Dayer, 2013, p. 118) dans leguel les personnes se conformant à la norme exercent une domination sur celles qui ne s'y conforment pas ou qui la remettent en question, en les assignant « à des places dévalorisées et dévalorisantes » (ibid. p. 121) et en leur imposant une organisation sociale prétendument « naturelle », alors qu'elle est « socialement construite et culturellement située » (ibid. p. 118). Cette façon de se représenter le monde en catégories prédéfinies et hiérarchisées peut concerner aussi bien l'orientation sexuelle que l'identité de genre. On appelle « hétérosexisme » la conviction que l'hétérosexualité est plus légitime que les autres orientations sexuelles et « cissexisme » la conviction que l'identité cisgenre est supérieure aux autres identités de genre (Chauvin & Lerch, 2013, p. 22-23; Dayer, 2013, p. 117; Simmons & White, 2014, p. 18; Erickson-Schroth, 2014, p. 612 et 615). 3 Les tenants du mouvement queer furent les premiers à affirmer que les dénominations classiques des orientations sexuelles et des identités de genre cachent un enjeu de pouvoir (Chauvin et Lerch, 2013, p. 21; Medico, 2016, p. 228). L. Mellini (2009) rappelle ainsi que les personnes homosexuelles sont victimes de « violence symbolique » (p. 4), empruntant la terminologie du sociologue Pierre Bourdieu, pour qui la violence symbolique se caractérise par le fait qu'une personne dominée adhère au système de domination dont elle est victime car elle ne dispose pour concevoir sa réalité que de concepts créés précisément par cette même classe dominante (ibid.). Ainsi, certaines personnes refusent d'utiliser pour se définir les termes

³ Voir à ce sujet le chapitre suivant « Les personnes arc-en-ciel face à la violence ».

« lesbienne », « gay », « bisexuel_le », « trans* » ou « homosexuel_le » car il s'agit de termes créés au sein d'un système de pensée qui les discrédite et les oppresse. Ces personnes préfèrent créer ou choisir elles-mêmes les termes qui les définissent, dans une logique de reprise de pouvoir sur leur vie et de redéfinition de leur place dans la société. Ces personnes peuvent utiliser l'un des termes alternatifs que nous avons déjà cités plus haut, ou alors d'autres termes qu'il serait impossible de tous lister ici, tant ils sont nombreux⁴. Elles peuvent aussi choisir des termes utilisés initialement comme injures, dans une logique de renversement des rapports de pouvoir, comme « pédé », « gouine » ou les termes anglais « fag », « dyke » ou « tranny »⁵. Enfin, ces personnes peuvent tout bonnement refuser de se définir, estimant qu'il n'est pas pertinent de se définir en fonction de son orientation sexuelle ou de son identité de genre.

L'évocation des enjeux de pouvoir qui peuvent se cacher derrière certains choix terminologiques est l'occasion de faire une digression sur les raisons qui nous ont poussés à utiliser le terme « trans* » pour parler des personnes présentant une variation de l'identité de genre. 6 Le mot « trans* » ou « trans » est de plus en plus utilisé dans la littérature spécialisée (cf. p.ex. Giami, 2011 ou Medico, 2016) et par les associations de personnes concernées (cf. p.ex. Transgender Network Switzerland), parce qu'il est considéré comme le terme le plus neutre et le plus inclusif qui existe actuellement. En effet, la désignation des personnes présentant une variation de l'identité de genre a toujours cristallisé des enjeux de pouvoir, les termes issus du domaine médical (psychiatrie, psychologie, sexologie) étant contestés par les milieux des personnes concernées, qui en proposent et utilisent d'autres. Selon D. Medico (2016), cette guerre terminologique est la manifestation de la coexistence de deux paradigmes radicalement différents concernant la variation de l'identité de genre : le « paradigme de la dichotomie », issu du domaine médical et s'imposant comme paradigme dominant car scientifique, et le « paradigme de la diversité », issu des milieux associatifs et qui est plutôt minoritaire (p. 29-32). Le paradigme de la dichotomie considère que les personnes trans* souffrent d'une dichotomie ou discordance entre leur corps et leur esprit (elles se sentent, par exemple, femme dans un corps d'homme) et que cet état de fait constitue un trouble, appelé « trouble de l'identité de genre ». Les tenants de ce paradigme désignent principalement les personnes concernées par les termes « transsexuel » et « transsexuelle » et le phénomène par le terme « transsexualisme ». Le paradigme de la diversité, quant à lui, considère que l'identité de genre « [peut] être multiple et prendre différentes formes, changer dans le temps ou rester stable » et peut se situer en-deçà ou en dehors des normes binaires en vigueur. Les tenants de ce paradigme utilisent principalement les termes « transgenre » ou « transidentitaire » pour désigner les personnes concernées, et les termes « transgendérisme » ou « transidentité » pour désigner le phénomène. Ainsi, le mot « trans* » est considéré comme inclusif parce qu'il permet de parler des personnes concernées sans parti pris

⁴ A. Giami (2011, p. 274) relève que, dans une étude qu'il a dirigée en 2010 en France sur la médicalisation du « transsexualisme », il a obtenu 200 réponses différentes à la question « sur le plan de l'identité de genre, comment vous définissez-vous actuellement ? » (question posée à 381 personnes trans*).

On peut citer comme exemple de cette pratique l'association suisse alémanique Milchjugend, qui s'adresse à des jeunes « flaschsexuell », adjectif qu'on pourrait traduire par « à l'identité sexuelle déviante » et qui revendique la « création d'univers déviants où nous nous sentons libres et où nous pouvons expérimenter » (http://www.milchjugend.ch).

⁶ Précisons encore que notre travail porte, comme évoqué précédemment, sur les personnes dont l'identité de genre ressentie ne correspond pas, ou pas entièrement, au sexe qui leur a été assigné à la naissance. Il ne porte donc pas sur les personnes intersexes ou intersexuées, c'est-à-dire les personnes nées avec des organes sexuels et/ou reproducteurs qui ne correspondent pas aux catégories biologiques typiques « mâle » ou « femelle » (Erickson-Schroth, 2014, p. 616).

idéologique – chacun_e ajoutant (ou non), la terminaison qui lui convient (l'astérisque suggère un mot à terminaison ouverte).⁷

Ainsi, si nous avons décidé de ne pas utiliser le terme « LGBT », c'est afin d'inclure dans notre démarche les personnes qui ne se reconnaissent pas dans ces catégories, mais qui font néanmoins partie de notre population-cible, dans le but d'obtenir une plus grande diversité de regards sur notre thématique. Nous aurions pu, afin d'inclure ces personnes et à l'instar de certaines associations de personnes concernées, rallonger le sigle « LGBT » en y ajoutant des lettres et donc des catégories. On trouve en effet parfois le sigle « LGBTIQ » pour « lesbiennes, gay, bisexuel le s, trans*, intersexe, queer » ou d'autres variantes pouvant devenir extrêmement longues, comme LGBTIQQAAIP - ajoutez « en questionnement, allié e s, asexuel le s, intergenres, pansexuel_le_s » (Simmons & White, 2014, p. 9). Cependant, ces sigles, en-dehors du fait qu'ils se transforment en jargon rédhibitoire pour les personnes non initiées, présentent deux inconvénients. Premièrement, ils perpétuent une vision catégorielle selon laquelle les personnes peuvent être divisées en groupes homogènes, bien définis et clairement séparés du reste de la population, selon des caractéristiques claires et stables dans le temps (PREOS, 2011, p. 6). Deuxièmement, ils mettent sur le même plan des dimensions qui se situent à des niveaux différents, ce qui ajoute de la confusion dans un sujet déjà difficile à appréhender : comme « lesbienne », « gay » et « bisexuel le » sont des orientations sexuelles, on peut penser par exemple que « trans* » et « intersexe », le sont aussi, alors que ces deux termes (et les autres du sigle) renvoient à des concepts, des réalités et des enjeux identitaires, sociaux, politiques et médicaux complètement différents (Cava, 2014, p. 570). Du reste, comme ces dimensions ne se situent pas sur le même plan, il est parfaitement possible de les combiner : une personne peut être à la fois trans*, queer et lesbienne, à la fois intersexuée et en questionnement ou à la fois queer, pansexuelle et intergenre - alors que le sigle implique, au contraire, qu'une personne est forcément soit l'un, soit l'autre.

Une fois établi que nous ne souhaitions pas utiliser l'expression « éducateurs et éducatrices LGBT », restait la question de savoir par quoi la remplacer. Nous avions besoin d'une expression signifiant « personnes présentant une variation de l'orientation sexuelle et/ou de l'identité de genre » qui soit à la fois fonctionnelle, c'est-à-dire courte, simple et évoquant immédiatement la réalité à laquelle elle fait référence, et pragmatique, c'est-à-dire incluant et désignant à la fois les personnes qui rejettent les catégories classiques L, G, B et T et les personnes qui, au contraire, s'y reconnaissent et les revendiquent. En effet, même si nous nous sommes longuement attardés sur les raisons qui poussent certaines personnes à se définir autrement que par les termes L, G, B et T, il serait faux de prétendre que c'est le cas de toutes les personnes arc-en-ciel, ni même de la majorité d'entre elles. Là encore, les raisons qui poussent une personne à se définir précisément comme lesbienne, gay, bisexuelle ou trans* sont multiples. Il peut s'agir de personnes pour qui la division de la société en catégories binaires ou ternaires fait sens et/ou qui se reconnaissent dans l'approche essentialiste de l'homosexualité et de l'identité de genre, en d'autres termes de personnes qui estiment appartenir à un groupe minoritaire clairement défini et séparé des autres groupes majoritaires hétérosexuel et cisgenre et/ou qui considèrent

⁷ Depuis quelques années, la médecine a tendance à s'éloigner du paradigme de la dichotomie et à se rapprocher de celui de la diversité: la cinquième version du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5], publiée en 2013, abandonne par exemple le terme de « trouble de l'identité de genre » au profit de « dysphorie de genre ». Alors que le diagnostic de « trouble de l'identité de genre » véhiculait l'idée que la souffrance vécue par les personnes trans* venait de leur condition-même (ces personnes ayant une maladie mentale qui les fait souffrir), le diagnostic de « dysphorie de genre » véhicule l'idée que la souffrance des personnes trans* vient du décalage entre leur identité (qui en elle-même n'a rien de pathologique) et les attentes sociales. Le problème n'est donc plus l'identité de genre des personnes concernées, mais la pression sociale à la conformité, c'est-à-dire le cissexisme (Garcia et al., 2014, p. 382).

leur orientation sexuelle ou leur identité de genre comme une caractéristique intrinsèque et immuable de leur personne. Il peut s'agir également de personnes qui ne se reconnaissent pas entièrement dans ces termes mais qui s'en accommodent, c'est-à-dire qui les utilisent par souci de clarté ou de simplicité, pour se faire comprendre des autres ou pour éviter de se lancer dans des explications compliquées. Il peut s'agir de personnes qui, victimes de la violence symbolique évoquée précédemment, ne connaissent pas d'autres termes ou concepts pour se définir que ceux proposés par le groupe dominant. Enfin, il peut s'agir de personnes qui, dans une logique exactement inverse, se réapproprient les termes oppressants et disqualifiants pour les revendiquer et, par là-même, réinventer et redéfinir leur identité selon leurs propres critères⁸.

Nous avons donc eu l'idée de remplacer l'expression « éducatrices et éducateurs LGBT » par « éducatrices et éducateurs arc-en-ciel », nous inspirant de l'association suisse Famille arc-enciel, qui définit une famille arc-en-ciel comme « une famille dans laquelle un parent, au moins, se définit comme homosexuel, lesbienne, bisexuel.le ou trans » (Famille arc-en-ciel, s.d.). Cette expression satisfait à nos critères : elle est simple et évoque clairement la thématique de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre en faisant référence au drapeau arc-en-ciel, symbole du mouvement LGBT; de plus, elle permet à toute personne concernée de s'y reconnaitre, indépendamment de la facon dont elle se définit et de ses convictions idéologiques. En outre, le drapeau arc-en-ciel étant un symbole brandi en signe de fierté, cette terminologie incite à penser notre thématique non pas uniquement sous l'angle d'une identité LGBT « fardeau », assignée et subie, mais aussi sous l'angle d'une identité positive, revendiquée et source de créativité. Notre choix de vocabulaire s'inscrit ainsi dans le paradigme interactionniste et compréhensif, qui considère « la personne humaine non pas exclusivement sous l'angle de son agentité, c'est-à-dire comme soumise au jeu de forces externes et contraignantes, mais également sous l'angle de son actorialité, c'est-à-dire comme réagissant aux évènements qui la contraignent, participant à la construction de son histoire et, partiellement, à l'origine de son devenir » (Schurmans, citée dans Dayer, 2005, p. 73).

L'approche interactionniste accorde beaucoup d'importance au langage, dans la mesure où étudier le choix des mots permet de mieux comprendre les différentes conceptions de la réalité qui s'affrontent et se négocient au cours des interactions sociales (Schurmans, 2009, p. 95-96). En effet, nos réflexions terminologiques nous ont permis d'évoquer dans ce chapitre différents paradigmes qui se font concurrence dans la définition des personnes arc-en-ciel et de leur place dans la société : l'approche queer remet en question l'approche binaire ou catégorielle ; l'approche constructiviste s'oppose à l'approche essentialiste et le paradigme de la diversité fait concurrence au paradigme de la dichotomie. Dans le chapitre suivant, nous reviendrons sur les enjeux de pouvoir qui se cachent derrière ces confrontations idéologiques : nous évoquerons les mécanismes de l'homophobie, de la transphobie, de l'hétérosexisme et du cissexisme. Nous expliquerons également comment les personnes arc-en-ciel réagissent à ces formes de disqualification, et comment elles parviennent à reprendre en partie le pouvoir.

⁻

⁸ Nous développons ce sujet dans le chapitre suivant « Les personnes arc-en-ciel face à la violence ».

Les personnes arc-en-ciel face à la violence

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les personnes arc-en-ciel sont victimes de violence symbolique. Cette violence repose sur une logique désignant les personnes dont l'orientation sexuelle et/ou l'identité de genre diffère de la norme comme appartenant à une minorité moins légitime que le reste de la population. Dans ce chapitre, nous allons nous pencher sur les notions d'homophobie et de transphobie, qui nous permettront d'expliquer les différentes formes de violence auxquelles les personnes arc-en-ciel sont confrontées et leurs mécanismes d'action. Nous nous intéresserons également aux notions d'hétérosexisme et de cissexisme, qui décrivent l'idéologie sous-tendant l'homophobie et la transphobie. Nous expliquerons, dans une perspective interactionniste, pourquoi il est différent d'envisager la violence subie par les personnes arc-en-ciel sous l'angle de l'homophobie / la transphobie ou sous celui de l'hétérosexisme, chacun de ces points de vue renfermant une autre définition du problème. Nous évoquerons enfin brièvement les conséquences de l'homophobie / la transphobie et de l'hétérosexisme / du cissexisme sur les personnes arc-en-ciel, avant d'expliquer comment les personnes arc-en-ciel réagissent à la violence et résistent à la dévalorisation, dans une logique d'actorialisation.

La violence, symbolique ou concrète, dont sont victimes les personnes arc-en-ciel est souvent qualifiée d'« homophobie » (lorsqu'elle vise l'orientation sexuelle des personnes) et de « transphobie » (lorsqu'elle vise l'identité de genre des personnes). Avant de définir ces termes, nous allons nous attarder sur les mécanismes et les logiques qui les sous-tendent. Pour ce faire, nous explorerons les notions de catégorisation, stéréotype, préjugé et discrimination, issues de la psychologie sociale. La catégorisation nous sert à gérer les informations provenant de notre environnement : nous organisons le monde qui nous entoure en plaçant les personnes que nous rencontrons dans des catégories (Dayer, 2014, p. 11). Nous ne nous contentons pas de créer différentes catégories, nous attribuons également une valeur, positive ou négative, ainsi que des privilèges ou des désavantages, symboliques et/ou matériels, à chaque catégorie. Par exemple, les catégories « homme », « masculin » et « hétérosexuel » sont placées plus haut dans la hiérarchie que les catégories « femme », « féminin » et « homosexuel » (Dayer, 2014, p. 12). Lorsque nous créons des catégories, nous distinguons les catégories auxquelles nous estimons appartenir (nos endogroupes) des catégories auxquelles nous estimons ne pas appartenir (nos exogroupes). Chaque catégorie est associée à des « stéréotypes », c'est-à-dire à « [un ensemble de] croyances à propos des caractéristiques, attributs et comportements des membres de certains groupes » (Hilton & Hippel, 1996, cités par Légal & Delouvée, 2008, p. 12). C. Dayer (2014) explique que « les auto-stéréotypes correspondent aux croyances que la personne entretient envers les membres de l'endogroupe alors que les stéréotypes renvoient aux croyances concernant les caractéristiques des membres d'un exogroupe » (p. 14). Les stéréotypes sont souvent socialement partagés, donc « véhiculés et entretenus par l'environnement social (famille, amis, médias, société, etc.) » (Légal & Delouvée, 1996, p. 8). Un stéréotype peut avoir une connotation positive ou négative et contient souvent des éléments de vérité. Un stéréotype devient néfaste quand il est généralisé à toutes les personnes qui font partie d'un groupe minoritaire, et que leur identité est résumée à un stéréotype en négligeant les autres caractéristiques qui les déterminent (Dayer, 2005 ; Dayer, 2014). Les stéréotypes peuvent entrainer des préjugés. G.W. Allport définit le terme préjugé comme « une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou les membres de ce groupe, qui repose sur une exagération erronée et rigide » (1954, cité par Légal & Delouvée, 2008, p. 13; Dayer, 2014, p. 16). Catégorisation, stéréotypes et préjugés peuvent déboucher sur des discriminations, c'est-à-dire des « action[s] négative[s] dirigée[s] contre un membre d'un exogroupe résultant d'un préjugé à l'égard du groupe dont il fait partie » (Bourhis & Gagnon, 1994, cités par Dayer, 2014, p. 16). Les

discriminations sont variées et peuvent porter autant sur des interdictions que des actions (Dayer, 2014, p. 17). Ainsi, il peut s'agir, par exemple, d'interdire l'accès à certains services ou d'obliger les membres d'une catégorie à vivre dans un ghetto. Les phénomènes de catégorisation, stéréotypisation, création de préjugés et discrimination sont toujours en lien avec la norme, c'est-àdire avec le spectre de comportements considérés comme acceptables 9 : les catégories de personnes qui ne correspondent pas à la norme, comme les personnes arc-en-ciel, étant associées à des stéréotypes négatifs, des préjugés et donc faisant potentiellement l'objet de discriminations. De la même manière que la norme est une construction sociale, les catégories, stéréotypes et préjugés sont eux aussi arbitraires : ils ne sont ni naturels, ni universels, ni atemporels - même si nous avons tendance à croire le contraire. Enfin, catégorisation, stéréotypes, préjugés et discriminations sont liés à des phénomènes de « dominance sociale », c'est-à-dire à la tendance de toute société à s'organiser hiérarchiquement, en groupes dominants et en groupes dominés (Dambrun, s.d., p. 2). Cependant, rappelons que l'approche interactionniste relativise les déterminismes sociaux en insistant sur le pouvoir des individus en termes d'autodéfinition. C'est pourquoi les sociologues interactionnistes critiquent le recours aux concepts d'endogroupe et d'exogroupe. En effet, ces notions ne mettent pas assez en lumière le « travail d'adhésion et/ou de résistance qu'opèrent les personnes quant à la création et aux frontières de ces groupes [et ne tiennent pas compte] de la multiplicité et de la fluidité des identités, [ni] du fait de ne pas se reconnaître dans un groupe ou de ne pas le trouver » (Dayer, 2014, p. 17).

Passons maintenant à une définition des termes « homophobie » et « transphobie ». Comme nous l'avons vu, il s'agit d'une forme de violence exercée envers les personnes arc-en-ciel et qui repose sur des mécanismes de catégorisation, stéréotypisation, préjugés et discrimination. Il s'agit donc d'une forme de violence qui prend source dans une logique séparant les sexualités, les sexes et les genres dans des catégories prédéfinies et binaires considérées comme naturelles, c'est-à-dire dans une conception essentialiste de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre. Il n'existe pas de définition unique de l'homophobie. La plupart des auteur_e_s la définissent comme une peur irrationnelle, une haine, un rejet de l'homosexualité, comme une attitude hostile envers les personnes homosexuelles et comme une croyance dans la prééminence de l'hétérosexualité (Szymanski & Chung, 2001, cité par Dierckx, Motmans & Meier, 2014; Dayer, 2005; Chauvin & Lerch, 2013; Castañeda, 2014). Cette peur dépendant de mécanismes impliquant des constructions, elle n'est ni instinctive, ni naturelle et « revêt différentes formes et significations selon le contexte » (Castañeda, 2014, p. 173). Par exemple, dans certains pays, l'homophobie ne concerne que les hommes, voire uniquement les hommes qui se laissent pénétrer (ibid., p. 173-174). Selon certain_e_s auteur_e_s, l'homophobie prend différentes formes selon qu'elle concerne les hommes gays, les femmes lesbiennes ou les personnes bisexuelles. Ces auteurs distinguent ainsi, dans la logique du sigle « LGBT », la lesbophobie, la gayphobie et la biphobie. Malgré toutes les réserves que ces catégories nous inspirent, il nous semble pertinent de relever ici certaines de ces différences. En effet, l'homophobie, en tant que conséquence d'un mode de pensée essentialiste et binaire, consiste précisément à enfermer les personnes dans des catégories et à leur imposer un traitement différencié. Pour comprendre l'homophobie, il faut donc s'intéresser à ces catégories, à leur hiérarchisation et aux différents stéréotypes qui leur sont associés. Nous avons ainsi choisi d'exposer, à titre d'exemple, les caractéristiques de la lesbophobie. La lesbophobie se distingue des autres formes d'homophobie en deux points principaux : premièrement, les personnes qui en sont victimes sont discriminées différemment car elles appartiennent à deux catégories connotées négativement : celle de femmes et celle de lesbiennes;

⁹ Nous définissons le concept « norme » et le mettons en lien avec celui de « valeur », « éthique » et « morale » dans le chapitre « Nous sommes ce que nous faisons (et vice-versa) ».

deuxièmement, la lesbophobie s'appuie sur et renforce un phénomène d'invisibilisation sociale des femmes lesbiennes (contrairement par exemple aux hommes gays, très visibles socialement) (Dayer, 2009; Chauvin & Lerch, 2013). C. Hamel (2003, cité par Chauvin & Lerch, 2013, p. 27) montre en effet qu'il y a une différence entre les préjugés associés aux hommes gays, que l'on accuse de ne pas être de « vrais » hommes, donc de ne pas se conformer à un rôle dominant, et ceux associés aux femmes lesbiennes, que l'on soupçonne de vouloir fuir leur position « naturelle » de dominées en affirmant que le désir féminin ne dépend pas de l'homme ou encore en refusant l'injonction à la reproduction. Quant à l'invisibilité sociale des femmes lesbiennes, elle repose, selon certain_e_s auteur_e_s, sur l'idée que la sexualité lesbienne n'est pas une « vraie sexualité », ou alors qu'il s'agit d'une sexualité au service du plaisir masculin hétérosexuel (Chauvin & Lerch, 2013, p. 28). En effet, dans le « dispositif hétérosexiste où s'exerce la domination masculine, les relations entre femmes semblent souvent impensables, peu dangereuses pour l'homme, voire tout à fait excitantes [...] » (Huyez, 2003, p. 193). Cette invisibilité a été, historiquement, à la fois la cause et la conséquence d'une faible répression des relations lesbiennes au niveau de la loi. Selon Chamberland et Théroux-Séguin (2009, citées par Chauvin & Lerch, 2013), le stéréotype de la femme lesbienne « camionneuse » renforce l'invisibilité des lesbiennes. En effet, l'idée, encore très répandue, qu'une femme homosexuelle ne peut pas être « féminine » rend invisibles toutes les femmes qui ne sont pas des lesbiennes « masculines ».

La transphobie, quant à elle, est la peur, la haine ou le rejet des personnes « dont l'identité brouille les cartes des rôles sociosexuels et transgresse les frontières entre sexes et entre genres » (Krikorian, 2003, p. 406). Elle est basée sur l'idée que les personnes trans* refusent de se soumettre à un ordre « naturel » selon lequel sexe, identité de genre, expression de genre et orientation sexuelle, conçus comme des paramètres binaires, doivent être « alignés » (on peut être soit une personne de sexe féminin qui s'identifie et se présente comme une femme et qui est attirée par les hommes, soit une personne de sexe masculin qui s'identifie et se présente comme un homme et qui est attirée par les femmes). Le rejet des personnes trans* peut ainsi reposer sur l'idée soit que ces personnes « refusent » leur sexe de naissance, soit qu'elles rejettent les codes masculins et féminins (Alessandrin & Espineira, 2015, p. 45), soit qu'elles sont simplement homosexuelles - la transidentité et l'homosexualité étant souvent confondues ou assimilées (Krikorian, 2003, p. 407). Actuellement, en Suisse et dans les sociétés occidentales, la transphobie se distingue de l'homophobie par le fait qu'elle se manifeste encore souvent sous la forme de violence institutionnelle. En effet, les personnes trans* dépendent plus des structures médicales et administratives ou juridiques que les autres personnes arc-en-ciel, notamment si elles souhaitent effectuer une transition physique et/ou juridique (K. Espineira, 2014, cité par Alessandrin & Espineira, 2015; Krikorian, 2003, p. 407-408). Rappelons à ce titre que les personnes trans* se heurtent souvent à l'incompréhension des médecins en raison de la prévalence du « paradigme de la dichotomie » 10 et qu'il n'existe pas actuellement en Suisse de procédure standardisée permettant le changement officiel de prénom et de sexe. Certains tribunaux exigent ainsi des personnes trans* qu'elles aient une apparence « conforme » au genre dans lequel elles « veulent » vivre et/ou qu'elles soient chirurgicalement stérilisées avant d'adapter leur sexe administratif à leur genre social (Transgender Network Switzerland, s.d.).

L'homophobie et la transphobie, nous l'avons laissé entendre, peut prendre plusieurs formes. Elle ne se résume pas aux insultes, aux violences physiques et à la mise à l'écart (Dayer, 2005 ; Fédération genevoise des associations LGBT, 2010 ; Gal, 2013). S'il serait trop fastidieux

¹⁰ Voir chapitre « Le pouvoir des mots ».

de dresser ici une typologie exhaustive des différentes formes d'homophobie et de transphobie¹¹, nous pouvons néanmoins en évoquer les principales, qui se situent à trois niveaux différents : l'homophobie et la transphobie institutionnalisées, classiques (ou « courantes » pour reprendre les termes de F. Gal, 2013) et intériorisées. L'homophobie et la transphobie institutionnalisées, comme nous l'avons déjà évoqué, se situent principalement au niveau de l'Etat (Gal, 2013, p. 40). Elles se traduisent par des lois discriminantes, comme celles qui interdisent aux couples de même sexe la procréation médicalement assistée ou l'adoption, ainsi que par une absence ou une insuffisance de lois destinées à protéger les personnes arc-en-ciel de la violence (par exemple lois antidiscrimination). Mais l'homophobie et la transphobie institutionnalisées se traduisent aussi par des discours et des actes provenant d'autres institutions que l'Etat, par exemple des milieux médiatiques, médicaux (notamment la psychiatrie) et politiques. L'homophobie et la transphobie classiques sont les violences du quotidien. Il s'agit des insultes, des violences physiques, des humiliations ou du harcèlement dont sont victimes les personnes arc-en-ciel dans la rue, au travail, à l'école ou dans leur propre famille. Elles se manifestent généralement par le rejet, mais peuvent aussi se manifester par le silence, le déni, le refus de parler de la violence et de la voir, le mépris ou la réfutation de l'identité de la personne (Gal, 2013, p. 44-46; Tin, 2003, p. 167). Selon L.-G. Tin (2003, p. 167) et C. Dayer (2005, p. 164), la famille peut être l'endroit où la personne découvre l'homophobie et où elle vit l'homophobie la plus blessante et la plus fréquente. En effet, les familles, en tant que lieu d'apprentissage des normes sociales, peuvent tenter de ramener à l'ordre, par des messages directs et indirects, les enfants et les jeunes ne se conformant pas à ce qui est attendu d'eux en tant que fille ou garcon. Plusieurs auteurs estiment que, dans nos sociétés occidentales actuelles, les personnes arc-en-ciel sont plutôt confrontées à l'« homonégativité » qu'à l'homophobie, l'homonégativité étant une attitude négative adoptée inconsciemment par des personnes qui pourtant se disent tolérantes (Dierchx, Motmans & Meier, 2014, p. 8). Quant à l'homophobie ou la transphobie intériorisée, il s'agit de celle que les personnes arc-en-ciel portent en elles, souvent de façon inconsciente, et qui, selon plusieurs auteur_e_s, est la plus « tenace » (Dayer, 2005, p. 164). Elle est le produit de « l'intériorisation des repères et des représentations transmises par l'éducation qui relègue l'homosexualité à une place dégradante et inférieure » (ibid.). Selon D. Borillo (2000, cité par Dayer, 2005, p. 64) et M. Castañeda (2014, p. 173), il est difficile d'échapper aux conflits intérieurs qui résultent d'une nonadéquation avec la norme. Tout au long de la vie de la personne, l'homophobie ou la transphobie intériorisée colore la perception de soi-même et des autres, ainsi que les relations interpersonnelles, les projets de vie ou la vision du monde.

Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, l'homophobie et la transphobie reposent sur la conviction que l'orientation hétérosexuelle et l'identité cisgenre sont plus normales, plus naturelles et plus légitimes que les autres orientations sexuelles et les autres identités de genre. Cette vision du monde, cette idéologie, est appelée « hétérosexisme » en regard de l'orientation sexuelle et « cissexisme » en regard de l'identité de genre. Bien qu'homophobie / transphobie et hétérosexisme / cissexisme soient les deux facettes de la même médaille, la manière de penser entrainant la manière de se comporter (Tin, 2003, p. 208), il ne revient pas exactement au même de parler de la violence visant les personnes arc-en-ciel en termes d'homophobie / transphobie ou en termes d'hétérosexisme / cissexisme. En effet, comme l'expliquent S. Chauvin et A. Lerch (2013), parler d'« homophobie » ou de « transphobie » revient à situer la source de la violence dans la psychologie des auteur_e_s de violences : une « phobie » étant « un mécanisme mental, un sentiment individuel, une pathologie mêlant crainte et hostilité ».

¹¹ Pour une typologie plus complète, voir notamment A. Alessandrin & K. Espineira (2015), M. Castañeda (2014), C. Dayer (2005 et 2014), F. Gal (2013), L.-G. Tin (2003), D. Eribon (2003) et S. Chauvin & A. Lerch (2013).

Parler d'homophobie ou de transphobie incite donc à combattre les « personnes homophobes » ou les « personnes transphobes » pour améliorer la situation des personnes arc-en-ciel. Parler d'hétérosexisme et de cissexisme, par contre, revient à situer la source de la violence dans un phénomène sociologique, dans l'instauration d'un « système social inégalitaire qui valorise une sexualité (hétérosexuelle) au détriment de l'autre (homosexuelle) » (p. 22). Parler d'hétérosexisme ou de cissexisme incite ainsi à remettre en question une manière de penser et d'organiser la société qu'il faut combattre sur le plan systémique et politique, et non individuel : « le terme [hétérosexisme] [...] passe d'une logique de l'accusation personnelle à une analyse objective des discours et des inégalités, sans présumer des pulsions profondes censées les nourrir » (ibid.). Ainsi, dans son ouvrage La pensée straight, M. Wittig (2007) dénonce l'hétérosexisme comme un système politique oppressif construit sur des catégories qui « fonctionnent comme des concepts primitifs dans un conglomérat de toutes sortes de disciplines, théories, courants, idées » (p. 57) et qui, bien que remises en question, continuent à être utilisées par la science contemporaine, comme s'il existait un « noyau de nature qui résiste à l'examen [...], c'est la relation hétérosexuelle ou relation obligatoire entre "l'homme" et "la femme" » (ibid.). Le recours aux concepts d'hétérosexisme et de cissexisme permet donc d'envisager la question de la place des personnes arc-en-ciel dans la société dans une perspective interactionniste, l'interactionnisme s'intéressant à la façon dont se confrontent et interagissent différentes visions du monde. En nous poussant à sortir d'une conception du problème en termes de « haine des homosexuel_le_s et des transgenres », ces concepts nous encouragent également à ne pas considérer les personnes arcen-ciel uniquement comme des victimes, mais également comme des actrices sociales (Perrin, Roca i Escoda, Parini, 2012, para. 16). L'utilisation des concepts d'hétérosexisme et de cissexisme présente un deuxième avantage : ces termes rappellent qu'il y a un lien de parenté entre hétérosexisme, cissexisme et sexisme tout court. En effet, les croyances qu'il n'existe que deux sexes et donc deux genres fondamentalement différents, que l'un de ces genres est supérieur à l'autre (le masculin sur le féminin) et que toute relation sentimentale ou sexuelle doit impliquer un individu de chaque sexe, sont interdépendantes (Dayer, 2014, p. 71). L.-G. Tin (2003) rappelle en effet que l'hétérosexisme « repose sur l'illusion téléologique selon laquelle l'homme serait fait pour la femme, et surtout, la femme pour l'homme » (p. 208). Le fait qu'hétérosexisme, cissexisme et sexisme se rejoignent autour des questions de genre explique pourquoi la violence qu'ils déclenchent ne vise pas uniquement les personnes arc-en-ciel, mais « tout individu qui transgresse les frontières du genre et déroge aux codes construits du masculin et du féminin dans une situation donnée » (Dayer, 2014, p. 72-73). L.-G. Tin (2003) propose ainsi d'envisager l'hétérosexisme comme une « police des genres » (p. 209) destinée à rappeler à l'ordre toute personne qui menacerait d'encourager la « confusion des genres » (Castañeda, 2014, p. 175).

Passons maintenant aux conséquences de l'homophobie / de la transphobie et de l'hétérosexisme / du cissexisme sur les personnes arc-en-ciel. Pour ne pas nous perdre dans une énumération fastidieuse, nous allons nous concentrer sur trois notions : la honte, la peur et le stress des minorités (*minority stress*). Tou_te_s les auteur_e_s que nous avons consulté_e_s s'accordent pour dire que vivre dans une société majoritairement hétérosexiste et cissexiste provoque chez les personnes arc-en-ciel un sentiment de honte parfois tenace. Selon D. Borillo (cité par Gal, 2013, p. 56) et S. Chauvin et A. Lerch (2013, p. 34), cette honte est due à l'homophobie intériorisée, les personnes arc-en-ciel intégrant l'idée qu'elles font partie d'un groupe d'individus inappropriés, dont la société ne veut pas, et se sentant parfois même coupables d'être ce qu'elles sont. La honte est une émotion qui peut accompagner la personne arc-en-ciel tout au long du parcours de construction de son identité et qui peut resurgir fréquemment et inopinément, même chez les personnes les plus heureuses et les plus fières, lorsqu'une phrase ou une situation la réactive, par exemple une injure (Chauvin, 2003, p. 223). Selon D. Eribon (1999, cité par Dayer,

2005), l'injure a une double fonction : celle d'assigner la personne à une place honteuse et celle de rappeler à la personne qu'elle devrait avoir honte. En effet, l'injure fait d'abord découvrir à la personne qu'elle est quelqu'un « dont on peut dire ceci ou cela, quelqu'un qui est l'objet des regards et des discours », « [...] inscrivant la honte au plus profond de [son] esprit », faisant de cette honte « un élément constitutif de [sa] personnalité » (p. 21). Par la suite, les injures réactivent sans cesse cette honte, déjà présente chez la personne : les injures « sont d'autant plus cruelles et efficaces que ce qu'elles « disent » va sans dire » (Eribon, 1999, cité par Chauvin & Lerch, 2013, p. 35). Les personnes arc-en-ciel, en plus d'avoir honte, vivent souvent dans la peur. Selon C. Dayer (2014, p. 28-29), cette émotion, provoquée par la conscience d'être une cible potentielle de violence, est amplifiée chez les personnes arc-en-ciel par trois facteurs. Premièrement, l'identité arc-en-ciel n'est pas un stigmate 12 visible au premier abord ; la personne se demande donc en permanence si quelqu'un va découvrir son identité et l'utiliser pour la blesser. Deuxièmement, l'identité arc-en-ciel n'est pas un stigmate automatiquement partagé par l'entourage de la personne (contrairement aux personnes victimes de racisme, dont la famille ou la communauté partage généralement le stigmate); ainsi, l'entourage de la personne peut devenir une source de violence au lieu d'un espace protégé. Troisièmement, la violence peut surgir à n'importe quel moment dans l'environnement de la personne sans que celle-ci en soit la cible directe, par exemple au détour d'une blague homophobe ou d'une remarque adressée à quelqu'un d'autre, créant un sentiment d'insécurité et d'inadéquation permanent. Les personnes arc-en-ciel vivent ainsi souvent dans un état de vigilance constant, face à un « spectre », une « menace invisible », avec le sentiment d'avoir une « épée de Damoclès » au-dessus de la tête (p. 29).

Honte et peur sont deux émotions qui, lorsqu'elles sont ressenties souvent et pendant de longues périodes, génèrent chez les individus une forme de stress. Le modèle du « stress des minorités » de I. H. Meyer met en évidence que le stress causé par l'hétérosexisme et le cissexisme au niveau des interactions sociales engendre chez les personnes arc-en-ciel un stress interne sous la forme d'émotions négatives, et que ce stress s'accumule avec le temps, ce qui peut provoquer des problèmes de santé (Dayer, 2014, p. 27-28). Il existe plusieurs études abordant la question des conséquences de l'homophobie / de la transphobie et de l'hétérosexisme / du cissexisme sur la santé des personnes arc-en-ciel. La plupart mentionnent en première ligne des problèmes psychiques (anxiété, dépression, addictions, conduites à risque, suicidalité) et sociaux (isolement, décrochage scolaire, chômage), qui touchent les personnes arc-en-ciel de manière disproportionnée par rapport au reste de la population (GRIS Québec, 2017; Häusermann, 2014; Chauvin & Lerch, 2013, p. 35; Alessandrin & Espineira, 2015). M. Häusermann (2014, p. 95 et 99-100) et le groupe Gris Québec (2017) relèvent tous deux que les personnes arc-en-ciel présentent un taux d'idées suicidaires et de tentatives de suicide beaucoup plus élevé que les personnes non arc-en-ciel et qu'elles sont le plus touchées par l'anxiété, la dépression et la suicidalité entre 13 et 20 ans, c'est-à-dire durant la phase où elles ont déjà pris conscience de leur identité arc-en-ciel, mais n'en ont pas encore parlé à leur entourage. L. Parini (s.d.), qui a étudié les discriminations que vivent les personnes arc-en-ciel sur leur lieu de travail en Suisse, relève que 70% des répondant_e_s connaissent un climat de travail homophobe, transphobe ou hétérosexiste car ils ont été témoins de diverses formes de discrimination envers eux-mêmes ou d'autres personnes (p. 7). Ce climat a des conséquences importantes sur le bienêtre au travail, car il provoque chez une partie importante des répondant e s un sentiment de vulnérabilité, un isolement, de l'angoisse, la peur de perdre son emploi, un sentiment de déprime et de perte de confiance en soi, une dégradation des performances, des pensées suicidaires ou des tentatives de suicide (p. 12-14).

¹² C. Dayer emprunte le concept de stigmate à la sociologie d'E. Goffmann, dont nous développons la pensée dans le chapitre « Identités assignées et identités revendiquées ».

Cependant, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, l'approche interactionniste et compréhensive dans laquelle s'inscrit notre travail nous invite à ne pas considérer les personnes arc-en-ciel uniquement comme des victimes passives, mais également comme des actrices, comme des personnes capables de remettre en question l'ordre social inégalitaire et de participer à la redéfinition de leur réalité, afin de reprendre le pouvoir sur leur vie. Nous allons donc passer en revue les différentes actions, collectives et individuelles, que les personnes mettent en place pour résister à la violence. L'antidote communément admise de la honte étant la fierté, ces actions ont souvent (mais pas toujours) pour but de permettre aux personnes arc-en-ciel de porter leur identité avec dignité.

Au niveau collectif, les personnes arc-en-ciel se mobilisent principalement à travers trois types d'actions : le combat associatif, la récupération du vocabulaire péjoratif utilisé pour les désigner et l'organisation de marches des fiertés (gay prides). Les associations arc-en-ciel, dont les premières ont vu le jour dès la seconde moitié du XX^e siècle, ont permis à la fois de donner une voix aux revendications, notamment politiques, des personnes arc-en-ciel et d'amorcer une « redéfinition symbolique » de leurs identités, en donnant à voir leur richesse et leur diversité (Gallerand, 2003, p. 49). Le mouvement LGBT, lancé par les associations, a conduit les personnes arc-en-ciel à refuser de subir le discours qui est fait « sur » elles par la société hétérosexiste et cissexiste (Dayer, 2009) et à « récupér[er], réinvesti[r] des termes employés péjorativement, pour les transformer en étendards revendicatifs. Les insultes deviennent des passeports de fierté. On est PD ou lesbienne et fier/fière de l'être » (Van Raemdonck, 2003, p. 427). Il a aussi permis la création de termes alternatifs d'autodéfinition, comme ceux que nous avons vus dans le chapitre précédent ou comme le terme « gay » (ou « gai »), qui « renvoie certes à la gaieté, mais qui surtout résiste assez bien à l'insulte [...], parce que ce terme a une force de réinvestissement positif trop importante pour être retournée » (ibid.). Quant aux marches des fiertés, nées dans la suite des émeutes de Stonewall à la fin des années 1960, elles font de la fierté, incarnée par des centaines de personnes « revendiquant "tête haute" l'identité assignée par la société homophobe » une « stratégie politique en lien avec les mécanismes de l'oppression » (Chauvin & Lerch, 2013, p. 36).

Au niveau individuel, les personnes arc-en-ciel réagissent à la violence hétérosexiste et cissexiste en mettant en place deux stratégies principales : celle du déni, qui les conduit à s'enfermer dans le « placard », c'est-à-dire à cacher leur identité arc-en-ciel, et celle de l'affichage, qui les conduit à faire leur « coming-out », c'est-à-dire à assumer leur identité arc-en-ciel¹³. Selon C. Dayer (2005, p. 27-29), la stratégie du placard comporte le désavantage de n'offrir qu'une sécurité fragile, la personne vivant dans la crainte que les autres ne découvrent son secret. Cette stratégie requiert ainsi une « sévère autodiscipline », la personne faisant sans cesse attention à ne pas se trahir, et incite à compartimenter sa vie, c'est-à-dire à changer de répertoire de comportement en fonction des situations. Cependant, la clandestinité peut aussi être un « espace de création et de réinvention ». En effet, le « décalage avec soi-même peut être porteur d'une réflexion et d'une richesse existentielle ». Quant au coming-out, il s'agit de la décision volontaire de révéler publiquement son identité arc-en-ciel (Eribon, 2003, p. 125). Le coming-out se distingue de l'outing, qui consiste à révéler l'identité arc-en-ciel d'une personne contre son gré, ce qui est considéré comme une forme de violence destinée à stigmatiser la personne (ibid.). Selon C. Dayer (2005), la stratégie du coming-out intervient souvent à la suite de la stratégie du placard (p. 29). Le changement de stratégie peut être provoqué par l'inconfort du placard (p.ex. par le besoin de se sentir libre) ou par un évènement (p.ex. rencontre d'autres personnes arc-en-ciel ou rencontre amoureuse) (p. 215-217). Tou_te_s les auteur_e_s que nous avons consulté_e_s précisent

¹³ Nous développons le concept de « stratégie identitaire » et passons en revue quelques travaux consacrés aux stratégies identitaires des personnes arc-en-ciel dans le chapitre « Identités assignées et identités revendiquées ».

cependant que « placard » et « coming-out » ne sont pas à considérer comme des stratégies absolues s'excluant l'une l'autre. Il s'agirait plutôt de deux extrêmes se situant sur un continuum, de nombreuses personnes arc-en-ciel adoptant des stratégies mixtes combinant le secret et la révélation. Ainsi, dans son étude sur les personnes LGBT au travail, L. Parini (s.d.) précise qu'environ 43% des personnes homosexuelles et 30% des personnes trans* sont « partiellement out » au travail (p. 4-5). En effet, de la même manière qu'il est compliqué d'être complètement dans le placard (le « camouflage » étant rarement parfait et le doute sur la solidité du secret constamment présent), il est difficile d'être complètement « out » : dans une société hétérosexiste et cissexiste où tout le monde est présumé hétérosexuel et cisgenre jusqu'à preuve du contraire, les personnes arc-en-ciel doivent se demander lors de chaque interaction sociale si elles veulent révéler leur identité, jusqu'à quel point et comment (Kosofsky Sedgwick, 1990, citée dans Chauvin & Lerch, 2013, p. 36 & Dayer, 2005, p. 215). Elles dépensent donc une énergie considérable à se demander qui est au courant de quoi et comment les personnes pourraient réagir à cette information, ce qui fait dire à C. Dayer (2005) que « le coming-out est donc un geste qu'il faut inlassablement répéter et qui est même, à proprement parler, interminable » (p. 217).

Dans ce chapitre, nous avons vu que les violences, symboliques et réelles, exercées sur les personnes arc-en-ciel, sont pour ces dernières à la fois source de souffrance et de force. Entre honte et fierté, entre placard et coming-out, entre résignation et combat, entre victimisation et actorialisation, les personnes arc-en-ciel naviguent, parfois à vue, entre la place qu'on leur assigne et celle qu'elles revendiquent. Dans le chapitre suivant, nous développerons cet aspect en présentant une approche interactionniste des identités arc-en-ciel, selon laquelle l'identité est le résultat d'une négociation entre soi et autrui. Nous avons vu aussi que les personnes arc-en-ciel mettent en place des stratégies identitaires afin de gérer la discrimination dont elles font l'objet, et que le monde du travail se situe à cet égard dans le prolongement de la société au sens large, les mécanismes d'oppression et de défense des personnes arc-en-ciel étant largement comparables. Nous développerons la question des stratégies identitaires en milieu professionnel dans le dernier chapitre de notre cadre théorique.

Identités assignées et identités revendiquées

Ce chapitre est consacré aux concepts « orientation sexuelle » et « identité de genre », dont nous allons proposer une définition constructiviste et interactionniste, c'est-à-dire une définition qui les conçoit comme des identités construites au cours de la vie de la personne, au fil de ses interactions avec son environnement. Cette définition nous permettra d'aborder les notions d'identité individuelle et d'identité collective et de développer les concepts de « rôle » et de « stratégies identitaires ».

Avant d'entrer dans le vif du sujet, une petite précision terminologique s'impose. En effet, il n'est pas tout-à-fait exact de mettre les concepts « orientation sexuelle » et « identité de genre » sur le même plan. Dans son acception courante, l'identité de genre est la « conviction profonde d'être homme, femme, les deux ou aucun des deux » (Erickson-Schroth, 2014, p. 614). L'identité de genre d'une personne ne nous donne donc pas forcément d'information sur le fait que cette personne est plutôt cisgenre, plutôt transgenre ou plutôt en-dehors de ces catégories - alors que la notion d'orientation sexuelle donne toujours une information sur le fait que la personne est plutôt hétérosexuelle, plutôt homosexuelle ou plutôt en-dehors de ces catégories. Une personne trans* peut très bien avoir une identité de genre qui ne fait pas référence au décalage entre son genre ressenti et son sexe biologique, à savoir une identité « femme » ou « homme » (Giami, 2016, p. 15). Cependant, comme il n'existe pas, à notre connaissance, de terme désignant « l'endroit où la personne se situe sur un continuum allant de cisqenre à transgenre, ou en-dehors de ce continuum », au même titre que l'orientation sexuelle désigne « l'endroit où la personne se situe sur un continuum allant d'hétérosexuel_le à homosexuel_le, ou en-dehors de ce continuum », nous nous permettons, tout au long de notre travail, d'utiliser le terme « identité de genre » dans ce sens-là, qui est légèrement différent de son sens de base. Ce glissement nous permet ainsi de mettre « orientation sexuelle » et « identité de genre » sur le même plan.

Passons maintenant à la définition de ces deux termes. Selon l'approche constructiviste, l'orientation sexuelle et l'identité de genre sont des identités. Ces identités ne sont pas innées, mais acquises, c'est-à-dire qu'elles se construisent au cours de la vie de chaque personne et sont déterminées à la fois par le contexte historique et par le développement personnel (Castañeda, 2014, p. 80-81). Rappelons au passage que l'approche constructiviste s'oppose à l'approche essentialiste, selon laquelle l'orientation sexuelle et l'identité de genre sont innées et stables au cours de la vie de la personne. Cela dit, il est important de préciser que considérer l'orientation sexuelle et l'identité de genre comme des identités construites n'équivaut pas à les considérer comme des identités entièrement choisies. Comme le rappelle M. Castañeda (2014), les travaux scientifiques les plus récents suggèrent qu'il existe probablement une prédisposition à l'homosexualité, ce qui expliquerait pourquoi la proportion de personnes homosexuelles est plus ou moins constante à travers les époques et les cultures et pourquoi « les possibilités de changer d'orientation sexuelle sont pratiquement nulles, même quand les homosexuels se soumettent volontairement à des traitements médicaux ou psychologiques » (p. 83-85). Il en va de même des personnes trans* (Garcia et al., 2014, p. 384). Considérer l'orientation sexuelle et l'identité de genre comme des identités construites n'équivaut pas non plus à les reléguer au rang de simples préférences, à des choix portant sur des aspects superficiels, légers ou secondaires de l'existence - en témoignent les processus identitaires que nous avons évoqués dans le chapitre précédent, qui sont longs et difficiles et mobilisent la personne tout entière durant toute sa vie.

Puisque les orientations sexuelles et les identités de genre sont des « identités », il nous faut également définir ce concept – ce que nous allons faire en nous inspirant de l'approche interactionniste. Selon les sociologues interactionnistes qui, rappelons-le, considèrent l'individu à la fois comme soumis aux déterminismes sociaux et comme disposant d'une liberté individuelle.

l'identité est à la fois déterminée par l'extérieur, par ce qu'autrui et la société disent qu'une personne est, et par l'intérieur, par ce que la personne sait être, veut être ou décide d'être vis-à-vis des autres et de la société. L'identité se négocie entre deux logiques : une logique qui va du monde à l'individu, de l'objectif au subjectif, et la logique inverse, qui vient de l'intérieur et s'oriente vers l'extérieur. L'identité est donc le résultat d'un mouvement de va-et-vient, d'une interaction entre soi et les autres, dont les effets sont réciproques. C'est pourquoi les auteur_e_s interactionnistes définissent l'identité comme une « relation entre assignation par les autres et revendication par soi » (Dubar, 2007, p. 11). L'identité, telle que définie par les interactionnistes, présente plusieurs caractéristiques. Nous avons déjà vu qu'elle n'était pas un état, mais un processus, et qu'elle se construisait dans l'interaction de l'individu avec les autres, ce qui en fait un élément dynamique (Camilleri et al. 2002, p. 22). Cependant, il ne faut pas se représenter l'identité comme un processus qui s'élabore et s'affine durant plusieurs années pour aboutir à une version finale ou « achevée », mais plutôt comme un processus perpétuel et permanent, l'identité étant sans cesse réinventée et réinterprétée au gré des situations auxquelles l'individu est confronté et des étapes de sa vie (ibid.). En plus d'être dynamique, l'identité est plurielle : « Il y a aujourd'hui un consensus pour supposer que chaque individu (et chaque groupe) peut disposer, successivement ou même simultanément, de plusieurs identités dont la matérialisation dépend du contexte historique, social et culturel » (ibid., p. 18). Toutefois, bien que « multiples et mouvantes » (Mellini, 2009, p. 6), les identités d'une personne ne sont pas totalement décousues, ni totalement aléatoires, ni totalement insaisissables. En effet, chaque individu cherche à établir une cohérence entre ses différentes identités, à les articuler entre elles, afin de construire un sentiment d'unité et de continuité. Cette construction structurée prend la forme d'un « modèle cognitif » auquel on peut avoir accès à travers le discours de la personne (Camilleri et al. 2002, p. 23 et Dubar, 2007, p. 20). Ainsi, dans l'approche interactionniste, l'identité est, paradoxalement, à la fois une entité provisoire, adoptée par la personne dans une situation précise, dans une interaction donnée et dans un contexte particulier, et une tentative d'inscription de soi dans la durée, en tant qu'entité constante et structurée. J.-C. Kaufmann (2010) exprime bien cette idée : selon lui, l'identité est à la fois un processus fugace, car elle « crée un univers symbolique intégré à un moment et dans un contexte donné » et un processus durable, car elle « bricole des liens entre [les] séguences d'identification pour assurer une continuité dans la durée biographique [...]. Bref, [l'identité] est une petite musique, qui donne sens à la vie. Petite musique sans laquelle tout s'effondre » (p. 79). Ce survol des principales caractéristiques de l'identité nous apprend donc que les orientations sexuelles et les identités de genre des personnes arc-en-ciel se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent avec le temps; se précisent, se confirment ou s'infirment au contact d'autrui; prennent des formes diverses et provisoires en fonction des situations sociales concrètes auxquelles les personnes sont confrontées; et en même temps sont des outils permettant aux personnes de se définir d'une façon qui soit cohérente à leurs yeux, stable dans le temps et qui donne un sens à leur existence.

Avant de présenter différents modèles interactionnistes de l'identité, il nous parait important de faire une digression sur la différence entre « identité individuelle » et « identité collective ». En effet, plusieurs auteur_e_s relèvent qu'il existe des « communautés » de personnes arc-en-ciel, communautés qui partagent la même identité collective ¹⁴. Selon J.-C. Kaufmann (2010), si nous créons des communautés, donc des identités collectives, c'est pour nous aider à inventer notre

¹⁴ Les « communautés » dont il est question ici ne sont pas des « communautés traditionnelles », mais des « communautés modernes ». Les communautés modernes se distinguent des communautés traditionnelles par le fait que les personnes choisissent elles-mêmes de les intégrer et par le fait que ce n'est pas la place dans la communauté qui définit l'identité de la personne, mais l'inverse (Montoussé & Renouard, 2015, p. 26 et 66).

identité individuelle et à définir nous-mêmes le sens de notre vie (p. 55). Les identités collectives sont donc des « instruments » d'identification, qui facilitent la construction des identités individuelles (ibid. p. 127). Comme les identités individuelles, les identités collectives sont des constructions en constante évolution, elles sont fragmentaires et disparates, même si « les organisations promouvant les identités collectives insistent toujours sur leur permanence » (Montoussé & Renouard, 2015, p. 95 & Kaufmann, 2010, p. 129). Cependant, si les identités collectives sont principalement une ressource pour la construction des identités individuelles, elles peuvent aussi être « des grands stéréotypes que la société tente d'imposer aux individus » (Montoussé & Renouard, 2015, p. 96). Ainsi, les identités collectives peuvent être à la fois des instances libératrices ou enfermantes, elles peuvent permettre l'autonomie de l'individu ou, au contraire, l'empêcher – comme nous l'avons vu précédemment à propos des catégories « LGBT » qui peuvent à la fois être brandies en signe de fierté et enfermer les personnes dans un discours hétérosexiste et cissexiste.

Intéressons-nous maintenant aux différents modèles de l'identité proposés par des sociologues interactionnistes. La plupart de ces modèles séparent l'identité en plusieurs éléments qui s'organisent autour de deux pôles : un pôle objectif (identité donnée par autrui) et un pôle subjectif (identité choisie pour soi). Ainsi, E. Goffman (2003) propose de découper l'identité en trois composantes : l'identité sociale, c'est-à-dire la catégorie sociale à laquelle appartient un individu (par exemple la génération, le sexe, la classe,...) (p. 11-12), l'identité personnelle, c'est-àdire ce qui rend un individu unique aux yeux des autres (comme son nom, ses traits physiques ou ce qu'il a fait dans sa vie) (p. 74), et l'identité pour soi, c'est-à-dire le « sentiment subjectif de sa situation et de la continuité de son personnage » (p. 127). 15 Les auteur e s de l'ouvrage collectif Stratégies identitaires (Camilleri et al., 2002) proposent des modèles identitaires ou des définitions de l'identité qui s'inspirent de la dyade « identité sociale » et « identité personnelle » ; la première résultant « de l'appartenance à différentes catégories biosociales (l'état civil, le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique, la nationalité ; la classe, la profession, les rôles sociaux ; les affiliations idéologiques, philosophiques, religieuses etc.) » et la deuxième désignant « la perception subjective qu'a un sujet de son individualité ; elle inclut des notions comme la conscience de soi, la définition de soi,... » (p. 173). L. Mellini (2009), quant à elle, propose un modèle de l'identité inspiré du sociologue G. Bajoit et adapté à la thématique des identités homosexuelles. Selon elle, l'identité se compose de six éléments : l'identité ressentie (ce que la personne ressent être), l'identité désirée (ce que la personne voudrait être), l'identité engagée pour soi (comment la personne se présente à soi-même à ses « semblables »), l'identité engagée pour les autres (comment la personne se présente aux autres personnes), l'identité attendue (ce que la personne croit que les autres voudraient qu'elle soit) et l'identité assignée (l'identité que la personne croit que les autres lui attribuent). Identité ressentie, désirée, engagée pour soi et engagée pour les autres font partie du « palier subjectif de l'identité », alors que l'identité attendue et l'identité assignée font partie du « palier objectif de l'identité » (p. 7-8). Les auteur_e_s interactionnistes précisent cependant que, bien qu'ils présentent l'identité sociale (ou objective) et l'identité personnelle (ou subjective) comme deux composantes séparées l'une de l'autre, il est en réalité difficile de les distinguer ou de les dissocier, car l'identité personnelle se construit lorsque la personne s'approprie, investit, refuse ou négocie les identités sociales que les autres lui attribuent (Camilleri et al., 2002, p. 44 et p. 174). Identité sociale et identité personnelle entretiennent donc des relations d'interdépendance.

¹⁵ Précisons toutefois qu'E. Goffman, bien qu'il soutienne l'existence d'une identité pour soi, estime que l'individu est presque entièrement soumis à l'influence des autres et ne peut que réagir défensivement aux tentatives d'autrui de le définir. E. Goffman accorde plus d'importance au rôle des cadres, des structures et des phénomènes sociaux dans la définition de l'identité qu'à celui de la volonté de l'individu. Cette position plutôt déterministe a conduit E. Goffman lui-même et certain_e_s auteur_e_s interactionnistes à contester son affiliation au courant interactionniste (Nitzet & Rigaux, 2014, p. 79-83).

Nous avons retenu de la sociologie interactionniste deux concepts en lien avec celui d'identité qui nous semblent apporter un éclairage intéressant sur le thème des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel : le concept de « rôle » et celui de « stratégie identitaire » (que nous avons déjà survolé dans le chapitre précédent). Commençons par le « rôle ». Nous avons vu plus haut que l'identité est à la fois provisoire, ou situationnelle, et durable, s'inscrivant dans la continuité de la conscience de soi. La notion de rôle renvoie à l'aspect éphémère de l'identité : les rôles sont des « comportements individuels attendus par un groupe dans une situation sociale donnée » (Moutoussé & Renouard, 2015, p. 74), des « identité[s] particulière[s], à un moment donné, dans un contexte précis » (Kaufmann, 2010, p. 73). Le terme de « rôle » est généralement utilisé en parallèle avec celui de « statut », le statut étant la « position occupée par une personne dans un domaine de la vie sociale » (Moutoussé & Renouard, 2015, p. 74). Le statut d'une personne fait référence à la catégorie formelle et générique à laquelle elle appartient dans un système, alors que le rôle fait référence à l'attitude concrète d'une personne dans une interaction précise. Chaque statut est associé à plusieurs rôles (ibid.). Ainsi, « éducatrice » ou « éducateur » est le statut qu'une personne peut occuper au sein d'une institution. Ce statut va l'amener à jouer différents rôles dans la vie quotidienne : celui d'éducatrice ou éducateur auprès des bénéficiaires de l'institution, mais aussi celui de collègue auprès des autres membres de l'équipe, de professionnel le auprès des familles des bénéficiaires, de subordonné e, de responsable, de collaboratrice ou collaborateur, etc. Contrairement aux approches fonctionnalistes ou structuralistes, l'approche interactionniste ne considère pas les statuts et les rôles comme des modèles que l'individu reproduit à l'identique, mais comme des sources d'inspiration, chaque personne ayant la possibilité d'interpréter ses rôles avec créativité selon son style, ses besoins et la situation dans laquelle elle se trouve : « les rôles et les statuts laissent une appréciation de leur usage, ils relèvent de compétences typifiées mais interprétatives et pragmatiques » (Le Breton, 2004, p. 59).

Le concept de rôle a été particulièrement exploré par E. Goffman dans le cadre de sa « métaphore théâtrale » (Nizet & Rigaux, 2014, p. 19-33). E. Goffman propose de considérer toute situation d'interaction sociale comme une représentation de théâtre dans laquelle chaque actrice ou acteur joue un rôle face à un public. Le but des individus impliqués n'est pas d'être sincères, mais d'être crédibles, c'est-à-dire d'« entretenir l'impression selon laquelle ils vivent conformément aux nombreuses normes qui servent à les évaluer » (Goffman, cité par Nizet & Rigaux, 2014, p. 25). Les actrices et acteurs consacrent ainsi l'essentiel de leur énergie à contrôler leurs expressions pour maitriser l'impression qu'ils produisent sur le public, incarnant une version idéalisée de leur statut et rôle. Si un acteur faillit à son devoir, il produit une « fausse note » qui entraine, d'une part, un malaise dans l'interaction et, d'autre part, un discrédit de « la profession, l'organisation, bref le collectif auquel appartient l'acteur maladroit » (Nizet & Rigaux, 2014, p. 26). La métaphore d'E. Goffman, appliquée à la réalité des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, suggère que ces derniers, lorsqu'ils sont en représentation (c'est-à-dire en interaction), cherchent à donner d'eux-mêmes une image qui se rapproche le plus possible de l'éducatrice ou l'éducateur idéal e, celui ou celle qu'ils s'imaginent que les autres s'attendent à voir. Cette affirmation vaut aussi pour les autres rôles qu'ils jouent au quotidien : ils cherchent à donner l'impression d'être la collègue, le collaborateur, la responsable,... idéal e. Et ils se demandent dans quelle mesure leur identité arc-en-ciel peut faire partie de ces versions idéales de leur rôle; autrement dit, si leur identité arc-en-ciel est de nature à produire, ou non, une fausse note - susceptible d'enrayer leurs interactions immédiates, mais aussi de jeter une image négative sur leur métier, leur équipe et leur institution.

Dans son ouvrage *Stigmate* (2003), E. Goffman analyse le rôle de « stigmatisé ». Un individu stigmatisé est un individu qui « possède un attribut qui le rend différent des autres membres de la catégorie de personnes qui lui est ouverte », cet attribut n'étant un stigmate que si

« le discrédit qu'il entraine est très large » (p. 12). E. Goffman divise les personnes stigmatisées en deux catégories : les personnes « discréditées », dont le stigmate est connu ou visible, et les personnes « discréditables », dont le stigmate n'est ni connu, ni immédiatement perceptible (p. 14). Selon lui, les interactions dans lesquelles un individu stigmatisé est impliqué provoquent généralement des malaises et sont particulièrement exposées au risque de fausse note (Nizet & Rigaux, 2014, p. 28). Les individus discrédités consacrent ainsi une grande partie de leur énergie à « manier la tension qu'engendrent les rapports sociaux » et les individus discréditables à « manipuler l'information concernant [leur] déficience : l'exposer ou ne pas l'exposer ; la dire ou ne pas la dire; feindre ou ne pas feindre; mentir ou ne pas mentir » (Goffman, 2003, p. 57). E. Goffman inclut sans hésiter les « homosexuels » dans la catégorie des personnes stigmatisées (ibid., p. 14). Cependant, Stigmate a été publié en 1963. Dans le contexte actuel, il serait simpliste d'affirmer que les personnes arc-en-ciel jouent toujours le rôle de personnes discréditées ou discréditables, car il existe des situations où leur identité est acceptée ou valorisée. Toutefois, le contexte majoritairement hétérosexiste et cissexiste que nous avons exposé au chapitre précédent, associé à la honte, à la peur et au stress des minorités, les pousse à jouer le rôle de « stigmatisés discrédités » lorsqu'elles sont victimes de stéréotypes, préjugés ou discriminations et le rôle de « stigmatisés discréditables » par crainte d'être la cible de violences - même si les logiques qui les animent ne sont plus aussi linéaires que celles présentées par E. Goffman.

Le concept de « rôle » a aussi été développé par des auteur e s se revendiguant de la « théorie de l'identité » (Kaufmann, 2010, p. 71-76), un courant qui se situe à cheval entre la sociologie et la psychologie sociale et qui met l'accent sur la créativité, la liberté et l'improvisation des actrices et acteurs. L'apport principal de cette théorie est de souligner l'importance des émotions dans la performance des actrices et acteurs. Selon ces auteur e s, chaque fois que nous interprétons un rôle, nous avons le choix entre plusieurs façons de le jouer, plusieurs styles d'interprétation appelés « identités de rôle » (p. 74). Ces identités de rôles ne sont pas statiques, mais dynamiques: nous les adaptons au fil de nos interactions en fonction de la réaction des autres personnes et des émotions que suscitent en nous ces réactions. Avec le temps, nous accumulons une « mémoire émotionnelle » qui nous permet de mobiliser en priorité les identités de rôles qui ont suscité des réactions positives chez les autres et donc des émotions positives en nous. Cette mémoire émotionnelle prend la forme d'un « schéma cognitif » que nous construisons et affinons avec le temps (ibid.). Ce modèle suggère donc qu'« éducateur / éducatrice arc-en-ciel » peut être un style du rôle « éducateur / éducatrice », style qu'une personne peut essayer à un moment donné et qui sera, ou non, remobilisé par la suite en fonction de la réaction des autres participant_e_s à l'interaction. Il suggère également, si l'on adopte une vision encore plus micro, qu'il y peut y avoir plusieurs façons de jouer le rôle « éducateur / éducatrice arc-en-ciel » et que le style de chaque personne s'affine au fil des interactions, par un processus « essai-erreur » orchestré par les réactions de l'entourage.

Avec le concept de « stratégie identitaire », nous sortons de la métaphore du jeu théâtral pour entrer dans celle du jeu tout court. Jeu mathématique, mais aussi jeu de société ou jeu de rôle – dans tous les sens de ces termes. Nous avons déjà vu dans le chapitre précédent que les personnes arc-en-ciel adoptent principalement deux stratégies identitaires en réaction à l'hétérosexisme et au cissexisme : rester dans le placard ou faire leur coming-out. Selon Camilleri et al. (2002), les stratégies identitaires sont des procédures mises en œuvre pour atteindre une ou des finalités identitaires dans une interaction donnée (p. 24), c'est-à-dire pour agir sur la définition de son identité dans une situation précise. Ainsi, le but de la stratégie du placard est d'échapper à la stigmatisation en dissimulant le stigmate, et le but de la stratégie du coming-out est de remettre en question la place dévalorisée assignée aux personnes arc-en-ciel en refusant la honte et revendiquant la fierté. Selon I. Taboada-Leonetti (2002), dans une logique interactionniste, le

recours à des stratégies identitaires permet non seulement d'influencer la façon dont les autres définissent la personne, mais aussi la façon dont la personne se définit elle-même (p. 49). La notion de stratégie identitaire insiste donc sur la marge de manœuvre des personnes plutôt que sur les déterminismes sociaux. Or lorsqu'une personne redéfinit son identité, elle redéfinit automatiquement aussi celle des autres, ce qui aboutit à une redéfinition de la situation tout entière (ibid., p. 55). Ainsi, si une personne arc-en-ciel refuse l'identité dévalorisante qu'on lui attribue, elle remet en question non seulement la nature et la place de l'identité arc-en-ciel, mais aussi celle de l'identité hétérosexuelle ou cisgenre et les modalités d'interaction entre personnes arc-en-ciel et personnes non arc-en-ciel. Les stratégies identitaires sont souvent mobilisées pour faire face à un conflit, qui peut être plutôt intrapersonnel, lorsqu'une personne n'arrive pas à concilier différents aspects incohérents de son identité, ou plutôt interpersonnel, lorsqu'il y a incompatibilité entre identité revendiquée et identité assignée (Taboada-Leonetti, 2002, p. 49 & Mellini, 2009, p. 9). C'est pourquoi ce concept se situe à cheval entre la psychologie et la sociologie (Taboada-Leonetti, 2002, p. 50). Selon A. Manço (2006), les stratégies identitaires ont donc à la fois une fonction ontologique - elles permettent de maintenir ou rétablir une image positive de soi – et une fonction pragmatique – elles permettent des transactions positives entre la personne et son environnement. Elles sont par conséquent de véritables « outils d'intégration psychosociale » (p. 147). Conflits intrapersonnels et interpersonnels ne sont toutefois pas à comprendre comme des catégories exclusives, car les deux types de conflit sont la plupart du temps liés, les uns engendrant les autres (ibid.).

Selon l'approche interactionniste, le choix d'une stratégie identitaire est déterminé par l'interaction elle-même. Les stratégies changent donc constamment : « les stratégies identitaires [...] expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des *situations* et des *enjeux* qu'elles suscitent [...] » (Taboada-Leonetti, 2002, p. 49). Cependant, pour d'autres auteur_e_s, s'inscrivant dans une approche développementale, une stratégie identitaire est un ensemble d'actions se déployant de manière coordonnée dans une temporalité plus longue (Gutnik, 2002, p. 126). Il faudrait donc distinguer la « stratégie » de la « tactique », la stratégie étant l'expression d'un but général et la tactique « la partie exécutive et circonstancielle » de la stratégie (Manço, 2006, p. 144). Les stratégies identitaires peuvent donc être conçues à la fois comme provisoires et comme stables sur une certaine durée. L'approche développementale ajoute une autre nuance : elle suggère que les stratégies identitaires ne sont pas toujours déployées sur un mode défensif, en réaction à une incohérence interne ou à une identité stigmatisée, mais qu'elles peuvent aussi être mobilisées sur un mode proactif, pour atteindre un objectif que l'individu s'est fixé, dans le cadre d'un « projet de soi » (Gutnik, 2002, p. 126).

Plusieurs chercheuses et chercheurs ont proposé des typologies de stratégies identitaires mobilisées par les personnes arc-en-ciel, ces modèles permettant d'affiner et de nuancer les deux stratégies grossières du placard et du coming-out. D'autres ont proposé des typologies de facteurs influençant le choix d'une stratégie plutôt que d'une autre. Certain_e_s se sont intéressé_e_s aux stratégies à l'œuvre dans tous les contextes de vie et d'autres, spécifiquement aux stratégies déployées en milieu professionnel. Selon J. Croteau, M. Anderson & B. VanderWal (2008), ces travaux s'inspirent principalement de deux approches : la théorie de la stigmatisation (que nous avons exposée dans le chapitre précédent) et la théorie sociale cognitive (p. 534-535). Les travaux basés sur la théorie de la stigmatisation s'intéressent à la façon dont les personnes anticipent les risques et les bénéfices potentiels de la révélation de leur identité stigmatisée et aux facteurs (personnels et environnementaux) influençant leur choix (p. 536). Quant aux travaux basés sur la théorie sociale cognitive, ils mettent en évidence le rôle joué par les croyances de la personne dans le choix d'une stratégie, notamment les croyances d'auto-efficacité et les attentes de résultats (une personne a plus de chances d'appliquer une stratégie qu'elle est convaincue d'être

capable d'appliquer et dont elle croit qu'elle lui apportera des bénéfices importants à ses yeux) (p. 543). Nous ne citerons ici que deux travaux à titre d'exemple. L. Mellini (2009) s'appuie sur la théorie de la stigmatisation pour proposer une typologie des stratégies identitaires mobilisées par des hommes homosexuels vivant en Suisse. Elle met en évidence quatre stratégies : le déni (qui s'apparente au refoulement), la clandestinité (vivre son homosexualité uniquement dans certaines interactions en continuant de mener une vie hétérosexuelle par ailleurs), l'arrangement (révéler son identité homosexuelle à certaines personnes seulement) et l'affichage (révéler son identité à tout le monde). Elle rappelle en outre qu'une même personne peut recourir à plusieurs stratégies, en même temps (en fonction des contextes d'interaction) ou à des moments biographiques différents (p. 10). Quant à L. Oakleaf (2013), elle s'inspire de la théorie sociale cognitive pour proposer une typologie des facteurs influençant les stratégies identitaires déployées par le personnel LGBT encadrant des enfants et des jeunes lors de camps d'été aux Etats-Unis. Elle identifie quatre facteurs principaux : le contexte de travail (un camp impliquant une certaine promiscuité), les stratégies utilisées par le passé et les conséquences qu'elles ont eues (en contexte de travail ou non), la décision préalable de révéler ou non son identité et l'ambiance du camp (les camps étant classés en trois catégories : ambiance homophobe, ambiance tolérante et ambiance soutenante). A ce sujet, J. Croteau et al. (2008) affirment que si le contexte de travail (plus ou moins discriminant) influence les choix stratégiques des collaboratrices et collaborateurs, l'inverse est également vrai : une identité arc-en-ciel affirmée peut contribuer à faire évoluer un contexte et donc à produire du changement social (p. 556).

Les concepts de « rôle » et de « stratégie identitaire », outre le fait qu'ils fournissent quelques clés pour mieux appréhender notre thématique, nous permettent d'éclaircir une notion que nous avons mobilisée dans nos objectifs de recherche : celle de « zone de confort » et de « zone d'inconfort ». Tant le concept de « rôle » que celui de « stratégie identitaire » peuvent être reliés aux émotions des actrices et acteurs : nous cherchons à jouer des rôles générant des émotions positives et à éviter ceux qui provoquent des émotions négatives ; nous mettons en place des stratégies identitaires dans le but de lutter contre les émotions négatives et la souffrance provoquées par une identité incohérente ou stigmatisée par autrui (Camilleri et al., 2002, p. 122). Nous pouvons ainsi définir les « zones d'inconfort » des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel comme les situations dans lesquelles ils ont ressenti des émotions négatives en lien soit avec un rôle mal vécu par eux-mêmes ou mal accepté par autrui, soit avec une tension identitaire interne et/ou externe non traitée par une stratégie identitaire efficace. Quant aux « zones de confort », il s'agit des situations dans lesquelles les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ont ressenti des émotions positives en lien soit avec le rôle qu'ils étaient en train de jouer, qui leur correspondait et a été bien accueilli par autrui, soit avec une gestion réussie des tensions identitaires internes et/ou externes par le biais de stratégies identitaires satisfaisantes à leurs yeux.

Les approches constructiviste et interactionniste nous ont permis, dans ce chapitre, de définir l'orientation sexuelle et l'identité de genre comme des identités, c'est-à-dire comme des constructions impliquant un dialogue entre ce que l'individu dit de lui et ce que les autres disent de lui. Les notions de « rôle » et de « stratégies identitaires » nous ont permis d'envisager l'individu comme un acteur : un acteur de théâtre qui se présente à son public avec le masque du soi idéal, mais aussi un acteur stratégique ayant une influence sur son identité, une possibilité de modifier le regard des autres et de redéfinir la situation selon ses termes – et donc, potentiellement, une capacité à produire du changement social. Les notions de rôle et de stratégie nous ont aussi permis de glisser progressivement du thème de l'identité arc-en-ciel à celui d'identité professionnelle, que nous développons dans le chapitre suivant.

Nous sommes ce que nous faisons (et vice-versa)

Jusqu'ici, nous avons vu que les orientations sexuelles et les identités de genre étaient des identités personnelles qui, en raison de l'hétérosexisme et du cissexisme, mettent les personnes arc-en-ciel dans des situations de conflits gérés par des stratégies identitaires. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à l'identité professionnelle. Nous explorerons d'abord les valeurs et les rôles transmis aux éducatrices et éducateurs sociaux lors de leur socialisation professionnelle. Nous expliquerons ensuite que l'articulation entre identité personnelle et professionnelle peut poser problème aux éducatrices et éducateurs, qui se demandent s'il est légitime d'être à la fois éducatrice ou éducateur et arc-en-ciel et s'ils peuvent mettre en avant autant leur personnalité que leurs compétences. Nous présenterons enfin l'outil de décodage de l'identité professionnelle de J. Donnay et E. Charlier (2006), qui nous permettra de définir la notion d'« actes professionnels ».

Le concept d'identité professionnelle est issu de la sociologie du travail et de la sociologie des organisations. L'identité professionnelle étant avant tout une identité, elle en partage les principales caractéristiques, que nous avons évoquées précédemment. Ainsi, elle est à la fois identité individuelle et identité collective : les participant e s à notre travail ont en commun l'identité professionnelle collective « éducatrice » ou « éducateur », mais chacun_e d'entre eux a également une identité professionnelle individuelle, qui décrit sa façon personnelle d'être éducatrice ou éducateur, c'est-à-dire ses qualités et ses défauts, la façon dont elle interprète ses rôles, sa manière d'être et d'agir au travail, sa place dans l'équipe et l'institution, etc. (Donnay & Charlier, 2006, p. 27). Rappelons au passage qu'il « n'y a pas en effet équivalence entre identité individuelle et collective » (Kaufmann, 2010, p. 122), la seconde étant à envisager comme une référence pour construire la première. L'identité professionnelle individuelle est dynamique : elle évolue tout au long de la carrière d'une personne (Fray & Picouleau, 2010, p. 79) et se transforme continuellement dans un processus que J. Donnay et E. Charlier nomment « développement professionnel » (2006, p. 13). Elle est interactionnelle : elle se construit en lien avec d'autres personnes, qu'il s'agisse d'autres professionnels, de qui on apprend ou avec qui on confronte ses points de vue, ou d'autres personnes comme les bénéficiaires (Fray & Picouleau, 2010, p. 78-79; Donnay & Charlier, 2006, p. 29). Elle est plurielle, la façon dont une personne se décrit en tant que professionnel_le pouvant varier selon les situations et les contextes. Enfin, elle est également, audelà de son caractère mouvant et fugace, une tentative d'inscription cohérente de soi dans la durée : « sans doute les changements d'image identitaire seraient-ils limités car chacun a cristallisé un noyau stable qui transcende la variété des situations vécues. Ce noyau peut servir de référence, de repère au professionnel pour l'aider à se positionner [...] » (Donnay & Charlier, 2006, p. 28).

Plusieurs auteur_e_s proposent des définitions interactionnistes de l'identité professionnelle, basées sur la dyade pôle objectif (ou identité assignée par autrui) et pôle subjectif (ou identité revendiquée par soi) que nous avons déjà identifiée dans le chapitre précédent. Ainsi, pour C. Dubar (2010), l'identité professionnelle est à la croisée de dynamiques cherchant à inscrire la personne à la fois dans un groupe et dans un système (identité pour autrui) et dans un projet ayant un sens subjectif et visant une quête d'authenticité (identité pour soi) (p. 54-55). Certains auteurs soulignent que ce jeu de pingpong entre identité revendiquée et assignée se joue aussi sur le plan collectif, les groupes de personnes exerçant un même métier négociant avec autrui (autres groupes professionnels, clients, décideurs politiques,...) la définition de leur profession, notamment ses champs d'action et d'expertise (Donnay & Charlier, 2006, p. 25). Ainsi, dans une approche interactionniste, l'identité professionnelle d'une personne évolue grâce à deux mouvements de balancier : le premier entre la personne et autrui, le deuxième entre la personne et son groupe professionnel de référence, l'identité de ce groupe étant elle aussi en interaction avec des identités assignées par d'autres groupes.

L'identité professionnelle individuelle présente deux caractéristiques supplémentaires qui nous paraissent importantes. Premièrement, elle est toujours située, c'est-à-dire qu'on ne peut pas séparer la façon dont une personne se perçoit en tant que professionnel_le et l'environnement dans lequel elle travaille, qu'il s'agisse de son environnement immédiat (l'équipe ou le service auxquels elle est rattachée) ou plus large (la structure qui l'emploie et la société dans laquelle s'inscrit cette structure). Deuxièmement, l'identité professionnelle se réfère toujours à des valeurs, des normes, une éthique et une morale (Donnay & Charlier, 2006). Arrêtons-nous donc quelques instants sur ces concepts. Selon B. Bouquet (2004), une valeur est un idéal, une façon de dire ce qui compte, ce vers quoi une personne ou un groupe tend, dans la « recherche d'une certaine perfection, de l'ordre du juste, du beau, du bien ; bref, ce qui devrait être par rapport à ce qui est » (p. 26). La valeur se distingue de la norme, qui est une règle de comportement (explicite ou implicite) dont le non-respect entraine une sanction d'ordre formel ou informel. Valeurs et normes sont liées les unes aux autres, les normes trouvant leurs racines dans les valeurs (Montoussé & Renouart, 2015, p. 72). L'éthique est considérée comme une démarche de réflexion visant, d'une part, à identifier et hiérarchiser les valeurs et, d'autre part, à trouver une façon de les transposer dans la réalité, c'est-à-dire de les traduire en comportements dans une situation donnée (Bouquet, 2004, p. 45). Quant à la morale, il s'agit d'un ensemble de jugements concernant les valeurs et les normes à respecter. L'éthique est considérée plutôt comme un questionnement conduisant à une ouverture et la morale, comme une réponse, une fermeture de sens aboutissant sur des règles contraignantes (ibid., p. 17). Cependant, éthique et morale ne sont pas des démarches antagonistes mais complémentaires, la réflexion éthique permettant d'aboutir à la formulation de normes morales et le questionnement de la morale nourrissant les discussions éthiques (ibid., p. 13). Ainsi, le Code de déontologie du Travail social en Suisse (AvenirSocial, 2010) commence par énoncer les « valeurs fondamentales du travail social » (p. 8-10) avant de répertorier les « principes d'action et normes de conduite » qui en découlent (p. 10-14). Il articule donc la démarche éthique d'identification des valeurs et la démarche morale d'énonciation des normes. Comme le précisent J. Donnay et E. Charlier (2006), normes, valeurs, éthique et morale se retrouvent à tous les niveaux (personne, équipe, service, institution, société,...) et peuvent plus ou moins bien s'articuler entre elles (p. 14).

Les valeurs, les normes, l'éthique et la morale propres à une profession sont transmises aux professionnel le s à travers le processus de « socialisation professionnelle », au cours duquel sont aussi transmis les rôles 16, les compétences spécifiques au métier, les modèles de référence et les savoirs qui y sont rattachés (Cambon, 2009, p. 31 et 34). La socialisation professionnelle est menée par des « agents de socialisation » dont les principaux sont les structures au sein desquelles les personnes travaillent et les écoles de formation professionnelle (Montoussé & Renouart, 2015, p. 70-71). Cependant, dans l'approche interactionniste qui, nous l'avons vu, envisage l'individu comme un acteur, la socialisation n'est pas considérée comme le « modelage » d'individus entièrement réceptifs et passifs, mais comme l'enseignement « monde spécifique » dont les individus peuvent se distancer et qu'ils peuvent remettre en question (Dubar, 2015, p. 94-95). Les « mondes spécifiques » ne sont bien sûr pas statiques, mais sans cesse construits, déconstruits et reconstruits (Dubar, 2015, p. 10). Surtout, ils sont négociés par les différents acteurs impliqués dans leur définition. Ainsi, les professionnel_le_s ont la capacité d'influencer l'évolution de leur profession et de contribuer à ses redéfinitions successives (Gohier & Anadòn, 2000, p. 18). Cependant, l'approche interactionniste, comme nous avons déjà eu l'occasion de le relever, est une approche du compromis : elle tient compte et de la capacité des personnes à exercer leur libre-arbitre, et du fait que ces mêmes personnes intègrent les schémas qui leur sont transmis. C'est pourquoi la socialisation professionnelle doit être conçue

¹⁶ Voir à ce sujet la définition de « rôle » que nous donnons dans le chapitre précédent « Identités assignées et identités revendiquées ».

comme « un double mouvement d'intégration-distanciation avec les savoirs et les normes de la profession » (Gohier & Anadòn, 2000, p. 27).

Nous aimerions, avant de poursuivre, tracer les grandes lignes du « monde spécifique » des éducatrices et des éducateurs en survolant les valeurs, les questionnements éthiques et les rôles qui le caractérisent. Ce rapide portrait nous permettra d'aborder le débat entre savoir-être et savoir-faire, que nous mettrons en lien avec l'articulation entre identité personnelle et identité professionnelle.

B. Bouquet (2004, p. 38-43), propose de répartir les valeurs du travail social en quatre groupes :

- 1. les valeurs humanistes, fondées sur la « foi en l'homme et en ses potentialités » et sur le respect de la dignité humaine. La valeur humaniste actuellement dominante est la tolérance, à laquelle on peut ajouter la responsabilité, l'autonomie et l'autodétermination.
- 2. les valeurs démocratiques, fondées sur le « respect des personnes et de leurs dissemblances » et l'importance de « l'entraide et du soutien de la société ». Les deux valeurs démocratiques principales sont la solidarité et la justice sociale, cette dernière se traduisant par un « engagement fort pour le changement social », c'est-à-dire pour changer les attitudes contribuant aux inégalités.
- 3. les valeurs des droits humains, c'est-à-dire les libertés fondamentales, les professionnel_le_s du travail social œuvrant à garantir l'accès à ces droits. On pourrait citer en exemple, pour les éducatrices et éducateurs travaillant avec des enfants et des jeunes, les principes de la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant*.
- 4. les valeurs de compétence professionnelle, notamment la connaissance, la rigueur, l'efficacité, la cohérence, la responsabilité, la créativité et l'organisation.

L. Cambon (2009) mentionne un certain nombre de questionnements éthiques révélant des tensions entre les valeurs du travail social et des difficultés à transposer ces valeurs dans le contexte actuel, marqué par une rationalisation du travail social et une logique de management axée sur la rentabilité et les résultats (Bouquet, 2004, p. 54-55). Ainsi, les éducatrices et éducateurs sont partagés entre la nécessité d'objectiver leur pratique, d'agir avec des outils selon des techniques et des méthodologies (notamment la gestion de projet), et l'envie de conserver une part de subjectivité, d'appréciation personnelle et d'affectivité. Ils ont aussi de la difficulté à se positionner entre « faire » (être actif, voire hyperactif, efficace, productif) et « écouter » (se montrer empathique, prendre le temps, réfléchir et analyser). Enfin, ils sont tiraillés entre le respect de l'ordre établi (de la loi, de la norme et des institutions), les bénéficiaires devant apprendre à s'y conformer, et la contestation de ce même ordre établi, qui peut empêcher l'émancipation de l'individu et créer des injustices (Cambon, 2009, p. 189-190). Quant aux rôles que la société confie aux éducatrices et éducateurs ou que ces derniers revendiquent, ils sont traversés de paradoxes. L. Cambon (2009, p. 39) propose de les résumer par quatre pôles : la coercition (rappel de la loi et de la règle), la normalisation (contrôle social), le développement de la personne (compréhension empathique) et l'innovation sociale (changement social). Ces valeurs, questionnements éthiques et rôles ont émergé en lien avec l'histoire de l'éducation sociale, c'est-à-dire avec l'évolution des « mondes spécifiques » construits. Nous inspirant de B. Bouquet (2004, p. 29-35) et P. Avvanzino (2004), nous avons identifié quatre « figures » de l'éducatrice et de l'éducateur travaillant avec des enfants et des jeunes, depuis la création du métier dans les années 1930 jusqu'à aujourd'hui :

 « l'éducateur surveillant », travaillant de concert avec les psychiatres et les juges dans des institutions pour « mineurs délinquants » et dont la mission est d'observer les jeunes et de rédiger des rapports sur leur comportement (années 1930 – 1950).

- 2. « l'éducateur parent idéal », travaillant dans des institutions destinées à « l'enfance inadaptée », dont la mission est de se substituer à une famille considérée comme néfaste, dans une logique psychothérapeutique. L'éducateur parent idéal conçoit son métier comme une vocation et sa « personnalité » doit être irréprochable (il doit être mûr, sain, équilibré,...) (années 1950 1970).
- « l'éducateur critique » issu de mai 1968, conscient du contrôle social qu'on lui demande d'exercer et considérant que « l'inadaptation » des jeunes est causée par la société. L'éducateur critique travaille plutôt en milieu ouvert, notamment dans la rue (années 1970-1990).
- 4. « l'éducateur révélateur du pouvoir d'agir », intervenant ponctuellement sur des situations problématiques, dans une logique de gestion de projet, et dont la mission est d'intervenir à la fois sur le ou la bénéficiaire et sur son environnement pour que la personne sorte de l'impuissance et gagne un meilleur contrôle sur sa vie (dès les années 1990).

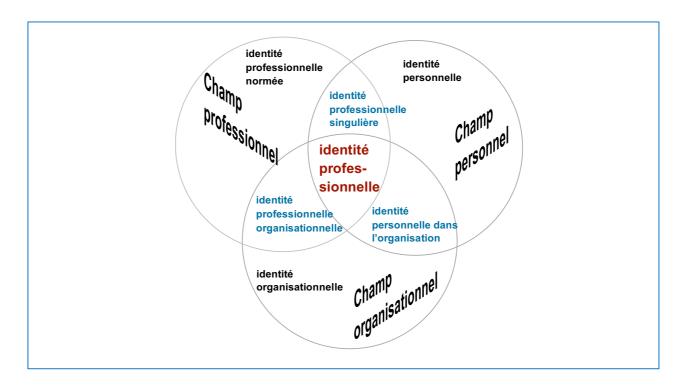
L. Cambon (2009, p. 38) et P. Avvanzino (2004, p. 405) relèvent que les tensions et les paradoxes du monde spécifique des éducatrices et éducateurs sociaux sont, à travers toutes les époques, traversés par un même débat : celui de la priorité des savoir-être ou des savoir-faire. Autrement dit: est-ce plutôt les qualités personnelles (relationnelles, empathiques, humaines,...) ou les compétences techniques (connaissances, maitrise des outils et des concepts,...) qui font l'éducatrice ou l'éducateur ? L. Cambon voit dans ce débat la cristallisation d'enjeux liés à la reconnaissance de l'identité professionnelle, les tenants du « savoir-faire » souhaitant augmenter la crédibilité et la légitimité de la profession, ceux du « savoir-être » résistant à une certaine technicisation de l'activité, entrainant une possible perte de sens et une rupture avec les valeurs fondamentales. Les sociologues, eux, se sont penchés sur la question en termes d'articulation entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle. Selon eux, nous essayons d'articuler nos différentes identités (professionnelle, mais aussi familiale, issues de nos loisirs,...) dans une identité globale si possible cohérente (Dubar 2015, p. 97). Il est donc difficile de séparer complètement identité professionnelle et identité personnelle. Certains affirment même que le travail occupe une place centrale dans la structuration de notre identité globale, car il permet de se sentir utile, de structurer son temps, de s'intégrer à des groupes, de se fixer des buts, de se projeter dans l'avenir, etc., ce qui en fait une source principale de reconnaissance sociale et d'estime de soi (Garner, Méda & Sénik, 2006, p. 22-26 & Dubar, 2015, p. 13). Les propos des sociologues sont appuyés par J. Donnay et E. Charlier (2006), dont le modèle est utilisé dans le cadre de la formation pratique des éducatrices et éducateurs 17, pour qui le développement professionnel est un enrichissement pour le développement personnel : « [le développement professionnel] touche la personne dans sa totalité, dans ses capacités relationnelles, dans son intelligence organisationnelle et institutionnelle, dans ses valeurs politiques, morales et éthiques » et vice-versa « une meilleure connaissance de soi et un équilibre affectif accru a des effets sur les conduites professionnelles » (p. 20). Les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel se retrouvent ainsi au centre de plusieurs injonctions paradoxales qui les laissent avec des questions sans réponse. En tant qu'éducatrices et éducateurs, ils sont appelés tantôt à privilégier leur savoir-être et tantôt leur savoir-faire ; tantôt à articuler développement personnel et professionnel, tantôt à séparer les deux – ce qui les amène à se demander si mobiliser leur identité personnelle au travail aura des conséquences (négatives ou positives) sur leur crédibilité et leur professionnalisme. En tant que personnes arc-en-ciel, ils sont appelés à la fois à se plier à la norme, acceptant leur place dévalorisée, et à la contester, revendiquant leur identité avec fierté - ce qui les fait hésiter entre les stratégies de dissimulation et de révélation et les questionne sur leur légitimité à afficher leur

¹⁷ voir présentation de ce modèle ci-dessous.

identité au travail. En tant qu'éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, ils sont encouragés tantôt à représenter la norme et à l'inculquer aux bénéficiaires, tantôt à la contester et à promouvoir le changement social dans l'intérêt des bénéficiaires – et ils se demandent dans quelle mesure leur propre rapport à la norme peut être mobilisé.

Avant de conclure ce cadre théorique, il nous reste un concept à définir pour éclaircir notre question de recherche : celui d'« actes professionnels ». Pour ce faire, nous allons passer par la présentation de l' « outil de décodage de l'identité [professionnelle] incarnée dans les actes » de J. Donnay et E. Charlier (2006, p. 39). Cet outil a été conçu dans le cadre de la formation continue des enseignant e s, afin d'être utilisé lors de séances d'analyse de pratique. L'idée de base consiste à demander aux apprenant e s de raconter la façon dont ils ont agi dans une situation professionnelle donnée et d'analyser en quoi leurs actes sont représentatifs de la façon dont ils se définissent, donc de leur identité professionnelle. Cette méthode est largement utilisée aussi en formation des éducatrices et éducateurs, par exemple à la Haute Ecole de travail social Fribourg, où l'analyse de pratique à l'aide du schéma de J. Donnay et E. Charlier fait partie intégrante du cursus. Le but de la démarche est circulaire : la personne décrit ses actes professionnels pour faire émerger son identité professionnelle, une meilleure connaissance de son identité professionnelle lui permet de poser des actes avec plus de responsabilité et d'autonomie, ce qui fait évoluer son identité professionnelle, etc. Précisons encore que les « actes professionnels » sont des « actions concrètes, pratiques, d'expression et de langage » (Alin, 2000, p. 30) posées dans une situation professionnelle et que « les actions prennent le statut d'acte dès lors qu'il est possible de leur assigner un sujet source et responsable (volontaire ou non) de leur effet sur le monde. L'acte introduit la signature d'un sujet » (ibid.). L'acte professionnel est envisagé comme une opération ayant pour but à la fois la transformation du monde, l'évolution identitaire des acteurs impliqués et l'expression d'une réalité sociale (ibid.). Il est donc envisagé dans sa dimension interactionniste et symbolique : il est l'œuvre d'un acteur social souhaitant agir sur la réalité, sur la manière de définir la réalité et sur sa propre définition de soi.

Le schéma de l'identité professionnelle en actes de J. Donnay et E. Charlier (2006, p. 29-40) se présente comme suit :



L'identité professionnelle est déterminée par trois champs :

- le champ professionnel ou l'« identité professionnelle normée », qui correspond à l'identité professionnelle collective, dans notre cas « éducatrice / éducateur », avec son « monde spécifique », c'est-à-dire ses valeurs, son éthique, ses normes, ses rôles, son statut (en regard des autres professions, des décideurs politiques,...), ses compétences normées (p.ex. dans les référentiels de compétences), ses modèles de référence et champs d'intervention
- le champ organisationnel, l' « organisation » étant, dans notre cas, l'institution ou la structure au sein de laquelle la personne travaille, et qui possède aussi son « monde spécifique », c'est-à-dire des valeurs, une éthique, des normes, une mission et un statut au sein de la société, ainsi qu'une manière de fonctionner régie par des règles. Il existe un « monde spécifique à chaque niveau de l'institution : équipe, service, secteur,...
- le champ personnel, qui comprend l'histoire de la personne (ses expériences passées), ses valeurs, ses compétences, son projet de vie, sa façon de définir son rapport à l'autre et à la société.

L'interaction de ces trois champs fait émerger trois « facettes » de l'identité professionnelle :

- L'identité professionnelle organisationnelle, qui concerne la façon dont l'institution se représente la profession « éducatrice / éducateur » (comment elle conçoit les valeurs, les normes, les rôles, les compétences, etc. des éducatrices et éducateurs), ainsi que le statut des éducatrices et éducateurs dans l'institution, ainsi que les règles de fonctionnement qui encadrent leur activité et la marge de manœuvre qui leur est accordée.
- L'identité professionnelle singulière est le résultat du processus de socialisation professionnelle, conçue à la fois comme une appropriation du « monde spécifique » et une distanciation critique de ce monde.
- L'identité personnelle dans l'organisation décrit la façon dont une personne, dans la même logique, à la fois s'approprie le « monde spécifique » de l'institution et s'en distancie, afin de faire émerger sa singularité.

Ainsi, le schéma de J. Donnay et E. Charlier fait le pont entre « identité » et « actes », postulant que l'identité d'une personne se concrétise dans ses actes et que les actes d'une personne modifient son identité. Identités et actes sont donc les deux faces d'un même phénomène. C'est précisément ce lien entre identité et actes que nous avons cherché à exprimer dans notre question de recherche. Le phénomène que nous aimerions étudier est la façon dont les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel gèrent deux sphères d'identités, leur(s) identité(s) arc-en-ciel et leur(s) identité(s) d'éducatrice ou d'éducateur, dont la compatibilité n'est pas donnée pour acquise - tout en gardant à l'esprit que cette gestion identitaire n'est pas abstraite, mais concrète, c'est-à-dire qu'elle se joue dans des actes posés dans des situations précises, dans un contexte spécifique et à un moment donné et qui ont des effets réels. Nous avons choisi de formuler notre question en termes d'« influence » de l'identité personnelle sur les actes professionnels et non en termes d'articulation de deux identités, car le focus de notre recherche porte sur ce qui se passe en milieu de travail (et non sur la façon dont l'identité professionnelle influence l'identité personnelle). Même si, comme le suggèrent les réflexions exposées dans ce chapitre, certain e s éducatrices et éducateurs peuvent chercher à limiter cette influence, par exemple en compartimentant leurs identités, nous sommes d'avis que notre formulation ne les exclut pas. En effet, comme l'expliquent les sociologues et comme le rappellent les formateurs d'adultes, nous avons besoin d'articuler nos différentes identités dans un tout le plus cohérent et le plus stable

possible. Lorsque la solution choisie pour trouver cette cohérence consiste à établir une frontière si possible imperméable entre son identité personnelle et son identité professionnelle, les stratégies mises en place pour créer ou maintenir cette frontière sont déjà, en soi, une forme d'influence de l'identité personnelle sur les actes professionnels. En effet, en regard des tensions que nous avons soulevées (travail d'éducation basé sur les savoir-être ou les savoir-faire, identités arc-enciel entre dissimulation et affirmation, application ou remise en question de la norme), nous pouvons postuler que si la personne n'était pas arc-en-ciel, elle se poserait différemment la question de savoir s'il est légitime ou non de mobiliser son identité personnelle en milieu professionnel, ce qui l'inciterait peut-être à adopter des stratégies différentes.

Nous avons tenté, dans ce cadre théorique, d'aborder les différents concepts nécessaires à la compréhension de notre question et de nos objectifs de recherche dans une approche interactionniste. Nous avons ainsi vu que nos identités sont en interaction avec nos actes, car ce que nous sommes influence ce que nous faisons, et vice-versa. Que nos identités personnelles sont en interaction avec nos identités professionnelles, car la façon dont nous nous définissons dans la société influence la facon dont nous nous définissons au travail, et vice-versa. Que nos identités personnelles et professionnelles sont en interaction avec des identités collectives, dont nous nous inspirons ou que nous rejetons, que nous nous efforçons de perpétuer ou de faire évoluer. Que nos identités sont en interaction avec autrui, chaque rencontre étant l'occasion de négocier, préciser, revendiquer, contester ou modifier sa définition de soi. Adoptant une perspective constructiviste, nous avons rappelé que ces identités n'étaient pas des produits achevés, permanents et rigides, mais des constructions souples et malléables qui s'adaptent aux circonstances et à l'évolution de la personne. Les entretiens que nous avons effectués ont ainsi pour but d'explorer la façon dont les participant e s perçoivent, à un moment donné, leurs actes, leurs identités et le lien qui existe entre les deux. Leurs propos, que nous présentons et interprétons dans les chapitres suivants, sont donc à comprendre comme le reflet d'instantanés, d'arrêts sur image d'un processus de construction et de gestion identitaire sans cesse renouvelé et jamais totalement abouti.

Paroles d'éducatrices et éducateurs arc-en-ciel : dépasser les paradoxes pour construire une cohérence

« J'ai peur d'inviter mes élèves à entrer dans cette partie de ma vie. [...] Je peux parler sans problème de racisme, de classes sociales, de mon père absent, des maltraitances que m'a fait subir ma mère, des jours où j'ai vécu dans une voiture, mort de faim, des bêtises que j'ai faites quand j'étais jeune. Mais je suis totalement incapable de leur dire qui je suis vraiment, d'expliquer la partie de moi qui me fais me sentir vraiment bien avec moi-même. [...] Chaque matin, je me demande: "Est-ce que c'est aujourd'hui le jour J? "Et chaque soir, je vais au lit en me disant: "La prochaine fois. Peut-être demain." »

Lamar OK, enseignant à l'école primaire (USA), personne queer. In Erickson-Schroth, *Trans Bodies, Trans Selves* (2014) [citation traduite par nos soins]

Notre analyse se compose de trois chapitres. Le premier s'intéresse à la façon dont les participant e s rendent plus ou moins visible leur identité arc-en-ciel au travail et mettent en place des stratégies identitaires pour donner l'image la plus positive d'eux-mêmes. Il traverse nos trois premiers objectifs de recherche : il part des situations évoquées par les participant_e_s, développe la question des stratégies identitaires et des zones de confort et d'inconfort qui leur sont associées. Ce chapitre concerne les champs « personnel » et « professionnel » du schéma de l'identité professionnelle de J. Donnay et E. Charlier¹⁸, car il montre comment les éducatrices et éducateurs cherchent à agir à la fois sur leur identité personnelle et professionnelle. Le deuxième chapitre s'intéresse aux raisons qui font hésiter les participant e s sur les stratégies à adopter, notamment à leur quête de légitimité et au statut hybride des identités arc-en-ciel, à cheval entre vie privée et vie publique. Il correspond à nos deux derniers objectifs de recherche : nous analysons la façon dont les participant e s perçoivent leur environnement professionnel et nous nous penchons sur les zones de confort et d'inconfort provoquées par les interactions entre les éducatrices et éducateurs et les institutions. Ce chapitre s'intéresse à la façon dont l'identité arcen-ciel influence le rapport des participant_e_s à leur profession et à leurs institutions, c'est-à-dire à l'« l'identité professionnelle singulière » et à l'« identité personnelle dans l'organisation » du schéma de J. Donnay et E. Charlier. Enfin, le troisième chapitre fait le lien entre la théorie et la pratique: il contient quelques recommandations aux institutions et aux acteurs et actrices institutionnel le s sur la manière d'aborder la thématique des identités arc-en-ciel.

Stratégies identitaires : côté cour et côté jardin

Dans ce chapitre, nous partons des actes professionnels que les participant_e_s mettent en lien avec leur identité arc-en-ciel et expliquons pourquoi ces actes peuvent être considérés comme des stratégies identitaires. En référence au continuum de visibilité allant du placard au coming-out, nous proposons de les classer sur un axe allant de la plus grande intériorisation à la plus grande extériorisation de l'identité arc-en-ciel. Nous basant sur la façon dont les participant_e_s combinent les stratégies entre elles, synchroniquement et diachroniquement, nous proposons une typologie des comportements stratégiques observés. Nous analysons ensuite les raisons qui poussent les personnes à rendre leur identité arc-en-ciel plus ou moins visible, ce qui nous conduit à affirmer qu'elles souhaitent agir à la fois sur leur identité personnelle et sur leur identité professionnelle.

¹⁸ Voir chapitre « Nous sommes ce que nous faisons (et vice-versa) ».

Les exemples d'actes professionnels amenés par les participant e s au cours des entretiens peuvent tous être considérés comme des stratégies identitaires, c'est-à-dire, selon la définition de Camilleri et al. (2002) que nous avons proposée dans notre cadre théorique, comme des actes ayant pour fonction de redéfinir l'identité de la personne et de résoudre un conflit identitaire intrapersonnel ou interpersonnel. En effet, tous les actes professionnels mentionnés par les participant_e_s impliquent soit une forme de dissimulation, soit une forme de mise en avant de l'identité arc-en-ciel. Ils ont donc pour conséquence soit de gommer l'identité arc-en-ciel de la personne qui, nous l'avons vu en nous appuyant sur les propos de C. Dayer (2005) et d'E. Kosofsky Sedgwick (citée dans Chauvin & Lerch, 2013), est présumée hétérosexuelle et cisgenre dans une société majoritairement hétérosexiste et cissexiste, soit de revendiquer cette même identité arc-en-ciel, ce qui remet en question les stéréotypes négatifs et la dévalorisation dont font souvent l'objet les personnes arc-en-ciel. En outre, les participant_e_s font état de plusieurs conflits identitaires en lien avec ces actes professionnels, le principal étant le conflit entre le désir de se montrer sous son vrai visage et la peur des conséquences que cette attitude pourrait avoir. Dans notre cadre théorique, nous avons relevé que les deux stratégies identitaires principales des personnes arc-en-ciel étaient le placard, qui correspond à la dissimulation de l'identité arc-en-ciel, et le coming-out, qui correspond à la mise en avant de l'identité arc-en-ciel. Nous avons insisté sur l'importance de ne pas se représenter ces deux stratégies comme un choix dichotomique, mais plutôt comme deux extrêmes d'un continuum qui irait de l'invisibilité la plus grande à la visibilité la plus complète et qui comprendrait plusieurs stratégies mixtes. C'est pourquoi nous proposons de représenter graphiquement les actes professionnels - ou stratégies identitaires – mentionnés par les participant_e_s sur un axe allant de la plus grand intériorisation à la plus grande extériorisation de l'identité arc-en-ciel (Graphique 1). Afin de nous y retrouver dans la multitude d'exemples amenés par les participant e s, nous avons différencié, selon la logique d'A. Manço (2006) dont nous avons parlé dans le cadre théorique, les stratégies des tactiques : une tactique est un acte concret, une façon d'agir dans une situation précise, alors qu'une stratégie est une logique qui sous-tend plusieurs tactiques.

Il est clair que le positionnement des stratégies sur l'axe intériorisation – extériorisation n'est pas absolu et qu'une même stratégie peut bouger le long de l'axe en fonction de la personne qui la mobilise, du contexte où elle est mobilisée et des raisons invoquées pour sa mobilisation. Ainsi, la stratégie « se distancer des bénéficiaires arc-en-ciel » a été mobilisée par une personne qui, en règle générale, cherche à dissimuler son identité arc-en-ciel. Cette personne se tient volontairement éloignée des bénéficiaires arc-en-ciel par crainte que sa propre identité ne transparaisse dans sa manière d'être avec ces bénéficiaires. Cette même stratégie a aussi été mobilisée par deux autres personnes qui, en règle générale, cherchent plutôt à mettre leur identité arc-en-ciel en avant. Ces deux personnes prennent leurs distances vis-à-vis des bénéficiaires arcen-ciel parce qu'elles aimeraient éviter de propager l'idée que seules les personnes arc-en-ciel sont compétentes pour accompagner les bénéficiaires arc-en-ciel. Elles aimeraient au contraire que l'ensemble de l'institution et de l'équipe se confronte à la thématique et apprenne à accompagner ces bénéficiaires, et elles communiquent à leur entourage professionnel les raisons de leur positionnement. Ainsi, dans le cas de la première personne, la stratégie « se distancer des bénéficiaires arc-en-ciel » est plutôt une stratégie d'intériorisation alors que, dans le cas des deux autres personnes, il s'agit plutôt d'une stratégie d'extériorisation. D'une manière générale, nous avons considéré que les stratégies visant à situer la gestion identitaire au-delà de la personne arcen-ciel elle-même, par exemple les stratégies visant à faire des identités arc-en-ciel un thème institutionnel, présentaient un degré d'extériorisation plus élevé que les stratégies visant certes l'affirmation de son identité, mais à un niveau individuel.

Graphique 1

Intériorisation

Stratégies

Mentir

Se présenter comme une personne non arc-en-ciel

S'enfermer

Garder le silence, ne rien laisser transparaitre

Noyer le poisson

Ne pas révéler son identité tout en bricolant pour ne pas mentir

Esquiver

Eluder le thème de son identité arc-en-ciel, s'arranger pour ne pas en parler

Parler des identités arc-en-ciel sans parler de soi

Montrer son ouverture sur les thèmes de la sexualité ou du aenre

Incarner son identité sans la nommer

Poser des actes professionnels reflétant les valeurs acquises au cours de son parcours de personne arc-en-ciel

Se protéger

activement contre l'amalgame homosexualité -

Se distancer des bénéficiaires arc-en-ciel

Que sa propre identité soit communiquée ou non. déléguer l'accompagnement des personnes arc-enciel à d'autres professionnel_le_s.

Compartimenter

Parler de son identité à certaines personnes ou dans certains contextes seulement

Se présenter à visage découvert

Parler de son identité lorsque l'occasion se présente

S'affirmer

Défendre son identité, son intégrité, ses droits, sa légitimité face à des attaques

Annoncer la couleur

Communiquer spontanément son identité

Faire une annonce collective

Communiquer son identité à plusieurs personnes (soit en même temps, soit de manière systématique et organisée)

Faire des parallèles

Comparer son parcours à celui des bénéficiaires dans un but éducatif

Témoigner

Raconter son histoire dans un but éducatif d'accompagnement de bénéficiaires arc-en-ciel

Encourager l'institution à thématiser

les orientations sexuelles et les identités de genre en faisant référencet à son propre parcours

Tactiques (exemples)

Nier l'existence d'un_partenaire de même sexe Inventer l'existence d'un e partenaire de sexe différent

Ignorer une difficulté / une attaque, prendre sur soi Ne pas parler de difficultés rencontrées (réactions homophobes / transphobes, résonances)

Parler de « sa relation », ou d'un_e « ami_e » au lieu de sa ou son partenaire

Répondre « non » à la question « es-tu marié_e ? »

S'arranger pour ne pas parler de sa vie privée Ne pas corriger les propos impliquant que la personne est cisgenre et/ou hétérosexuelle

Réagir aux insultes ou propos homophobes ou sexistes (non dirigés contre soi) / Adopter un langage inclusif S'impliquer dans des formations ou proposer des activités en lien avec le thème de la sexualité

S'engager en faveur de l'autodétermination Permettre aux bénéficiaires de se positionner endehors de la norme

Adopter une posture non jugeante

Eviter d'être seul_e dans une pièce avec un_e bénéficiaire

Reprendre tout propos faisant l'amalgame entre homosexualité et pédophilie

Se mettre en retrait dans l'accompagnement d'un e bénéficiaire arc-en-ciel faisant résonance Refuser d'être éducatrice ou éducateur référent_e de bénéficiaires arc-en-ciel

Ne pas parler de son parcours aux bénéficiaires arc-en-

Parler de son identité seulement aux collègues les plus proches/ seulement dans les moments informels/ seulement à son ou sa responsable direct_e

Répondre honnêtement aux questions sur son identité Parler de son identité comme de n'importe quel autre sujet et/ou dès que la discussion s'y prête

Refuser de tolérer des propos ou attitudes manifestement discriminants en les nommant Demander de l'aide (supervision p.ex.) pour gérer ces

Aborder le sujet de son identité (p.ex. lors de l'entretien d'embauche)

Communiquer son identité lors d'un colloque Communiquer son identité à tous les bénéficiaires systématiquement

Autoriser la hiérarchie à communiquer son identité

Parler d'humanité / de souffrance / du regard des autres / de la différence entre situation choisie et subie / des différentes formes de discrimination / des insultes

Accompagner bénévolement ou non des bénéficiaires arc-en-ciel en difficulté / aider des bénéficiaires à mettre des mots sur leurs identités

Encourager l'institution à changer sa charte ou ses pratiques / Encourager la participation à des formations ou conférences sur le sujet

Extériorisation



Nous avons dit plus haut que les stratégies identitaires mobilisées par les participant e s pouvaient être vues comme des tentatives de résoudre un dilemme opposant, d'une part, la volonté d'être soi-même et, d'autre part, la peur de subir les effets négatifs que cette visibilité pourrait entrainer, notamment la violence et la discrimination. Les stratégies identitaires des participant e s montrent une recherche de compromis entre l'authenticité et la prudence. En effet, à l'exception d'une personne, tou_te_s rapportent s'être présenté_e_s au moins une fois à visage découvert. Cependant, cette stratégie est rarement appliquée de façon systématique. La majorité des participant e s disent utiliser également des stratégies d'intériorisation ou des stratégies mixtes, soit en parallèle, soit à d'autres moments de leur parcours professionnel. La stratégie de la compartimentation, qui consiste à diviser son environnement entre les personnes qui connaissent et celles qui ignorent l'identité arc-en-ciel, permet l'utilisation parallèle de plusieurs stratégies différentes. Les critères de sélection des personnes appartenant à chacune des catégories varient beaucoup d'un_e participant_e à l'autre : pour certain_e_s, c'est le statut qui fait foi (les collègues, mais pas les bénéficiaires; les collègues et les bénéficiaires, mais pas la hiérarchie); pour d'autres c'est le degré de proximité ou de familiarité (travailler souvent ensemble, passer du temps ensemble en-dehors du travail); pour d'autres encore, c'est le degré de sécurité ressenti (seulement les personnes qui montrent une ouverture ou seulement les personnes de confiance). La prudence dont font preuve les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel est justifiée par un environnement majoritairement hétérosexiste ou cissexiste, ou du moins perçu comme tel. Plusieurs personnes rapportent avoir dû s'affirmer dans des situations de violences : certaines ont fait face à des propos critiquant leur expression de genre¹⁹ ou mettant en doute leur légitimité à travailler avec des enfants, une personne a vécu un outing 20 de la part de la direction de l'institution et une personne s'est battue contre une hiérarchie qui refusait qu'elle parle de son identité arc-en-ciel. Plusieurs personnes craignent que leur entourage professionnel fasse l'amalgame entre homosexualité et pédophilie, si bien qu'elles mettent en place des stratégies visant à éviter toute situation où une telle accusation pourrait surgir, par exemple elles évitent de se retrouver seules avec un e bénéficiaire dans une pièce fermée²¹. D'une manière générale, les personnes qui favorisent la prudence au détriment de l'authenticité, c'est-à-dire celles qui se situent plutôt du côté « intériorisation » de l'axe, rapportent une certaine frustration. Elles trouvent leurs stratégies identitaires lourdes, fatigantes et compliquées et regrettent de ne pas être plus visibles, à l'exemple de Nathan :

« Effectivement, c'est un idéal, non ? Bien sûr, c'est un idéal. Moi j'aimerais pouvoir dire à ces gosses qui... m'adorent et qui me regardent tout le temps comme ça... C'est un exemple fantastique, ce gosse qui traite l'autre de pédé ou de tapette, j'aimerais pouvoir lui dire : « Tu peux pas... m'adorer, dire « Nathan, Nathan, Nathan! » puis le traiter lui de tapette, quoi. C'est pas possible. Tu peux pas faire ça ». C'est mon... idéal éducatif, clairement. »

Cette frustration explique probablement pourquoi aucun_e participant_e ne se situe dans l'invisibilité complète. En effet, tou_te_s trouvent les moyens de faire exister leur identité arc-enciel au travail, même si c'est d'une manière très détournée et indirecte, par exemple en questionnant les pratiques institutionnelles en matière d'accompagnement de la vie affective et sexuelle ou en reprenant des propos sexistes tenus par des collègues ou bénéficiaires.

sans son autorisation (Eribon, 2003)

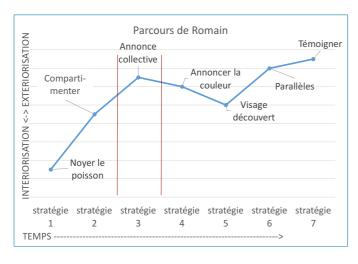
L'expression de genre d'une personne désigne la façon que cette personne a de se comporter ou de se présenter de manière plus ou moins masculine ou plus ou moins féminine (en référence notamment à sa manière de s'habiller, de parler, de bouger et d'interagir avec autrui) (Erickson-Schroth, 2014, p. 614)
Rappelons que l'outing consiste à révéler l'identité arc-en-ciel d'une personne contre son gré ou

Nous développons le thème de l'amalgame homosexualité-pédophilie dans le chapitre « Educatrice ou éducateur et arc-en-ciel : un mariage légitime ? ».

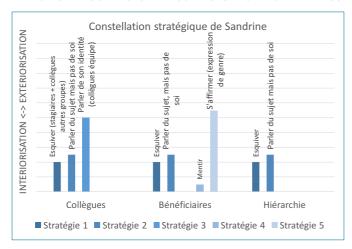
Dans le cadre théorique, nous nous sommes inspiré e s de la sociologie interactionniste (notamment des écrits de Dubar, 2007 ; Camilleri et al., 2002 ; Kaufmann, 2010 et Mellini, 2009) pour affirmer que chaque personne possède plusieurs identités dont, pour les participant e s à notre travail de recherche, une ou plusieurs identités arc-en-ciel. Nous avons vu que ces identités ne sont pas des états, mais des processus, qu'elles sont sans cesse reconstruites et renégociées au fil des interactions entre la personne et autrui, ce qui explique pourquoi chaque participant_e utilise plusieurs stratégies identitaires, simultanément ou successivement, qui peuvent être parfois complémentaires et parfois antagonistes. Nous avons vu aussi que chaque personne cherche à dépasser ces fluctuations identitaires et à inscrire ses identités et leurs différentes formes, ainsi que ses stratégies identitaires, dans une continuité, dans un tout cohérent qui fasse sens. Il nous a donc semblé important de ne pas nous intéresser uniquement aux stratégies identitaires isolées, mais d'essayer de les replacer dans leur contexte synchronique et diachronique, c'est-à-dire d'observer la façon dont chaque participant_e combine les stratégies entre elles à un ou plusieurs moment(s) donné(s) et les enchaine dans le temps. Ce travail nous a permis de faire apparaitre quatre façons de trouver une cohérence générale, c'est-à-dire quatre logiques de fonctionnement globales ou quatre types de comportements stratégiques :

- 1. **logique de l'articulation progressive :** la personne part de stratégies d'intériorisation pour aller de plus en plus vers des stratégies d'extériorisation, articulant ainsi de plus en plus son identité arc-en-ciel et son identité d'éducatrice ou d'éducateur
- 2. **logique de la compartimentation** : la personne sépare son environnement professionnel en deux groupes, dont l'un est mis au courant de l'identité arc-en-ciel et l'autre, non
- 3. **logique du camouflage** : la personne reste majoritairement dans des stratégies d'intériorisation et de contrôle des indices qui pourraient révéler son identité arc-en-ciel
- 4. **logique de la transparence** : la personne communique son identité arc-en-ciel à l'ensemble de son environnement professionnel chaque fois que cela est pertinent

Chaque logique de fonctionnement peut être représentée graphiquement. La logique de l'articulation progressive étant plutôt une logique d'évolution dans le temps, nous l'avons représentée sous la forme de ce que nous appelons un « parcours stratégique ». Les logiques de la compartimentation, du camouflage et de la transparence étant plutôt des logiques dans lesquelles la personne adopte une stratégie générale qu'elle maintient dans le temps, tout en l'affinant et l'adaptant, nous les avons représentées sous la forme d'une ou plusieurs « constellations stratégiques ». Voici à titre d'exemple le parcours stratégiques et les constellations stratégiques de quatre participant_e_s (les lignes verticales rouges indiquent des changement de lien de travail) :



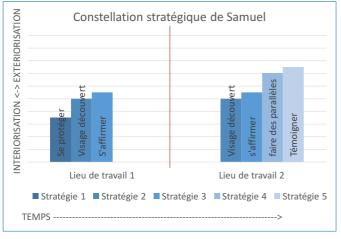
Romain adopte la logique de l'articulation progressive. Sur son premier lieu de travail, il a d'abord évité de parler de son identité, avant de la révéler à certain_e_s collègues seulement. Sur son deuxième lieu de travail, il a d'abord repris la stratégie précédente avant de faire une annonce collective, soutenu par sa directrice. Romain a ensuite travaillé dans deux autre structures où il a utilisé la même stratégie : il a parlé de son identité lors de son entretien d'embauche, puis s'est présenté à visage découvert à ses collègues et aux bénéficiaires, faisant des parallèles entre son parcours et celui des bénéficiaires.



Sandrine de la applique la logique compartimentation. Elle travaille dans la même structure depuis 3 ans. Dès son arrivée, elle a montré sa sensibilité envers la thématique en prenant position en faveur d'une bénéficiaire victime de préjugés sur ses pratiques sexuelles. Par la suite, elle a parlé de son identité aux collègues de son équipe, mais pas à ceux des autres groupes. Elle se défend face aux attaques des bénéficiaires concernant son expression de genre, mais ne leur parle pas de son identité, allant jusqu'à leur mentir sur son orientation sexuelle. Elle n'a jamais parlé de son identité à son responsable, dont elle craint la réaction.



Patrick choisit la logique du **camouflage**. Dans la première structure où il a travaillé, il a accompagné deux bénéficiaires arc-en-ciel. Il dit avoir « mis un mur » dans sa relation avec eux et n'a pas osé parler à ses collègues du fait que ces accompagnements étaient durs à vivre pour lui car ils faisaient résonance. Dans la structure où il travaille actuellement, il se retient d'intervenir lorsque le sujet des identités arc-en-ciel est abordé, par exemple en colloque. Par contre, il se positionne pour que l'ensemble des éducatrices et éducateurs de sa structure suivent une formation leur permettant d'aborder les questions en lien avec la sexualité.



Samuel se trouve dans une logique de transparence. Dans la première structure où il a travaillé, il a parlé de son identité arc-en-ciel lors de son entretien d'embauche, car il craignait que ce ne soit un problème. Il s'est ensuite toujours présenté à visage découvert envers ses collègues et les bénéficiaires. Il a dû s'affirmer après avoir été attaqué par le père d'un_e bénéficiaire, pour qui homosexualité rimait avec pédophilie. Dans la structure où il travaille maintenant, Samuel se présente à visage découvert et ose faire des parallèles entre son parcours et celui des bénéficiaires et témoigner face à des bénéficiaires arc-en-ciel. Il s'affirme face aux bénéficiaires lorsqu'il entend des insultes homophobes.

Nous avons observé que les personnes des types « articulation progressive » et « transparence », qui constituent la majorité des participant_e_s, ont un répertoire de stratégies et de tactiques plutôt diversifié et se disent globalement satisfaites de leur gestion stratégique. Les personnes des types « compartimentation » et « camouflage », par contre, ont un répertoire de stratégies et de tactiques plus pauvre, ressentent une certaine frustration et ont parfois l'impression d'être bloquées ou prisonnières de leurs stratégies. Cette constatation fait écho aux réflexions de C. Dayer (2005) sur le placard et le coming-out, que nous avons exposées dans le cadre théorique. Selon C. Dayer, la stratégie du placard, que l'on peut comparer à la logique du camouflage, est une stratégie qui n'offre qu'une sécurité de façade, car le masque de l'identité

hétérosexuelle et cisgenre est rarement sans faille. Ainsi, la stratégie du camouflage, ou de la prudence, offre certes de la sécurité, puisqu'elle protège la personne des violences hétérosexistes ou cissexistes, mais une sécurité fragile, car le bouclier peut rompre à tout moment. Il s'agit donc d'une stratégie qui comporte un cout important (renoncer à l'authenticité) pour un bénéfice qui n'est jamais totalement garanti. La stratégie du placard peut aussi être utilisée de manière partielle, comme dans la logique de la compartimentation. La personne doit alors adapter son comportement à chaque contexte d'interaction, selon que les personnes présentes connaissent ou ignorent son identité arc-en-ciel - ce qui devient particulièrement acrobatique dans le cas d'interactions mixtes où les deux catégories de personnes sont présentes, comme l'a relevé une participante. A nouveau, cette stratégie a un cout élevé (le contrôle permanent de son comportement et la tenue de ce qu'E. Goffman [2003, p. 82] appelle une « comptabilité mentale » des personnes connaissant ou ignorant l'identité arc-en-ciel) pour un bénéfice relatif, car la personne ne peut jamais maitriser totalement la circulation de l'information, ni garantir l'imperméabilité des catégories. Le rapport cout-bénéfice plutôt défavorable des logiques du camouflage et de la compartimentation peut expliquer le sentiment de frustration des personnes qui y ont recours. Quant au sentiment d'être bloqué e ou enfermé e dans ses stratégies, il est peut-être dû au fait que plus le temps passe, plus il devient difficile pour ces personnes de changer de stratégie, car aller vers plus d'extériorisation signifierait en même temps reconnaitre qu'elles ont dissimulé jusque-là leur « véritable » identité, ce qui s'apparente au mensonge.

Au premier abord, le rapport cout-bénéfice des stratégies d'extériorisation, donc des logiques de la transparence et de l'articulation progressive, semble plus favorable, puisque les personnes renoncent à une sécurité qui de toute façon n'est jamais totalement garantie pour obtenir la possibilité d'être soi-même, ce qui leur apporte un sentiment de satisfaction et de cohérence qui, lui, est garanti. Cependant, les stratégies d'extériorisation sont liées à un autre cout qu'il ne faut pas sous-estimer : celui de refaire sans cesse son coming-out, les personnes se demandant lors de chaque nouvelle interaction si elles veulent révéler ou non leur identité et, si oui, comment le faire et quel comportement adopter en cas de réaction négative. C'est ce que C. Dayer (2005) exprime à travers le concept de « coming-out interminable ». Cette nécessité de réinventer constamment les modalités de mise en avant de son identité arc-en-ciel explique probablement pourquoi les stratégies d'extériorisation sont plus diversifiées et plus créatives. Cependant, plusieurs personnes soulignent que leur sentiment de satisfaction est, lui aussi, fragile, puisqu'elles doivent sans cesse recommencer un travail pénible d'affirmation de soi, notamment chaque fois qu'elles changent de contexte professionnel, comme l'explique Zoé :

« Le coming-out, c'est permanent. Mais là, tu vois, j'ai travaillé 14 ans dans une institution, tu vois un peu le trajet autour de l'homosexualité. Il y a eu toute une histoire, il y a eu tout un... Et là, toc je change de boulot, et je dois tout recommencer. A qui je dis, comment je dis [...]. Et puis les gens... ils induisent tout de suite qu'on est hétéro. Donc il faut toujours réfléchir, est-ce qu'on le dit tout de suite, est-ce qu'on laisse courir, on s'en tape et puis à un moment donné on le nomme...? »

Jusqu'ici, nous avons présenté les choix stratégiques des participant_e_s comme une recherche de compromis entre l'authenticité et la prudence, chaque stratégie favorisant plus ou moins l'un de ces deux aspects au détriment de l'autre. Si l'on se penche sur les raisons qui poussent les personnes à adopter plutôt des stratégies d'intériorisation ou d'extériorisation, on s'aperçoit que ce dilemme est très présent dans leurs réflexions, mais que leurs choix stratégiques sont aussi motivés par d'autres facteurs. Nous avons synthétisé ces raisons dans un tableau, où nous avons séparé les motivations internes des facteurs externes. Les motivations internes correspondent aux « zones de confort » et aux « zones d'inconfort » qui sont ressorties des entretiens, c'est-à-dire aux émotions positives ou négatives que les personnes associent à chaque stratégie. Ces émotions peuvent être autant la cause que la conséquence d'une stratégie (par exemple « être mal à l'aise avec son identité arc-en-ciel » peut être la cause et la conséquence

d'une stratégie d'intériorisation) et peuvent concerner autant des stratégies effectivement appliquées que des stratégies imaginées (par exemple une personne peut évoquer l'inconfort lié à une stratégie actuelle et le confort qu'elle associe à une stratégie qu'elle projette d'appliquer). Les facteurs externes, quant à eux, sont des circonstances qui, du point de vue des participant_e_s, ont influencé leurs choix stratégiques.

Motivations internes : Zones de confort / Zones d'inconfort

- ne pas subir d'attaques / de discriminations car passer pour non arc-en-ciel / se sentir protégé / ne pas se sentir vulnérable
- éviter d'entrer en confrontation lors de propos hétérosexistes / cissexistes
- interactions facilitées avec les collègues
- interactions facilitées avec bénéficiaires arc-en-ciel
- interactions facilitées avec familles des bénéficiaires
- pas besoin de déballer sa vie / d'aborder un sujet délicat / dangereux
- plus facile de rester dans son rôle de responsable / de formateur ou formatrice
- ne pas imposer son identité arc-en-ciel à des bénéficiaires ou à leurs proches pour qui cette réalité serait choquante
- mal à l'aise avec sa propre identité / ne pas se sentir prêt_e ou capable de se défendre / ne pas se sentir suffisamment fort e
- peur de la réaction de la hiérarchie / ne pas savoir comment la direction se positionne
- peur de la réaction des collègues
- peur de la réaction des bénéficiaires
- peur de la réaction des familles des bénéficiaires
- peur de ne pas être soutenu_e (par l'équipe, la hiérarchie, le cadre légal) en cas d'attaque homophobe ou transphobe
- peur de l'effet boule de neige (que tout le monde, dans la vie privée et professionnelle, soit au courant si une seule personne le sait)
- peur de perdre la crédibilité / la confiance de la hiérarchie
- peur que les bénéficiaires exploitent l'information pour blesser la personne
- peur de ne pas être capable de garder son rôle / de tenir le cadre face aux bénéficiaires arc-en-ciel
- ne pas savoir comment s'y prendre pour révéler
- tristesse / honte
- stratégie fatigante, lourde, difficile de ne pas être soi-même / mal à l'aise lors de questions sur la vie privée
- sentiment de paralysie, d'inefficacité, d'incompétence, d'incohérence
- difficulté à créer un lien avec les bénéficiaires / sentiment d'asymétrie avec les bénéficiaires (ne pas être dans le donnantdonnant)
- frustration de ne pas pouvoir être un soutien pour les bénéficiaires arc-en-ciel / de ne pas pouvoir faire remonter la thématique / de devoir entendre des réflexions inadéquates concernant les bénéficiaires arc-en-ciel
- se sentir divisé_e, en porte-à-faux, devoir faire des acrobaties pour ne pas mentir
- gestion pénible et difficile d'une situation où un_e bénéficiaire a découvert l'identité arc-en-ciel de la personne
- malaise face aux bénéficiaires arc-en-ciel
- malaise lors de formations ou discussions sur les sujets arc-en-ciel ou sur la sexualité

Facteurs externes

- thématique des identités arc-enciel pas ou peu abordée dans la société / représentation sociale négative des personnes arc-enciel / thème pas abordés durant la formation d'éducatrice / éducateur
- institution où personne ne parle des identités arc-en-ciel (sujet invisible) /ne thématisant pas ou mal la sexualité
- institution ou collègues ayant une attitude hostile envers les personnes arc-en-ciel / des positions conservatrices en matière de sexualité
- injonction de la part de l'institution à ne pas parler de sa vie privée
- entendre dire qu'il n'est pas légitime d'être éducatrice ou éducateur arc-en-ciel / injonction à se taire
- commentaires faisant le lien entre homosexualité et pédophilie / commentaires hétérosexistes ou cissexistes (p.ex. blagues)
- être stagiaire / en formation / remplaçant_e / jeune éducatrice ou éducateur / dernier ou dernière arrivé_e dans l'équipe
- équipe pas solide, en conflit
- présence d'autres éducatrices ou éducateurs arc-en-ciel qui cachent leur identité
- bénéficiaires faisant des séjours courts dans la structure
- bénéficiaires provenant de cultures / religions / milieux socio-économiques favorisant une attitude négative face aux identités arc-en-ciel. Bénéficiaires avec problèmes psychiques / de comportement laissant supposer qu'ils ou elles pourraient rejeter les identités arc-en-ciel. Bénéficiaires ou familles affichant une attitude hostile envers les identités arc-en-ciel
- mener une vie privée qui en apparence correspond à la norme / avoir une apparence qui correspond à la norme

Stratégies d'intériorisation

Motivations internes : Zones de confort / Zones d'inconfort

- réactions positives ou neutres de la part des collègues (camaraderie, soutien, reconnaitre la personne comme experte des questions arc-en-ciel)
- réactions positives ou neutres de la part des bénéficiaires ou de leurs familles (soutien, questions constructives et respectueuses, fierté, demande d'aide car confronté e à questionnements similaires)
- réactions positives ou neutres de la part de la hiérarchie (soutien, encouragements, ouverture)
- ne pas / ne plus avoir à mentir / à se cacher ; être honnête / spontané_e / transparent (discussions informelles, questions sur la vie privée)
- fierté / affirmation de soi / confirmation ou meilleure acceptation de sa propre identité
- reprendre le pouvoir (ne plus être en position de faiblesse, de victime)
- se sentir valorisé_e / compétent_e / à l'aise dans l'accompagnement de bénéficiaires arc-en-ciel / de bénéficiaires venant de familles arc-en-ciel / pour aborder les questions en lien avec la sexualité et/ou le genre
- se sentir en phase avec certaines valeurs fondamentales de l'éducation (nonjugement, autodétermination, égalité)
- lien privilégié avec bénéficiaires connaissant le rejet / la souffrance / ayant des secrets / des problématiques familiales complexes
- lien privilégié avec bénéficiaires arc-en-ciel
- pouvoir aider des bénéficiaires arc-en-ciel
- pouvoir aider des collègues arc-en-ciel
- être un support d'identification positif pour les bénéficiaires arc-en-ciel
- pouvoir obtenir de l'aide pour gérer émotionnellement l'accompagnement de bénéficiaires arc-en-ciel en difficulté / une situation d'attaque envers sa propre identité arc-en-ciel
- changer les représentations / démystifier / dé-tabouiser les identités arc-en-ciel ou la sexualité / en parler / en débattre ; questionner des attitudes sexistes
- rendre l'institution / les collègues attentifs aux spécificités des bénéficiaires arcen-ciel
- créer au sein de l'institution un environnement plus inclusif ou plus ouvert en matière de sexualité et/ou d'identités arc-en-ciel / un environnement moins sexiste (charte, pratiques)
- pouvoir thématiser des sujets transversaux (insultes, préjugés, discrimination, violence, mais aussi autodétermination, rôles de genre, normes) / amener des angles de travail différents / proposer un regard différent sur certaines situations
- faire en sorte que les identités arc-en-ciel deviennent un sujet porté par l'institution et non par les éducatrices et éducateurs concernés
- réactions négatives de la part des bénéficiaires (insultes, mise à distance, rejet, questions trop intimes)
- réactions négatives de la part des familles de bénéficiaires
- réactions négatives de la part de collègues (distance, attaques, insultes)
- réactions négatives de la part de la direction (demander à la personne de garder son identité pour elle ou au contraire la forcer à parler de son identité / outing)
- réactions négatives de la part d'autres personnes (privé / professionnels travaillant dans d'autres structures)
- ne pas parvenir à maintenir une distance professionnelle avec un_e bénéficiaire arc-en-ciel / trop s'impliquer
- se sentir seul_e responsable des difficultés des bénéficiaires arc-en-ciel / seul à porter la thématique / ne pas parvenir à faire remonter la thématique au niveau de l'institution
- situations de promiscuité gênantes (p.ex. camps)
- sentiment qu'il est pénible pour les collègues de devoir soutenir la personne arc-en-ciel / traiter la thématique
- souffrance liée au fait de devoir sans cesse faire son coming-out

Facteurs externes

- thématique des identités arc-enciel ou de la sexualité pas ou peu abordé dans la société / durant la formation d'éducatrice / éducateur
- la société a évolué, image plus positive des identités arc-en-ciel dans la société
- institution ouverte envers les bénéficiaires ou le personnel arcen-ciel / approche ouverte en matière de sexualité
- institution sans lignes directrices en matière d'identités arc-en-ciel / ne thématisant pas ce sujet du tout / ne thématisant pas ou mal la sexualité
- injonction de la part de l'institution à travailler avec sa personne
- savoir le ou la responsable ouvert_e / que l'institution offrira son soutien en cas de problème / collègues ouverts et soutenants
- avoir sa place dans l'équipe / l'institution / bonne ambiance d'équipe / avoir un lien de confiance avec les bénéficiaires / avoir de l'assurance en tant qu'éducatrice / éducateur
- présence de bénéficiaires arc-enciel en souffrance
- présence de collègues arc-en-ciel
- habiter près de son lieu de travail
 risque d'être vu_e en privé par collègues ou bénéficiaires
- promiscuité sur le lieu de travail (travailler en binôme pendant de longs horaires)
- changement dans la vie privée rendant l'identité arc-en-ciel plus visible (se mettre en couple, entamer une transition, parentalité)
- outing
- des personnes ont deviné l'identité arc-en-ciel

Stratégies d'extériorisation

Si l'on observe les motivations en lien avec le dilemme authenticité – prudence, on s'aperçoit sans surprise que l'ensemble des participant_e_s considère les stratégies d'authenticité, donc d'extériorisation, comme plus confortables que les stratégies de prudence, donc d'intériorisation. Authenticité et prudence peuvent être mis en lien avec les concepts d'actorialisation et de peur, dont nous avons parlé dans la partie théorique. En effet, l'authenticité est perçue comme confortable par les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel parce qu'elle leur permet de passer du statut de victimes d'une identité honteuse à celui d'actrices et d'acteurs de leur existence, et ainsi d'adopter une position de force ou de pouvoir, comme l'explique Cédric :

« Qu'est-ce que j'en retire ? C'est un peu une fierté quand même, si je... vois le parcours que j'ai eu... Mon père était un casseur de pédés, donc c'était déjà assez difficile à l'assumer moi. Et jamais j'aurais pensé l'assumer au grand jour un jour. Puis de voir que, finalement, non seulement je l'assume, mais en plus je peux m'en servir comme outil dans mon travail, c'est... un peu une fierté quand même de... quand je vois le parcours que j'ai fait. Donc... ouais, j'en retire quand même une fierté. Une force, aussi. Parce que ça m'a quand même... ça m'a forgé, ça m'a forgé. »

La prudence, quant à elle, est dictée par la peur. Les participant_e_s qui choisissent l'intériorisation évoquent en effet la peur d'être attaqué_e et de ne pas être soutenu_e, la peur d'être blessé_e ou de se rendre vulnérable, la peur de perdre leur crédibilité ou la confiance de la hiérarchie et la peur d'avoir à gérer des réactions hostiles de la part de collègues, bénéficiaires ou supérieurs. Cette peur, comme l'explique C. Dayer (2014), est d'autant plus efficace que la menace à laquelle sont exposées les personnes arc-en-ciel est diffuse, car il y a rarement dans leur environnement des signes clairs indiquant un danger réel et tangible. En effet, le discours des participant_e_s révèle que leurs peurs reposent souvent sur peu d'éléments concrets, sur des hypothèses et des suppositions, comme le montrent les propos de Sandrine, qui rêverait de parler de son identité à son directeur :

« Je sais pas comment lui il vit par rapport à ça, puis peut-être qu'il déteste... enfin, j'en sais rien, mais... peut-être que lui il déteste ça, puis que le fait que je lui dise ça, ça va le mettre en porte-à-faux avec mon travail, puis ça va donner une situation qui est... Mais là je fantasme, hein, parce que je pense pas du tout qu'il est comme ça. Mais... de nouveau, je trouve que dans le métier dans lequel on est, il y a des risques qu'il... faut calculer, quoi. Et là, moi je veux pas arriver avec mes gros sabots, en plus j'ai un très bon lien avec lui [...] et j'ai pas envie de... biaiser ça en prenant le risque de... peut-être, lui, ça le renvoie à des trucs, peut-être que il est refoulé, peut-être qu'il est homophobe, enfin, les possibilités sont infinies et je... voilà, je veux pas lui imposer ça, quoi. »

Cependant, il serait faux de croire que seules les personnes qui choisissent la prudence ont peur. Celles qui choisissent l'authenticité sont conscientes de prendre un gros risque : celui d'être effectivement confrontées à des propos ou à des attitudes homophobes ou transphobes. Leur discours reste teinté d'expressions en lien avec la peur, comme en témoignent Mélanie et Zoé, pour qui il faut certes être visibles, mais sans « s'amuse[r] à faire Winkelried pour aller faire du militantisme dans les institutions » et sans « jouer à Jeanne d'Arc ». Ainsi, le dilemme authenticité – prudence peut aussi être lu comme un dilemme opposant deux façons de gérer une peur de toute façon omniprésente. Les personnes privilégiant l'authenticité gèrent leur peur en avançant à visage découvert, ce qui leur permet, premièrement, de se confronter à la réaction réelle de leur entourage, qui peut tout à fait être soutenante et, deuxièmement, de nommer l'homophobie ou la transphobie dont elles peuvent être victimes et d'obtenir du soutien. Les

personnes qui privilégient la prudence, de leur côté, gèrent la peur en se donnant l'apparence de la normalité, espérant ainsi prêter le moins possible le flanc à l'attaque²².

Mais les motivations des participant_e_s ne se résument pas au dilemme authenticité prudence. Nous avons constaté que tou te s cherchent aussi à agir sur leur identité personnelle et professionnelle, c'est-à-dire à se présenter à la fois comme des personnes fortes et comme des éducatrices et éducateurs compétent e s. Les personnes qui privilégient l'intériorisation sont d'avis que rendre leur identité arc-en-ciel visible pourrait nuire à leur image professionnelle, notamment car certain_e_s bénéficiaires (ou proches de bénéficiaires) pourraient avoir des réactions dangereuses ou difficiles à gérer (par exemple des attaques physiques ou verbales), et car cela diminuerait leur crédibilité et/ou leur autorité d'éducatrice ou d'éducateur, mais surtout de responsable et de formatrice ou formateur 23. Les personnes qui privilégient l'extériorisation trouvent au contraire que communiquer leur identité valorise leur image professionnelle, car cela leur permet de se positionner en expertes lorsque la thématique surgit, d'incarner certaines valeurs fondamentales de l'éducation sociale comme l'autodétermination ou la justice sociale, ou d'aborder des thèmes centraux du travail social comme la sexualité, la discrimination ou les rôles de genre. Ainsi, tous les participant e s cherchent à donner une image positive de soi en tant que personne et en tant qu'éducatrice ou éducateur, mais leurs logiques d'action divergent. On peut expliquer ces divergences par le fait que les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel doivent jongler avec deux systèmes de valeurs : l'idéologie hétérosexiste et cissexiste qui, comme nous l'avons relevé dans notre cadre théorique, considère les identités hétérosexuelle et cisgenre comme supérieures aux autres identités, et l'idéologie arc-en-ciel, selon laquelle la différence est une richesse à porter avec fierté. Etant donné que, d'un côté, ils ont en partie intériorisé l'idéologie hétérosexiste et cissexiste et que, de l'autre, ils ne savent pas à l'aune de quelle idéologie leur entourage professionnel les évalue, ils oscillent entre des stratégies d'intériorisation, c'est-à-dire de soumission à l'idéologie hétérosexiste et cissexiste, et des stratégies d'extériorisation, c'est-àdire d'affirmation de l'idéologie arc-en-ciel, naviguant ainsi entre une identité assignée par autrui et une identité revendiquée pour soi, entre une attitude passive orientée vers la défense contre les attaques et une attitude active orientée vers le changement social.

Les participant e s sont également influencé e s dans leurs choix stratégiques par divers facteurs externes, qui sont en lien avec leurs motivations internes dans la mesure où ils renforcent certaines zones de confort ou d'inconfort. Ainsi, le sentiment de sécurité ou d'insécurité générale au travail joue un grand rôle. Les personnes ayant un statut plutôt précaire (stagiaire, en formation, remplaçant e,...) ou travaillant dans un environnement perçu comme hétérosexiste ou cissexiste (institution conservatrice, blaques homophobes, attitudes négatives envers les personnes arc-enciel) auront plutôt tendance à adopter des stratégies de prudence et d'intériorisation, alors que les personnes ayant un statut plutôt solide (poste fixe, bonne intégration dans l'équipe,...) ou travaillant dans une institution affichant une approche ouverte de la sexualité et des identités arcen-ciel auront plutôt tendance à oser confronter leur vision des choses à celle de leur environnement professionnel. En outre, les participant es se retrouvent parfois dans des situations où l'idéologie hétérosexiste et cissexiste est incarnée par leurs collègues ou leur institution de telle manière qu'elle entre en conflit avec certaines des valeurs centrales du travail social, que nous avons relevées dans notre cadre théorique, comme le respect de la différence ou l'égalité. Il s'agit par exemple de situations dans lesquelles un_e bénéficiaire arc-en-ciel est victime d'outing ou de violence, ou dans lesquelles l'institution adopte une approche en matière de

²² Ce qui est une stratégie moyennement efficace, comme le montrent les résultats du travail de recherche de L. Chamberland (2007), que nous présentons à la fin de ce chapitre.

²³ Nous revenons sur la question de la légitimité dans le chapitre « Educatrice ou éducateur et arcen-ciel : un mariage légitime ? »

sexualité qui ne laisse aucune place aux personnes arc-en-ciel. Ces situations peuvent conduire les participant_e_s à estimer que les valeurs de leur profession (qui sont aussi leurs valeurs personnelles) passent avant celles de leur équipe ou de leur institution, et à aller vers des stratégies d'extériorisation dans le but de remettre en question des pratiques considérées comme non-éthiques. Enfin, il arrive aussi que certaines personnes trouvent leurs stratégies d'intériorisation de plus en plus inconfortables au fur et à mesure que leur identité arc-en-ciel devient plus difficile à cacher. Certaines personnes ont choisi de révéler leur identité parce qu'elles s'étaient mises en couple et craignaient de croiser des collègues ou bénéficiaires dans le cadre privé, parce qu'elles ont eu des enfants avec leur partenaire de même sexe ou parce qu'elles ont entamé une transition transgenre. On peut mettre ce mécanisme en lien avec les réflexions d'E. Goffman (2003), selon qui les individus dont le « stigmate » est invisible ont tendance à se concentrer sur la gestion de l'information, c'est-à-dire comment cacher le stigmate, alors que les personnes dont le stigmate est visible sont plutôt amenées à se concentrer sur la gestion du malaise provoqué par la présence du stigmate dans les interactions sociales.

Avant de clore ce chapitre, il nous parait intéressant de comparer nos résultats à ceux de deux travaux de recherche consacrés aux discriminations vécues sur le lieu de travail par les personnes LGBT en Suisse (Parini, 2015) et par les personnes homosexuelles au Québec (Chamberland, 2007). L. Parini, qui n'a publié que des résultats intermédiaires quantitatifs, arrive à des conclusions qui corroborent les propos de nos participant e s, tout en les inscrivant dans un contexte plus large. Elle relève notamment que la discrimination consiste la plupart du temps en des propos ou gestes obscènes, des critiques de l'expression de genre ou de l'outing (p. 7) – trois exemples qui ont été amenés par les participant_e_s à notre travail de recherche. Elle souligne que 70% des répondant e s jugent leur climat de travail homophobe ou transphobe et que les entreprises ne sont que très peu conscientes de l'ampleur de ce phénomène et, partant, peu enclines à prendre des mesures pour en combattre les effets (p. 18), ce qui a une influence directe sur les stratégies identitaires de nombreuses personnes LGBT, les incitant à rester plutôt invisibles. Elle remarque aussi que l'invisibilité ne protège pas des discriminations, les personnes se déclarant « totalement invisibles » les subissant parfois même de manière plus intense (p. 6). Ainsi, la peur dont nous avons fait état et le sentiment de vulnérabilité qui en découle sont proportionnels à un climat de discrimination encore bien réel aujourd'hui en Suisse. En outre, même la stratégie de la prudence ne constitue pas une protection efficace contre la violence et donc une barrière contre la peur. Enfin, L. Parini recense trois facteurs favorisant les discriminations : l'âge, l'ancienneté et le statut (les personnes les plus jeunes, les moins anciennes et les moins haut placées dans la hiérarchie subissent plus de discriminations que les autres) (p. 10). Ce lien entre la précarité de l'emploi et l'intensité des discriminations nous permet d'affirmer que si les personnes qui se sentent le plus en insécurité au travail choisissent le plus souvent des stratégies d'intériorisation, c'est parce qu'elles sont objectivement plus souvent victimes de violence. Cependant, le réflexe consistant à se rendre moins visible dès que le risque de violence augmente apparait comme un cercle vicieux si l'on considère que l'invisibilité favorise à son tour la discrimination.

L. Chamberland, quant à elle, part du constat que « les gais et lesbiennes sont des "êtres stratégiques" qui développent des aménagements identitaires dynamiques » (p. 33), pour analyser le degré de visibilité des personnes homosexuelles au travail en fonction des catégories de personnes qu'elles côtoient. Elle arrive à la conclusion que les « clients, élèves ou bénéficiaires » sont les personnes les moins informées (p. 36), ce qui va dans le même sens que les propos de nos participant_e_s, qui souvent rendent leur identité visible au reste de leur entourage avant les bénéficiaires, ou même à l'exception des bénéficiaires. Cependant, L. Chamberland explique cette attitude, en particulier lorsqu'elle concerne les domaines de la « psychologie, de l'enseignement,

du travail social ou de l'éducation spécialisée », par le fait que, de l'avis des professionnel_le_s, l'identité homosexuelle est une information « hors propos et potentiellement nuisible à la relation professionnelle, en particulier si la clientèle est composée de personnes mineures, en situation de crise, en état de vulnérabilité » et par le fait que les règles éthiques de la profession requièrent « la discrétion en matière de vie privée » (p. 51). Ces constatations sont en décalage avec les propos de nos participant_e_s. En effet, la majorité estime qu'il est pertinent d'utiliser leur témoignage auprès des bénéficiaires et/ou de faire des liens explicites entre leur parcours et celui des bénéficiaires. Cependant, certaines personnes nuancent leurs propres propos en ajoutant que cette attitude comporte le risque de calquer son expérience sur celle des bénéficiaires, de subir des attaques personnelles directes, de sortir de son rôle en exposant des détails trop intimes de sa vie ou de mettre certain_e_s bénéficiaires en porte-à-faux entre la culture de l'institution et la culture de leur famille d'origine. Ainsi, si le rapport de L. Chamberland présente des professionnel_le_s en accord avec leur invisibilité auprès de leur clientèle, notre travail présente plutôt des professionnel le s favorisant la visibilité auprès des bénéficiaires, mais avec certaines réserves : il s'agit notamment de s'assurer que cette visibilité a un sens éducatif, qu'elle est pertinente dans la situation et n'est pas imposée aux bénéficiaires. Par ailleurs, L. Chamberland fait l'inventaire des stéréotypes associés aux gays et lesbiennes, relevant que les personnes homosexuelles sont souvent considérées, d'un côté, comme des êtres hypersexués, avec des pratiques sexuelles multiples et amorales, notamment pédophiles (p. 93-97) et, de l'autre, comme des être superficiels et irresponsables aux relations instables, ainsi que comme des parents inadéquats (p. 97-100). Ces stéréotypes peuvent être mis en lien avec l'expérience de certain e s participant e s qui, confronté e s à des propos sous-entendant que les personnes arc-en-ciel ne devraient pas être éducatrices ou éducateurs, estiment que leur identité arc-en-ciel est difficilement compatible avec leur rôle professionnel.

Notre parcours partant de la description des stratégies identitaires des participant_e_s pour remonter aux logiques d'action qui les déterminent, dans leur dimension immédiate et circonstancielle et dans leur dimension de recherche de cohérence générale, nous a permis de mettre en évidence que les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ajustent continuellement et minutieusement le degré de visibilité et/ou d'invisibilité de leur identité arc-en-ciel. Ce processus s'inscrit dans un contexte où cohabitent, dans la société et dans les institutions, mais aussi à l'intérieur des individus, y compris des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, deux idéologies qui s'excluent mutuellement : l'idéologie hétérosexiste et cissexiste et l'idéologie arc-en-ciel. Ce contexte paradoxal est angoissant pour les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, qui ne savent pas sur quel pied danser et hésitent entre la sécurité relative que leur offre la soumission à l'ordre hétérosexiste et cissexiste et la force fragile que leur apporte la contestation de cet ordre. La gestion de leur ambivalence se joue dans des actes professionnels concrets : dans des propos, dans des positionnements, dans l'attachement à certaines valeurs, dans l'engagement dans certaines activités. Ainsi, quelles que soient les stratégies appliquées, l'identité arc-en-ciel modifie la façon dont l'éducatrice ou l'éducateur interagit avec son environnement professionnel, et donc, à un autre niveau, son rapport à sa profession et à l'institution qui l'emploie, c'est-à-dire son identité professionnelle. Dans le chapitre suivant, nous nous inspirons du schéma de l'identité professionnelle de J. Donnay et E. Charlier (2006) pour analyser la façon dont les éducatrices et éducateurs parlent de cette influence de leur identité arc-en-ciel en termes d'identité professionnelle.

Educatrice ou éducateur et arc-en-ciel : un mariage légitime ?

Dans cette partie, nous exposons l'idée que, même si la majorité des participant_e_s est d'avis qu'il est pertinent de faire de son identité arc-en-ciel un outil de travail, certain_e_s sont pourtant encore en quête de légitimité, c'est-à-dire, selon une définition que nous empruntons à la philosophe H. Guéguen (2014), de reconnaissance de leur compétence à être éducatrice ou éducateur tout en étant arc-en-ciel. Nous mettons cette quête de reconnaissance en lien avec le contexte social actuel, caractérisé à la fois par une progression vers plus d'ouverture envers les personnes arc-en-ciel et par la persistance de stéréotypes négatifs, dont fait partie l'amalgame entre homosexualité et pédophilie, qui pèse parfois lourd sur le quotidien des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la plupart des participant_e_s considère l'extériorisation comme une stratégie confortable et positive (même les personnes qui sont plutôt dans l'intériorisation) et, malgré quelques réserves que nous avons évoquées en fin de chapitre, juge globalement qu'il est pertinent de faire de son identité arc-en-ciel un outil de travail au profit de la relation éducative et du bien-être des bénéficiaires – et cela indépendamment de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre des enfants ou des jeunes concerné_e_s. Le tableau ci-dessous résume leurs arguments :

Relation éducative	Population accompagnée
Pouvoir en parler Facilite le dialogue Aide la construction de la relation Permet de faire des parallèles entre leur vécu et celui des bénéficiaires Permet d'aborder des sujets transversaux parfois complexes Permet de transmettre des valeurs Permet d'ouvrir un bout de tolérance et de compréhension Facilite le lien de confiance	Pouvoir en parler permet aux bénéficiaires de faire des parallèles entre leur vécu et celui des éducatrices ou éducateurs d'avoir des modèles positifs de poser des questions sur divers sujets de réfléchir à leur propre rapport à la norme d'avoir des repères de s'exprimer sur leur orientation sexuelle et/ou identité de genre

Ainsi, les participant_e_s estiment que rendre leur identité arc-en-ciel visible facilite la construction de la relation avec les bénéficiaires, le dialogue et la création de liens significatifs. Plusieurs évoquent le fait que l'histoire de l'un_e peut faire écho à l'histoire de l'autre. En effet, les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel font partie d'une minorité au même titre que les enfants et les jeunes, car vivre dans un foyer n'est pas forcément la norme. L'identité arc-en-ciel est donc une porte d'entrée pour parler d'humanité, de souffrance et d'injustice, sujets auxquels les bénéficiaires sont particulièrement sensibles, comme l'explique Cédric, qui a pu mobiliser son identité pour créer un lien avec une bénéficiaire dont la mère était incarcérée :

« Elle s'est beaucoup confiée à moi par rapport [...] à cette acceptation et comment vivre avec le fait que sa maman soit en prison. C'est quelque chose qu'elle subit, elle a pas le choix et puis... ben voilà, moi j'avais pas le choix non plus. Enfin... j'étais comme ça, je l'ai pas décidé, et du coup c'est... là, c'est un parallèle que je peux faire, par exemple. Ca a permis de... créer la relation peut-être plus facilement et puis de... soutenir cette jeune, sans forcément être lié à la... sexualité, mais le fait que je sois gay, ça a... il y a des parallèles qui se sont faits à ce niveau-là. »

Plusieurs personnes ont parlé de l'importance de donner aux bénéficiaires des modèles d'identification positifs, c'est-à-dire de donner à voir des personnes arc-en-ciel heureuses,

intégrées et épanouies afin que les enfants et les jeunes arc-en-ciel ou en questionnement ne perdent pas espoir. Certain e s participant e s font le lien avec leur propre parcours de vie, précisant qu'ils ont dû construire leur identité arc-en-ciel seul e s, n'ayant pas de modèles d'identification du tout, ou alors uniquement des modèles d'identification négatifs. Leurs propos font référence à deux éléments que nous avons évoqués dans le cadre théorique : le processus de construction identitaire des personnes arc-en-ciel et les conséquences de l'hétérosexisme et du cissexisme. Nous avons vu que, selon l'approche constructiviste, les identités arc-en-ciel ne sont pas données d'avance, mais construites aux cours d'un processus vers l'affirmation de soi. C. Dayer (2005) explique que ce processus débute souvent par une prise de conscience solitaire, suivie d'une phase de recherche d'individus semblables : « face à son nouveau moi inconnu, la personne partira dans une recherche d'informations et de supports d'identification pour réorganiser l'équilibre de son univers » (p. 322). Or, dans une société dominée par l'hétérosexisme et le cissexisme, ces supports d'identification sont souvent absents (car les personnes arc-en-ciel se cachent) ou négatifs (car associés à des stéréotypes). C'est une des raisons qui fait que les personnes arc-en-ciel âgées de 13 à 20 ans, c'est-à-dire débutant leur processus d'affirmation de soi, sont particulièrement touchées par l'anxiété, la dépression et la suicidalité (Gris Québec, 2017; Häusermann 2014; Université de Zurich & Diologai, 2013). Ainsi, en démontrant par l'exemple qu'il est possible d'affirmer son identité avec fierté, les éducatrices et éducateurs arc-enciel peuvent non seulement être des supports d'identification, mais aussi créer des liens entre les jeunes et les communautés arc-en-ciel et devenir des facteurs de protection importants pour les bénéficiaires concerné e s.

Enfin, les participant_e_s relèvent que parler de leur identité aux bénéficiaires leur permet de transmettre certaines valeurs centrales de l'éducation sociale, comme le respect de la différence et l'ouverture à l'autre. Plusieurs expliquent ainsi avoir utilisé les réactions négatives de certain_e_s jeunes pour déconstruire des préjugés et leur opposer une image plus positive des identités arc-en-ciel. Leur visibilité a aussi permis aux bénéficiaires de poser des questions qu'ils n'auraient peut-être pas osé aborder autrement, par exemple des questions en lien avec la sexualité, les orientations sexuelles et les identités de genre, ce qui a contribué à briser le tabou ou le malaise qui règne parfois dans les institutions autour de ces sujets²⁴.

Cependant, bien que la plupart de participant e s soient convaincu e s de l'utilité et du bien-fondé de l'extériorisation de leur identité arc-en-ciel, qu'ils considèrent comme un gage de compétence, plusieurs d'entre eux se retiennent ou s'interdisent, à des degrés divers, de rendre leur identité visible. Dans le chapitre précédent, nous avons mis cette attitude en lien avec la peur des conséquences que l'extériorisation de leur identité pourrait avoir. Cependant, les propos des participant e s révèlent que leurs réticences viennent parfois aussi d'un sentiment de manque de légitimité, comme s'ils ne se sentaient pas en droit de se rendre visibles, bien que convaincu e s que cela soit la bonne chose à faire. Nous nous sommes donc intéressé e s au concept de « légitimité professionnelle », dont nous avons retenu une définition proposée par la philosophe H. Guéguen (2014). Cette dernière, adoptant une approche psychologique et phénoménologique, définit la légitimité professionnelle comme une forme d'estime de soi liée à la conviction d'être compétent_e et capable (para. 23). Or ce sentiment dépend avant tout de la reconnaissance d'autrui : « le sentiment de légitimité tout comme son absence ne dépendent pas seulement, ni même d'abord, des individus mais de la façon dont, à travers leurs activités, ceux-ci sont perçus et évalués par les autres » (para. 27). Ainsi, dans une logique interactionniste, l'estime de soi se construit en interaction avec l'estime sociale qui nous est accordée. Or H. Guéguen rappelle que cette estime sociale dépend des systèmes de références et de valeurs en vigueur dans une

²⁴ Nous examinons dans le chapitre « Identités arc-en-ciel et institutions : entre vie privée et vie publique » la façon dont les institutions gèrent les thèmes de la sexualité et des identités arc-en-ciel.

société donnée (para. 28), autrement dit, elle reflète les normes dominantes, c'est-à-dire, dans notre cas, qu'elle reflètera au moins en partie l'idéologie hétérosexiste et cissexiste. Cette définition éclaire le discours de certain_e_s participant_e_s, qui disent rester invisibles car ils ont l'impression que mettre leur identité arc-en-ciel en avant n'est pas acceptable par les autres ou ternira leur image d'éducatrice ou d'éducateur. En disant cela, les participant_e_s soulèvent la question de la légitimité : ils soulignent que pour oser poser un acte professionnel, il ne suffit pas d'être convaincu_e de son bien-fondé, il faut aussi être convaincu_e que son entourage professionnel jugera également cet acte comme pertinent et, partant, l'éducatrice ou l'éducateur qui le pose comme compétent_e. Or c'est là que subsiste le doute. Souvent, les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ne savent pas, comme nous l'avons déjà relevé, jusqu'à quel point l'idéologie hétérosexiste et cissexiste imprègne leur entourage professionnel. C'est ce flou qu'exprime Patrick, qui pense que son identité arc-en-ciel est incompatible avec la représentation que son entourage professionnel se fait d'un responsable d'unité, tout en reconnaissant que son sentiment d'illégitimité ne repose sur rien de concret :

« Ca peut venir de l'extérieur ou des représentations que je me fais de l'extérieur ou... ouais des représentations peut-être que.... je me fais de ce qu'un responsable, qui a le contact privilégié avec toutes les familles, avec tous les services placeurs, avec tout le réseau... Je... comment dire... je sais pas si c'est une pression extérieure... elle est en tout cas pas concrète, mais il y a peut-être un bout de pression extérieure, ou de manière dont je me représente, moi, les pressions extérieures. »

D'autres participant_e_s, se situant plutôt dans une logique d'extériorisation, parlent de leur lutte pour obtenir ou conserver leur légitimité, c'est-à-dire la reconnaissance par leur entourage professionnel de leur compétence à utiliser leur identité arc-en-ciel comme outil de travail. La plupart du temps, cette reconnaissance est cherchée du côté de la hiérarchie. Ainsi, certaines personnes expliquent qu'elles communiquent activement leur identité arc-en-ciel, par exemple lors de l'entretien d'embauche, pour tester la réaction de leur hiérarchie et avoir la liberté de refuser de travailler pour une institution les forçant à se cacher. Une participante détaille une série d'entretiens qu'elle a eu avec une direction qui, dans un premier temps, estimait qu'elle n'avait pas à mettre son identité en avant. Enfin, un participant relève au contraire que, dans son cas, c'est le directeur qui l'a aidé à se sentir légitime en soulignant qu'il avait non seulement le droit, mais aussi le devoir d'utiliser son identité arc-en-ciel dans ses accompagnements.

Dans le cadre théorique, nous avons relevé en nous appuyant sur les propos de L. Mellini (2009) que les personnes arc-en-ciel étaient victimes de « violence symbolique ». Cette dernière se caractérise par le fait que la personne dominée adhère au système de domination dont elle est victime parce qu'elle ne dispose pas d'autres concepts pour concevoir sa réalité que ceux qui ont été créés par la classe dominante. Le sentiment de ne pas être légitime en tant qu'éducatrice ou éducateur arc-en-ciel peut être vu comme une des conséquences de cette violence symbolique. surtout si l'on considère que le sentiment d'illégitimité vient de « mécanismes [...] sociaux qui peuvent saper la possibilité que se développent des rapports de reconnaissance et [...] induire ainsi des formes de mépris interdisant à ceux qui en sont l'objet de pouvoir se rapporter positivement à leurs capacités et à leurs activités » (Guéquen, 2014, para. 28). En effet, les éducatrices et éducateurs adhèrent au système qui prétend qu'il n'est pas pertinent d'utiliser son identité arc-en-ciel au travail, alors qu'au fond d'eux-mêmes ils pensent le contraire, mais manquent d'appuis pour affirmer leur point de vue. Cette violence parait particulièrement redoutable si on l'examine au regard du lien étroit qui existe entre l'identité arc-en-ciel et l'identité professionnelle des participant e s. Certain e s affirment en effet que leur identité arc-en-ciel a joué un rôle majeur dans leur décision de devenir éducatrice ou éducateur et colore l'éducatrice ou l'éducateurs qu'ils sont au quotidien : elle leur a permis de développer leur sensibilité, leur

empathie et leur sens de l'écoute ; elle leur a appris à repérer les situations de discrimination (y compris les discriminations venant des professionnel_le_s) et à les mettre en lien avec un contexte social sur lequel il est possible d'intervenir. Ainsi, la violence symbolique exercée sur les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel a pour conséquence que certain_e_s s'interdisent de mobiliser, ou s'arrangent pour mobiliser de façon cachée et indirecte, un aspect d'eux-mêmes qui pourtant imprègne leur identité professionnelle tout entière.

Nous avons conclu le chapitre précédent en affirmant que cohabitent, dans notre société actuelle, l'idéologie hétérosexiste et cissexiste et l'idéologie arc-en-ciel. Dans son travail de recherche consacré à la construction de l'identité homosexuelle des hommes gays en Suisse, L. Mellini (2009) explique que le paradigme hétérosexiste est de plus en plus contrebalancé par celui de la « normalisation », qui considère l'homosexualité comme une orientation sexuelle ayant la même valeur que les autres (p. 3-4). Cependant, L. Mellini souligne que la progression du paradigme de la normalisation est actuellement « en panne », car l'augmentation de la tolérance a entrainé une augmentation de la visibilité, qui a à son tour entrainé une augmentation des actes de violence envers les personnes homosexuelles, l'idéologie hétérosexiste résistant au processus de changement de paradigme (p. 22). Les propos des participant e s reflètent qu'ils ont conscience d'évoluer dans un contexte social embrouillé et contradictoire. D'un côté, ils remarquent une ouverture plus grande, soulignant que l'orientation sexuelle et l'identité de genre des jeunes est mieux accueillie qu'auparavant, par les autres jeunes et par les professionnel le s, que leur entourage est mieux informé sur le sujet et utilise un vocabulaire plus adapté et que les identités arc-en-ciel sont moins taboues. De l'autre, ils rappellent que les stéréotypes et les préjugés ont la vie dure et qu'ils sont encore confronté_e_s à des propos ou réactions homophobes ou transphobes. Plusieurs participant e s font allusion en particulier au fait que persiste, dans la société en général et dans le monde de l'éducation sociale, l'idée que l'homosexualité est liée à la pédophilie. Un participant explique que lorsqu'il a annoncé à sa mère qu'il était gay, elle lui a répondu : « si tu veux être avec un mec, je m'en fous, mais pas les enfants ». D'autres personnes disent que cet amalgame, même s'il n'est pas verbalisé, est dans l'air et pourrait contribuer à ce que les bénéficiaires, leurs proches, leurs collègues ou la direction leur retire leur confiance, ce qui explique les stratégies de protection que nous avons évoquées dans le chapitre précédent. Même si c'est principalement l'homosexualité masculine qui est mise en lien avec la pédophilie, les participantes lesbiennes se sentent aussi concernées, comme l'exprime Zoé :

« [...] Si on dit qu'on est homosexuel_le, c'est vrai que l'équipe éducative et la direction, elle fait plus des liens avec le fait qu'il pourrait y avoir un danger sexuel pour les jeunes avec qui on travaille. [...] Tant que j'avais pas été out, je m'identifiais que en tant qu'éducatrice, voilà. Quand j'ai été out, moi, j'étais toujours l'éducatrice, mais j'avais peur que la fille me renvoie un truc du style [...] « ouais, alors tu viens mater! »

Cependant, certain_e_s participant_e_s, à l'exemple de Samuel, rappellent que la peur d'être accusé_e de pédophilie, même si elle est exacerbée par l'identité arc-en-ciel, concerne en réalité l'ensemble des éducatrices et des éducateurs travaillant avec des enfants et des jeunes :

« Peut-être que j'avais encore plus peur par rapport au fait que j'étais homosexuel et à justement cette association pédophilie-homosexualité... mais je pense que tous mes collègues masculins faisaient super gaffe de jamais se retrouver avec une porte fermée avec un gamin dans une chambre par exemple. »

Selon D. Eribon (2003, p. 256) et L.-G. Tin (2003, p. 308-309), cet amalgame entre homosexualité à pédophilie vient, premièrement, du fait que l'homosexualité a pendant longtemps fait partie des perversions sexuelles (au même titre que la pédophilie) et, deuxièmement, de la

proximité phonétique et sémantique entre les mots *pédophilie* et *pédérastie*²⁵. Cet amalgame est régulièrement utilisé, aujourd'hui encore, pour reléguer les personnes arc-en-ciel au rang de personnes anormales, malades et dangereuses, comme ce fut le cas lors du débat autour du « mariage pour tous » en France en 2013 (Teboul, 2003, p. 308). Il est aussi réactivé par certains propos exprimés dans le cadre d'affaires de pédophilie, notamment de prêtres pédophiles (voir par exemple Martin, 2010).

D'après L. Mellini (2009), la coexistence des paradigmes contradictoires de l'hétérosexisme et de la normalisation place les personnes homosexuelles au centre d'injonctions paradoxales : d'un côté, on leur demande au nom de la normalisation de s'assumer au grand jour ; de l'autre, on leur fait comprendre en leur rappelant qu'elles peuvent être victimes de violence qu'elles ont intérêt à ne pas le faire (p. 22). Cette constatation met en évidence que les personnes arc-en-ciel sont en quête de légitimité – c'est-à-dire, rappelons-le, d'un sentiment d'estime de soi venant de la reconnaissance et de l'estime sociale - dans la société en général, puisqu'on leur donne une place tout en les exhortant à ne pas la prendre. Le monde du travail étant, comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, un prolongement de la société, on peut considérer que la question de la légitimité des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel dans leur pratique professionnelle est corolaire de celle de la légitimité des personnes arc-en-ciel dans notre société. Par ailleurs, L. Mellini (2009) souligne que les injonctions paradoxales auxquelles sont soumises les personnes homosexuelles leur donnent l'impression d'être dans une impasse, car quelle que soit l'attitude choisie (assumer ou se cacher), cette dernière pourra leur être reprochée (p. 22). Les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel que nous avons interrogé e s se sentent aussi pris e s entre le marteau et l'enclume, car on peut leur reprocher de révéler leur identité arc-en-ciel, au nom de la conformité à la norme et de la discrétion en matière de vie privée²⁶, tout comme on peut leur reprocher de la cacher, au nom de la pertinence éducative et de l'authenticité. Si l'on considère, en référence à la sociologie d'E. Goffman que nous avons évoquée dans le cadre théorique, que les éducatrices et éducateurs cherchent à jouer leur rôle de façon à ne pas produire de « fausse note », c'est-à-dire à donner une image d'eux-mêmes qui se rapproche le plus possible de ce que les autres s'attendent à voir, mais que ces attentes sont floues et paradoxales, on comprend mieux pourquoi leur comportement et leur gestion stratégique sont, eux aussi, parfois remplis d'hésitations et de contradictions.

confusion (Teboul, 2003, p. 308).

²⁶ Nous développons ci-dessous la question de la place de la vie privée au travail.

référence au contexte de la Grèce antique, mais aussi pour désigner l'homosexualité masculine, d'où la

²⁵ Selon le *Trésor de la langue française*, la pédérastie désigne une « attirance amoureuse et sexuelle d'un homme pour les jeunes garçons, enfants ou adolescents ». Ce terme a souvent été utilisé en

Identités arc-en-ciel et institutions : entre vie privée et vie publique

Dans cette partie, nous partons du constat que les institutions sont pour les participant_e_s synonymes à la fois de sécurité, car elles affichent leur volonté de soutenir les personnes arc-enciel, et de danger, car les violences homophobes et transphobes font encore partie du quotidien. Or les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel sont partagé_e_s entre deux représentations de cette violence : la première la considère en termes de conflits interpersonnels devant être traités au niveau individuel, la seconde, en termes de mécanismes collectifs devant être traités au niveau institutionnel. Nous développons l'idée que cette hésitation entre individuel et collectif se retrouve dans la manière dont les institutions traitent la thématique des identités arc-en-ciel, entre déléguer le sujet aux éducatrices et éducateurs et l'empoigner au niveau institutionnel. Enfin, nous mettons cette tension individuel-collectif en lien avec la question de la place de la vie privée au travail et expliquons que deux représentations des identités arc-en-ciel s'affrontent : la première les considère comme des préférences sexuelles et identitaires, et donc estime qu'elles relèvent de la sphère privée, la deuxième les envisage comme des rôles sociaux, et donc juge qu'elles relèvent de la sphère publique.

La majorité des participant_e_s relève que l'institution qui les emploie est un reflet de la société : il y a des signes d'ouverture et de tolérance envers les personnes arc-en-ciel, mais les stéréotypes et les violences imprègnent néanmoins encore le quotidien. Le tableau ci-dessous résume les signes d'ouverture repérés par les participant e s.

Signes d'ouverture envers les Signes d'ouverture envers les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel bénéficiaires arc-en-ciel être engagé e en connaissance de cause (p.ex. mise en place d'ateliers ou séances après avoir révélé son identité lors de l'entretien d'information sur le sujet mise à disposition de flyers sur le sujet d'embauche) pouvoir avancer à visage découvert auprès de professionnel le s connaissant le réseau arcsa hiérarchie (direction, responsable d'équipe) en-ciel (associations, etc.) et capables de recevoir du soutien de la part de sa hiérarchie donner des informations si nécessaire se sentir encouragé_e à parler de la thématique professionnel_le_s capables d'aborder la (plusieurs personnes ont reçu notre flyer de thématique arc-en-ciel et de soutenir les recherche de participant_e_s de la part de leur bénéficiaires concerné_e_s. hiérarchie) professionnel_le_s prenant en compte l'identité ne pas se sentir traité_e différemment arc-en-ciel des bénéficiaires ou des membres pouvoir faire participer sa conjointe ou son de leur famille et faisant une place à cette conjoint de même sexe aux activités intégrant réalité sans jugement de valeur les partenaires se voir accorder les mêmes avantages sociaux que les couples hétérosexuels (p.ex. congés

Les violences auxquelles sont confronté_e_s les participant_e_s relèvent de ce que nous avons appelé dans le cadre théorique, nous inspirant de F. Gal (2013) et L.-G. Tin (2003) « homophobie et transphobie classiques » : il s'agit des violences de la vie de tous les jours, qui peuvent prendre la forme de rejet, d'insultes, d'humiliations ou de mépris, à l'exemple de l'expérience de Cédric :

parentaux ou congés en cas de maladie de la

ou du partenaire)

« Avec mon copain, on accueillait en weekend un enfant du foyer, qui venait faire des weekends chez nous, c'est un enfant qui avait pas du tout de famille et du coup on faisait famille d'accueil pour lui. Et un jour [un collègue] lui a dit : « Comment est-ce que tu fais pour passer le weekend chez... deux pédés ? » Enfin, vraiment, c'était... assez violent. »

Certaines personnes relèvent qu'il n'est pas toujours facile ou possible de mettre un visage sur la violence homophobe ou transphobe. Elles disent avoir vécu des situations de désaccord, de conflit ou de malaise dans lesquelles elles soupçonnent que leur identité arc-en-ciel a joué un rôle, sans pour autant en être sures. S. Chauvin et A. Lerch (2013) évoquent ce phénomène de violence sournoise, qui ne dit pas son nom et contribue au sentiment de peur des personnes arc-en-ciel. Ils affirment que « la victime n'est jamais certaine que la façon dont elle est traitée est due à l'homophobie » et que les auteur_e_s de violence peuvent ainsi toujours s'en sortir en prétextant que la personne arc-en-ciel exagère ou voit le mal partout (p. 33).

Les participant e s ont différentes manières de réagir à la violence. Certain e s se taisent et subissent : il s'agit souvent de personnes ayant un statut précaire, comme nous l'avons relevé dans le chapitre précédent. D'autres décident de se battre, soit en confrontant directement la personne qui les attaque, soit en faisant appel à leur hiérarchie ou à des intervenant e s externes (superviseuse ou superviseur par exemple). Bien que ces deux réactions soient proches, elles obéissent à des logiques différentes : dans le premier cas, la personne arc-en-ciel considère qu'elle est face à un conflit avec un e collègue, un e bénéficiaire (ou un e proche de bénéficiaire) ou un_e supérieur_e; dans le deuxième, elle estime être victime d'un acte qui ne doit pas être toléré par l'institution. Ces deux logiques peuvent être mises en lien avec les concepts d'homophobie/transphobie et d'hétérosexisme/cissexisme, que nous avons développés dans le cadre théorique en nous appuyant sur les propos de S. Chauvin et A. Lerch (2013). Les personnes adoptant la logique du conflit interpersonnel se représentent la situation en termes de violence homophobe ou transphobe, c'est-à-dire de violence trouvant sa source dans la psychologie de ses auteur e s. Celles qui adoptent la logique de l'acte répréhensible se représentent la situation en termes de violence hétérosexiste ou cissexiste, c'est-à-dire de violence trouvant sa source dans un ordre social inégalitaire. Alors que les premières se concentrent sur les auteur e s, et donc recherchent une solution à un niveau (inter)individuel, les secondes se concentrent sur l'acte et donc recherchent une solution à un niveau systémique. Il est intéressant de relever qu'en Suisse, les actes et les propos homophobes ou transphobes ne sont pas sanctionnés en tant que tels par le code pénal, contrairement aux actes et aux propos racistes, par exemple (Reynard, 2017). Or il est probable que cette absence de dispositions légales contribue à nier l'existence d'un phénomène généralisé et à consolider ainsi une représentation interindividuelle des violences, au détriment d'une représentation sociale²⁷.

Que ce soit par l'intermédiaire des éducatrices ou éducateurs arc-en-ciel, des bénéficiaires ou de leurs proches, la thématique des identités arc-en-ciel finit toujours par surgir dans le quotidien des institutions. Or les propos des participant_e_s révèlent que ces dernières hésitent aussi entre une approche individuelle de la thématique, qui est alors déléguée aux éducatrices et éducateurs, et une approche collective sous la forme d'une prise de position ou de directives venant de la direction. Souvent, l'institution navigue entre ces deux pôles et ses mouvements sont le résultat de ses interactions avec les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel. On peut classer les institutions en trois groupes selon la façon dont elles se positionnent sur l'axe individuel-collectif :

- 1. institutions déléguant entièrement le sujet aux éducatrices et éducateurs ;
- 2. institutions déléguant dans un premier temps le sujet aux éducatrices et éducateurs, puis empoignant elle-même la thématique ;
- 3. institutions empoignant elles-mêmes la thématique, mais en s'appuyant sur les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel.

²⁷ Cette situation est cependant en passe de changer suite à une initiative parlementaire actuellement en examen dans les chambres fédérales (Reynard, 2017).

La majorité des participant_e_s disent travailler dans des institutions du premier type. Dans ces institutions, la responsabilité d'aborder le thème des identités arc-en-ciel et le choix de la manière de le faire sont entièrement délégués aux éducatrices et éducateurs. Les participant_e_s appartenant à cette catégorie relèvent de nombreuses zones d'inconfort. Premièrement, ils disent manquer d'outils concrets pour aborder la question (documentation, cours de formation, matériel,...). Deuxièmement, ils expliquent que, souvent, les équipes n'arrivent pas à adopter une position consensuelle et donc une approche cohérente. Chaque éducateur ou éducatrice aborde le sujet « à sa sauce », c'est-à-dire selon ses représentations, qui peuvent être plus ou moins imprégnées d'hétérosexisme et de cissexisme, comme l'exprime Laetitia :

« [...] Ils n'ont pas forcément une ligne vraiment directrice sur cette thématique-là, donc je pense que chaque éduc[ateur] ou éducatrice va faire un peu à sa manière...donc selon son ouverture... »

Ainsi, il règne souvent un certain malaise dans les équipes lorsque la question des identités arc-en-ciel doit être abordée, car chacun e a une autre vision du message qui devrait être transmis et de la manière de le transmettre. Troisièmement, les participante_e_s relèvent que leurs collègues choisissent le plus souvent d'éluder la question, si bien qu'ils sont seul e s à traiter le sujet et que ce qu'ils mettent en place n'est donc pas pérenne. Cet inconfort pousse certain e s participant e s à s'engager pour encourager leur institution à aborder les thématiques arc-en-ciel au niveau collectif. Ainsi, Zoé s'est battue pour faire entendre à sa direction que l'ensemble des collaboratrices et collaborateurs avaient besoin de lignes directrices afin d'être capables d'accompagner les bénéficiaires arc-en-ciel. Elle a aussi systématiquement refusé de donner elle-même une formation à ses collègues, estimant qu'il fallait sortir d'une logique de type « témoignage » pour entrer dans une logique de positionnement collectif. Cédric, quant à lui, a profité du fait que son institution révise sa charte pour proposer d'y inclure des articles concernant le respect des différentes orientations sexuelles. Les participant_e_s qui travaillent dans cette catégorie d'institutions rapportent de nombreuses zones de confort, que l'on peut mettre en lien avec le processus d'actorialisation à l'œuvre : ces personnes sont en effet sorties d'une position passive où elles subissaient une réalité que ne leur convenait pas, pour adopter une position d'actrices de changement.

Enfin, d'autres participant_e_s disent travailler dans des institutions qui, certes, adoptent une politique d'ouverture en matière d'identités arc-en-ciel, mais se reposent sur les éducatrices et éducateurs concerné_e_s pour concrétiser leur positionnement. Dans certains cas, la direction s'est contentée d'inviter les participant_e_s à le faire, comme dans le témoignage de Romain, à qui sa responsable a demandé l'autorisation de parler de son identité arc-en-ciel à son équipe, car ses collègues se trouvaient en difficulté par rapport au comportement d'un bénéficiaire arc-en-ciel. Dans d'autres cas, la direction a montré plus d'insistance, comme dans le témoignage de Samuel, que son directeur a presque obligé à parler de son identité arc-en-ciel :

« II [le directeur] m'a foutu deux ou trois fois des coups de pied au cul, apparemment pour me dire : "Maintenant tu y vas, je veux dire, il y a pas de raison qu'on te traite différemment, qu'on te maltraite, mais ça veut aussi dire que tu dois l'assumer, mais tu dois l'assumer jusqu'au bout, quoi". »

Si Romain associe l'attitude de sa direction à beaucoup de confort, Samuel, lui, est plus mitigé. Il a l'impression d'être aussi un poids pour son équipe :

« [Mes collègues] sont beaucoup plus attentifs à mon respect, à... au fait que il y ait pas de choses qui dérapent vis-à-vis de moi je pense... et dans ce sens, ça, je pense que c'est une charge... »

Cependant, il est difficile de savoir si l'inconfort de Samuel est lié au fait qu'il se voit investi d'une mission qu'il n'a pas entièrement choisie, ou s'il s'agit d'une forme d'homophobie intériorisée. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, l'homophobie

intériorisée provoque chez les personnes arc-en-ciel un sentiment de honte lié à la conviction d'appartenir à un groupe dont on ne veut pas, qui dérange et pose problème – bref, qui est une charge pour la société.

Ainsi, les propos des participant e s donnent à voir des institutions dont le positionnement en matière d'identités arc-en-ciel est caractérisé par une certaine hésitation, voire dans certains cas par une frilosité. Tout se passe comme si les institutions avaient soit des réticences à empoigner la thématique, soit peur de le faire ou alors peur de mal s'y prendre. Elles se reposent beaucoup sur les actions de leurs collaborateurs et collaboratrices, à qui elles accordent une grande part de responsabilité ou auprès de qui elles cherchent une confirmation de leur positionnement. Finalement, tout se passe comme si les institutions, à l'instar des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, étaient en quête de légitimité, c'est-à-dire de reconnaissance de leur compétence à aborder la thématique des identités arc-en-ciel. N'oublions pas que les institutions font elles aussi partie d'un contexte social où cohabitent des messages contradictoires et où le paradigme de la normalisation fait concurrence à celui de l'hétérosexisme/cissexisme. Ainsi les institutions qui, comme le rappelle G. Jouffroy (2013), ont la responsabilité de se positionner face aux valeurs de la société et de leur donner du sens à travers leurs paroles (charte, éthique,...), mais aussi à travers leurs actions (p. 45), ne savent pas non plus sur quel pied danser. Par conséquent, on peut affirmer qu'éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et institutions sont tous deux pris dans un mécanisme qui tourne en rond : les éducatrices et éducateurs cherchent auprès de leur hiérarchie une reconnaissance et donc une légitimité à utiliser leur identité comme outil de travail, et les institutions, elles-mêmes en quête de légitimité, délèguent en retour la thématique à ces mêmes éducatrices et éducateurs, qui du coup se sentent fragilisé_e_s car susceptibles d'êtres critiqué e s sur la pertinence de leur positionnement. Or, si l'on en croit G. Jouffroy (2013), le positionnement éthique d'une institution doit être porté conjointement par l'institution et par les « acteurs institutionnels », c'est-à-dire les personnes qui en font partie. En effet, c'est dans le dialogue entre « l'institué », c'est-à-dire « l'héritage et les acquis d'une institution », et « l'instituant », c'est-à-dire les personnes remettant en question l'institué par la contestation et l'innovation, que se produit « soit l'évolution, [...] soit la stagnation, voire la fossilisation » d'une institution (p. 24-28). Ainsi, éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et institutions ont tout intérêt à confronter leurs points de vue ou, pour reprendre la terminologie interactionniste, à négocier leurs différentes visions du monde, pour aboutir à un positionnement commun et donc à une responsabilité et à une légitimité partagées. Cependant, les rapports de force sont déséquilibrés entre, d'une part, les institutions et leurs collaborateurs et collaboratrices et, d'autre part, la société hétérosexiste et cissexiste et les personnes arc-en-ciel - ce qui explique pourquoi la plupart des participant_e_s estiment que c'est à l'institution de faire le premier pas.

Les propos des participant_e_s révèlent que cette hésitation entre traitement individuel ou collectif de la thématique des identités arc-en-ciel est une question à double fond. En se demandant si les identités arc-en-ciel sont une affaire individuelle ou collective, les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et leur entourage professionnel se demandent si elles appartiennent à la sphère privée ou à la sphère publique. C'est ce que montrent les propos de Zoé, qui explique que si sa hiérarchie a refusé que la thématique soit abordée au niveau de l'équipe, c'est parce qu'elle estimait que les identités arc-en-ciel relevaient de la sphère privée – une opinion qu'elle ne partage pas :

« Et là, je dirais que l'attitude de l'institution, elle a été d'être surpris et de pas savoir quoi faire. De cette information. C'est-à-dire : "Bon... mais enfin c'est ta vie privée, ça va pas changer..." Et c'est vrai qu'à ce moment-là, j'ai... j'ai nommé le fait que ça concernait pas ma vie privée, mais ça concernait mon inscription sociale et que on partait toujours du principe que si on se nommait pas en-dehors de l'hétérosexualité... et ben on était hétérosexuel_le [...]. »

Plusieurs autres participant_e_s disent renoncer à adopter des stratégies d'extériorisation, ou se sont vu reprocher d'avoir recours à des stratégies d'extériorisation, sous prétexte, premièrement, que leur identité arc-en-ciel relève de la sphère privée et, deuxièmement, qu'il faut séparer sa vie privée de sa vie professionnelle. Commençons par examiner l'argument de la séparation entre vie privée et vie professionnelle. Selon la sociologue I. Berrebi-Hoffmann (2010), cette idée de clivage entre vie intime et vie publique est une construction sociale qui a longtemps prédominé mais se trouve actuellement sur le déclin, surtout dans les métiers de service à la personne, où s'impose de plus en plus une « imbrication entre les registres » perçue comme « vertueuse et signe de professionnalité » (p. 17). Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, ce point de vue est présent dans le « monde spécifique » de l'éducation sociale : selon le modèle de J. Donnay et E. Charlier (2006), que nous utilisons à la HETS-FR, le développement personnel doit en effet être au service du développement professionnel, et vice-versa. Cependant, cette opinion est en concurrence avec une autre, selon laquelle les éducatrices et éducateurs doivent privilégier les savoir-faire sur les savoir-être afin d'augmenter la crédibilité de leur profession. En effet, comme nous l'avons relevé dans la première partie de ce chapitre, les éducatrices et éducateurs ayant participé au travail de recherche de L. Chamberland (2007) estiment que l'éthique de leur profession exige une certaine discrétion en matière de vie privée, qui est parfois explicitement « imposée par l'ordre professionnel ou par l'employeur » (p. 51). C'est ainsi que deux participant_e_s à notre recherche ont dit avoir travaillé dans le passé pour des institutions où régnait une injonction explicite à ne pas parler de sa vie privée. Sur le fond, la question du modèle à suivre, vers une séparation ou vers une intégration de la sphère privée et de la sphère publique, reste donc ouverte, même si on observe une tendance vers le deuxième modèle. Au-delà des considérations théoriques, certain e s participant e s observent que, de façon pragmatique, la séparation entre vie privée et vie professionnelle n'est pas hermétique, car la plupart de leurs collègues parlent au travail de leurs vacances, leurs loisirs, leur situation familiale, etc. Cette même constatation pousse L. Chamberland (2007) à poser l'hypothèse que la présence du privé est acceptée en milieu professionnel tant que ce privé correspond à la norme. C'est uniquement lorsque le privé dérange que surgit l'injonction à ne pas en parler, ce qui constitue une forme de violence hétérosexiste ou cissexiste : « parler de son mari et de ses enfants constituera une information banale alors que dévoiler son orientation homosexuelle pourra être interprété comme une faute d'indiscrétion » (p. 51). Les propos des participant e s révèlent qu'en filigrane du discours les invitant à ne pas exposer leur vie privée, il peut y avoir encore un autre type d'accusation : on peut leur reprocher de chercher à faire du militantisme ou, pire, du prosélytisme. Plusieurs personnes ont en effet dit faire attention à ne pas donner l'impression de « militer », c'est-à-dire de « [chercher] par l'action à faire triompher [leurs] idées, [leurs] opinions » (« militant », s.d.). Une personne a vécu une situation où on lui a laissé entendre qu'elle pourrait encourager les bénéficiaires à devenir arc-en-ciel, ce qui correspond à une accusation de prosélytisme, c'est-à-dire de « zèle déployé pour faire des adeptes » ou pour « convertir autrui à ses idées » (« prosélytisme », s.d.). Une autre personne a dit craindre fortement ce type de reproche. Comme l'injonction à ne pas parler de sa vie privée, les accusations de militantisme et prosélytisme peuvent être considérés comme le fruit de la violence symbolique qui frappe les personnes arc-en-ciel. En effet, elles présupposent que la « conversion » à l'idéologie ou à l'identité arc-en-ciel constitue une menace, donc que la vision du monde et les identités arc-en-ciel ont moins de valeur que l'idéologie et les identités non arc-en-ciel, et qu'il serait dangereux de leur accorder la même place ou la même importance. L.-G. Tin (2003) rappelle que l'accusation de prosélytisme découle directement de la croyance que seule l'idéologie hétérosexiste et cissexiste peut jouir du privilège de la légitimité: « soit l'homosexualité est légitime, et son expression sociale, culturelle et politique l'est également, soit l'homosexualité est illégitime, et son expression, en effet, n'est que prosélytisme abusif » (p. 341). Ainsi, les propos des participant_e_s, mis en regard des réflexions de L. Chamberland et de L.-G. Tin, semblent montrer que le débat sur la

séparation ou non de la vie privée et de la vie professionnelle n'est pas toujours la vraie question. Cela peut être une façon détournée d'exprimer l'incertitude qui entoure la question de la légitimité des éducatrices et éducateurs et des institutions à parler des identités arc-en-ciel, une façon de « tourner autour du pot » et de se retrancher derrière un débat de principe, par manque de repères clairs permettant de s'orienter face à cette question.

Revenons maintenant sur la question de savoir si les identités arc-en-ciel font partie de la vie privée ou de la vie publique. Sur ce point, les avis des participant e s divergent, et il arrive fréquemment qu'une même personne adopte des positions contradictoires. Plusieurs expliquent par exemple que leur identité arc-en-ciel leur permet (ou permettrait) d'aborder avec les bénéficiaires des questions de dynamiques sociales, comme la discrimination, la diversité, etc., insistant par là sur l'aspect « public » des identités arc-en-ciel. Pourtant, ces mêmes personnes, lorsqu'on leur demande comment elles-mêmes ou l'institution abordent (ou pourraient aborder) ces questions avec les bénéficiaires, répondent que cela se fait (ou devrait se faire) dans le cadre d'interventions en santé sexuelle, mettant par là en avant l'aspect « privé », voire intime, des identités arc-en-ciel 28. Cette hésitation peut être mise en lien avec la coexistence de deux conceptions des identités arc-en-ciel, comme nous l'avons évoqué au début de notre cadre théorique : une conception essentialiste, qui fait des identités arc-en-ciel des dispositions naturelles, des caractéristiques immuables présentes depuis la naissance, et une conception constructiviste, qui considère les identités arc-en-ciel comme des constructions qui s'élaborent en interaction avec autrui. Pour schématiser, on pourrait dire que la conception essentialiste incite à penser les identités arc-en-ciel comme des préférences sexuelles ou, dans le cas de l'identité de genre, comme une inadéquation entre le corps et l'esprit intrinsèque à la personne, et donc à se les représenter comme des questions relevant exclusivement de la sphère privée. La conception constructiviste, quant à elle, incite à les penser comme des identités que certaines personnes adoptent ou se voient attribuer à un moment donné de leur existence, en lien avec un contexte socio-historique précis, et donc à se les représenter comme faisant partie de la sphère publique. En allant un cran plus loin, on peut dire que la conception essentialiste, en plaçant les identités arc-en-ciel dans la sphère privée, incite à réfléchir à la gestion des identités et des violences qu'elles peuvent entrainer en termes individuels : révéler son identité revient à dévoiler un bout de son intimité, ce qui peut être adéquat ou non en fonction du contexte et peut déclencher des violences homophobes et transphobes, comprises comme des violences exercées par une personne contre une autre en raison de ce qu'elle est. La conception constructiviste, quant à elle, en plaçant les identités dans la sphère publique, incite à réfléchir à la gestion des identités et des violences qui les entourent en termes collectifs : affirmer son identité revient à dévoiler sa place dans la société, ce qui peut déclencher diverses réactions négatives dues à des dynamiques sociales et à des rapports de force entre des idéologies dominantes et minoritaires. Cependant, dans la réalité, les choses sont loin d'être séparées de façon aussi claire et nette. Comme l'explique C. Dayer (2005), le « processus d'affirmation » d'une personne arc-en-ciel débute par un « aveu à soi-même » qui se base à la fois sur des ressentis, des intuitions, et sur la prise de conscience d'appartenir à une catégorie stigmatisée (p. 322-323). Ainsi, les identités arc-en-ciel sont le résultat à la foi de l'interaction de la personne avec elle-même, dans une logique d'introspection, et des interactions entre la personne et le monde, dans une logique de négociation entre identité attribuée et revendiquée. Les identités arc-en-ciel font donc partie à la fois de la sphère privée et de la sphère publique : il n'y a pas d'identités arc-en-ciel sans conscience d'une certaine préférence sexuelle ou d'un certain décalage entre le corps et l'esprit, présente si ce n'est

²⁸ Nous exprimons dans le chapitre « Sortir de l'ornière pour aller vers une éducation à la diversité » quelques recommandations concernant le cadre dans lequel les institutions et les professionnel_le_s devraient aborder la thématique des identités arc-en-ciel.

depuis le début, du moins depuis un certain temps ; il n'y a pas non plus d'identités arc-en-ciel sans rapport à l'autre et sans catégories sociales. L'approche essentialiste et l'approche constructivistes sont donc bien plus imbriquées l'une dans l'autre que séparées radicalement. Cette imbrication jette de la confusion dans la tête des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et de leur entourage professionnel et complexifie la question de la légitimité des un_e_s et des autres à parler des identités arc-en-ciel, de façon individuelle ou collective.

A la fin de notre cadre théorique, nous sommes arrivé e s à la conclusion que les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel se trouvaient au centre d'injonctions paradoxales qui les placent face à plusieurs dilemmes : Faut-il pour être un e professionnel le crédible mettre en avant ses compétences techniques au détriment de ses qualités personnelles? Est-il plus judicieux de se plier à la norme en dissimulant son identité arc-en-ciel ou au contraire de contester la norme en révélant son identité ? Est-il souhaitable d'utiliser son propre rapport à la norme dans l'accompagnement des bénéficiaires ou faut-il faire la part des choses ? L'analyse que nous venons de présenter permet de fournir quelques éléments de réponse. En soulignant combien il est important à leurs yeux de pouvoir utiliser leur identité arc-en-ciel au travail, les participant e s sont d'avis que leur identité personnelle a clairement sa place dans leur quotidien professionnel. Cependant, tou te s disent que cette identité ne doit pas être mobilisée de façon brute : la révélation doit être réfléchie, maitrisée et avoir un sens éducatif explicite. En disant cela, les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel soulignent que la question n'est pas tant de choisir entre savoir-être et savoir-faire : ce qui importe, c'est bien plus de savoir articuler les deux. Ainsi, la crédibilité professionnelle de l'éducatrice ou de l'éducateur reposerait en partie sur l'art de savoir transformer des expériences personnelles en outils professionnels. Cependant, cette transformation demande d'être capable de faire la distinction entre ce que l'identité arc-en-ciel a de privé et ce qu'elle a de public. En effet, c'est à ce niveau-ci que peuvent être faits les parallèles avec les trajectoires individuelles des bénéficiaires et avec certains des grands thèmes de l'éducation sociale, comme les inégalités et les dynamiques de stigmatisation, mais aussi l'affirmation de soi et le développement du pouvoir d'agir. Cette séparation entre l'aspect privé et l'aspect social de l'identité arc-en-ciel permet de passer d'une prise en compte individuelle à une prise en compte collective de la thématique. Cependant, ce processus est délicat et périlleux : les participant e s et les institutions ne savent pas toujours comment s'y prendre. En outre, aborder la question de la place sociale des personnes arc-en-ciel implique nécessairement de remettre en question l'idéologie hétérosexiste et cissexiste encore largement dominante, et donc de s'exposer à des attaques mettant en cause la légitimité de la démarche. Ainsi, si tou te s sont d'accord sur le fait que le rôle des institutions et des éducatrices et éducateurs est de guestionner les normes de la société, les propos des participant_e_s montrent qu'en pratique, le changement social est compliqué à mettre en place - surtout lorsqu'il requiert de s'impliquer personnellement. C'est pourquoi éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ont tendance à agir avec circonspection et à avancer vers l'extériorisation par petits pas, après de nombreuses tergiversations. Cependant, lorsque les éducatrices et éducateurs parviennent en dépit des difficultés à faire de leur identité arc-en-ciel un outil de travail, ils en retirent non seulement une satisfaction personnelle et professionnelle, mais également un sentiment de cohérence globale de leur identité et d'adéquation avec les valeurs de leur profession, ainsi que la fierté de contribuer à faire évoluer l'environnement social qu'ils partagent avec les bénéficiaires.

Sortir de l'ornière pour aller vers une éducation à la diversité

Notre analyse nous a conduit e s à redéfinir progressivement le phénomène qui fait l'objet de notre travail de bachelor : alors que nous nous intéressions au départ au comportement des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, à ce que leur identité change dans leur manière de travailler, nous avons petit-à-petit élargi la focale pour nous interroger sur la manière dont les identités arc-en-ciel sont gérées dans les institutions, cette gestion s'inscrivant notamment dans les interactions entre les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et leur entourage professionnel. Nous avons mis en évidence les difficultés auxquelles sont confronté e s les différent e s actrices et acteurs institutionnel le_s, qui évoluent dans un contexte social véhiculant des messages équivoques sur les identités arc-en-ciel, sur la place des identités personnelles au travail et sur les rôles des éducatrices et éducateurs. Dans ce chapitre, nous proposons quelques pistes pour faire face à ces difficultés. Notre analyse ayant révélé que les éducatrices et éducateurs et les institutions ont intérêt à porter conjointement la thématique des identités arc-enciel, les recommandations que nous formulons s'adressent aussi bien aux un e s qu'aux autres. Elles sont à prendre comme une invitation à aller ensemble dans une direction, à co-construire des manières de faire qui peuvent contribuer à augmenter le bien-être, le sentiment de compétence et la crédibilité de toutes les personnes impliquées.

Parler des identités arc-en-ciel dans un cadre favorisant une vision positive

La totalité des participant e s estime que la thématique des identités arc-en-ciel n'est pas suffisamment abordée avec les bénéficiaires. Plusieurs sont d'avis que tout e éducatrice ou éducateur devrait être capable de traiter ce sujet, qui apparait souvent dans le travail quotidien. Or, tant qu'il n'y a pas d'approche collective en la matière, les seul_e_s éducatrices et éducateurs qui décident d'aborder le sujet sont généralement celles et ceux qui sont personnellement concerné e s. Cette situation leur est inconfortable, car ils s'exposent au risque d'être réduit e s à leur identité arc-en-ciel, se sentent seul e s face à des questions complexes et ne parviennent pas à mettre en place des interventions cohérentes qui perdurent dans le temps. Ainsi, la plupart des participant e s s'accordent pour dire que la thématique des identités arc-en-ciel doit être portée par l'ensemble des éducatrices et éducateurs travaillant dans une institution, et que cette institution doit les soutenir en adoptant des lignes directrices ou une approche explicites et communes. Cependant, les avis des participant e s divergent sur le cadre dans lequel les questions d'orientations sexuelles et d'identités de genre doivent être abordées avec les bénéficiaires. Certain e s, adoptant une conception plutôt essentialiste, considèrent que les identités arc-en-ciel relèvent de la sphère privée ou intime et qu'il faut en parler dans le cadre des discussions sur la sexualité. Ces participant_e_s disent être confronté_e_s à deux obstacles. Premièrement, la sexualité est déjà en soi un sujet compliqué à aborder dans les institutions : certain_e_s de leurs collègues ont une vision stéréotypée de la sexualité des bénéficiaires, certaines institutions ont des règlements interdisant les relations sexuelles, certain e s professionnel le s se sentent mal à l'aise lorsqu'ils doivent suivre des formations continues sur le sujet. Ainsi, parler des identités arc-en-ciel en même temps que l'on parle de sexualité revient à additionner deux tabous. Deuxièmement, les discussions avec les bénéficiaires autour de la sexualité sont souvent déléguées à des intervenant es externes en santé sexuelle, qui n'ont que rarement le temps de parler des orientations sexuelles et des identités de genre car le programme de leurs interventions est déjà dense. Certain e s participant e s estiment même que les bénéficiaires doivent avoir certaines connaissances de base en matière de sexualité ou de genre avant que l'on puisse aborder avec eux la question des identités arc-en-ciel, comme Sandrine :

« Alors, avant de parler du LGBT, on a un autre travail à faire. Le LGBT, ce sera le en-dessus, quoi, la deuxième étape. La première étape, c'est remettre l'identité de genre, que c'est pas parce que t'es une femme que tu peux pas faire mécano, que c'est pas parce

que t'es un homme que tu peux pas faire fleuriste. Vraiment, ils en sont là, hein. Et puis après, je te dis... le préservatif, la pilule, le VIH, comment ça se transmet les IST, les MST, tout ça, parce que... ils ont mais juste aucune idée. Le porno, c'est pas la réalité, les clips vidéo, c'est pas la réalité, le... gros du travail, c'est là-dessus, quoi. »

D'autres participant_e_s, adoptant une vision plutôt constructiviste, sont d'avis que les identités arc-en-ciel relèvent de la sphère publique et qu'il faut en parler dans le cadre de discussions sur le respect de soi et des autres, sur la violence et les insultes, sur la tolérance et l'ouverture à la diversité. Ces participant_e_s pensent qu'il n'est pas nécessaire que les bénéficiaires maitrisent au préalable un certain nombre de connaissances de base en matière de genre et/ou sexualité, car il est possible de traiter les deux sujets indépendamment l'un de l'autre. Selon ces participant_e_s, il est possible de parler des identités arc-en-ciel avec les bénéficiaires dans un cadre formel, par exemple au cours d'un atelier animé par un_e intervenant_e externe, ou dans un cadre informel, en réaction à des situations qui se présentent au hasard du quotidien.

Le groupe de travail Education de l'association Prévenir le rejet en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre [PREOS] (2011) s'est interrogé sur la manière dont les écoles et les enseignant_e_s devraient aborder la thématique des identités arc-en-ciel dans les classes suisses romandes. Les auteur_e_s arrivent à la conclusion que les « animations en santé sexuelle et reproductive » offrent un cadre insuffisant et inadéquat (p. 22-25). En effet, seul_e_s 50% des intervenant_e_s parviennent à abordent la thématique de l'homosexualité, par manque de temps (p. 24). En outre, les interventions en santé sexuelle ont souvent pour but d'évoquer les risques liés à la sexualité. Parler des identités arc-en-ciel dans ce cadre contribue, d'une part, à pathologiser les jeunes concerné_e_s et, d'autre part, à attirer l'attention sur leur situation personnelle plutôt que sur les mécanismes de rejet dont ils sont l'objet (p. 27). Les auteur_e_s du rapport PREOS préconisent d'aborder les orientations sexuelles et les identités de genre dans un programme d'« éducation à la citoyenneté » qui aurait pour but la promotion de la diversité et mettrait l'accent non seulement sur les discriminations subies par les personnes arc-en-ciel, mais aussi (et surtout) sur leur pouvoir d'agir, évitant ainsi une approche « victimaire » (ibid.).

Les propos des participant_e_s et ceux du groupe PREOS soulignent donc l'importance d'aborder dans les institutions la thématique des identités arc-en-ciel de façon positive, c'est-à-dire en adoptant une approche collective se déroulant dans un cadre qui met l'accent non pas sur la sexualité et les trajectoires des personnes, mais sur les dynamiques sociales et l'actorialisation individuelle et collective. Cela signifie concrètement proposer aux bénéficiaires des discussions formelles dans un espace autre que celui dédié à l'éducation sexuelle, et proposer à l'ensemble des éducatrices et éducateurs des lignes directrices et des outils ou formations leur permettant d'aborder ces questions de manière spontanée lorsqu'elles surgissent dans le quotidien.

Se donner les moyens de porter cette approche positive

Il ressort des entretiens que les institutions qui proposent des lignes directrices et/ou des outils pour parler des thématiques arc-en-ciel sont plutôt rares. En effet, même si certaines mentionnent le respect des différentes orientations sexuelles et/ou identités de genre dans leur charte, la plupart n'ont pas d'approche de référence permettant de traduire ces valeurs en actes. Une participante qui est intervenue dans un module de formation d'une école sociale a constaté que sur 60 étudiant_e_s, aucun_e n'avait travaillé dans une structure ayant mis en place un cadre clair et/ou des outils destinés à aborder la thématique. Or, comme nous l'avons vu dans notre analyse, les situations que les éducatrices et éducateurs gèrent au quotidien en lien avec les identités arc-en-ciel sont complexes : il peut s'agir par exemple de réagir à des insultes ou à d'autres formes de violence exercée contre des bénéficiaires ou contre des professionnel_le_s, d'accompagner des processus de coming-out, de soutenir des bénéficiaires impliqués dans des conflits familiaux ayant parfois une dimension interculturelle, de protéger des bénéficiaires atteint e s dans leur santé psychique, etc. Ainsi, ce sont souvent les éducatrices et les

éducateurs eux-mêmes qui cherchent des outils susceptibles de les aider à s'orienter, qui proposent à leur équipe de se former sur le sujet ou qui insistent pour que l'institution adopte des lignes directrices.

De nouveau, il est possible de faire des parallèles avec le milieu de l'enseignement. S. Torrent (2015), qui a rédigé un mémoire de master sur la façon dont les enseignant_e_s du secondaire abordent la question avec leurs élèves dans le canton de Fribourg, affirme que les supports pédagogiques manquent et que les enseignant e s doivent souvent créer eux-mêmes les leurs. Le groupe PREOS (2011), quant à lui, se penche sur les raisons qui retiennent les enseignant e s d'intervenir lorsqu'ils sont témoins de violences homophobes ou transphobes. Il relève qu'un des facteurs principaux est l'invisibilité de ces formes de harcèlement dans les chartes ou règlements, ce qui fait douter les professionnel le s de leur légitimité à intervenir. On peut y ajouter le manque de ressources disponibles pour animer une séquence d'enseignement sur le sujet, notamment d'outils permettant de travailler sur ses propres préjugés et émotions et de gérer les réactions des élèves (p. 32-35). Cependant, les autorités scolaires romandes ont commencé à prendre conscience du problème. Ainsi, le Canton de Vaud a rédigé un mémento (2015) destiné à aider les enseignant_e_s à « prévenir les violences basées sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre » (p. 3). On y trouve des pistes utiles, comme la nécessité d'interroger ses propres représentations, de favoriser une approche positive, d'utiliser un langage inclusif, de mettre à disposition des jeunes des ressources en libre accès, ou encore de ne pas tolérer les injures et plaisanteries homophobes ou transphobes (p. 6-7). Le Canton de Genève a, quant à lui, récemment publié un protocole édictant des lignes directrices pour l'accompagnement des élèves trans* (Van Cutsem, 2017).

Ainsi, même si les outils et les formations permettant d'adopter une approche positive des identités arc-en-ciel dans les institutions pour enfants et adolescent_e_s sont encore rares, ils ne sont pas non plus totalement inexistants. De plus, il est possible de s'inspirer, d'adapter ou de développer des outils mis au point dans des domaines voisins, comme l'enseignement. Cependant, ces outils ne sont pas des solutions prêtes à l'emploi. Il faut se donner les moyens de chercher ceux qui seront les plus adaptés à la population accompagnée et au contexte d'intervention, s'exercer à les utiliser, faire un travail sur soi et avoir à sa disposition des personnes ressource pouvant être contactées en cas de difficulté. Ces démarches seront donc plus efficaces si elles sont effectuées non pas par des éducatrices et éducateurs isolé_e_s, mais par des groupes de travail soutenus par l'institution.

Afficher clairement son ouverture à la diversité

Les propos des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel révèlent qu'ils se sentent vulnérables. La plupart disent avoir peur des conséquences négatives que leur identité pourrait avoir sur leur intégration dans l'institution ou sur leur carrière. Beaucoup sont en quête de légitimité. Ce sentiment peut être interprété comme une forme de honte. En effet, comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, la honte vient de l'intériorisation du message hétérosexiste et cissexiste selon lequel les personnes arc-en-ciel ont moins de valeur que les autres et sont malvenues dans notre société. Or si les participant_e_s cherchent de la légitimité professionnelle, c'est-à-dire une forme de reconnaissance de leur compétence à mobiliser leur identité arc-en-ciel, c'est qu'ils ont intégré un discours qui les dévalorise, en tant que personnes et en tant que professionnel le s. Certain e s en arrivent même à renoncer à se défendre lorsqu'ils sont attaqué e s. Cette vulnérabilité est partagée par les bénéficiaires arc-en-ciel qui, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, traversent souvent durant l'adolescence une période de grande fragilité psychique et sociale. Par ailleurs, notre analyse révèle que les éducatrices et éducateurs ainsi que les institutions ont tendance à se défiler face aux thématiques arc-en-ciel et à attendre qu'une situation problématique se présente pour aborder ces questions. Or cette attitude renforce la vulnérabilité des personnes arc-en-ciel vivant ou travaillant dans l'institution. En effet, en raison du

contexte majoritairement hétérosexiste et cissexiste dans lequel nous vivons, les personnes arcen-ciel passent beaucoup de temps à se demander si elles pourraient être attaquées ou dévalorisées et par qui. En l'absence de signes clairs leur indiquant comment se positionne leur vis-à-vis, elles jouent la carte de la prudence et partent du principe que cette personne est plutôt hostile. En d'autres termes, du point de vue des personnes arc-en-ciel, toute personne ou institution qui n'affiche pas explicitement son ouverture envers les identités arc-en-ciel sera présumée hétérosexiste et/ou cissexiste. Les propos des participant e s montrent que les quelques indices discrets de tolérance qu'ils rencontrent dans les institutions ne suffisent pas à faire disparaitre leur sentiment de vulnérabilité. La peur et la honte subsistent tant qu'ils n'ont pas la certitude absolue d'être soutenu e s par tous les degrés de la hiérarchie. On peut supposer que les mêmes mécanismes sont à l'œuvre pour les bénéficiaires arc-en-ciel. Par ailleurs, notre analyse montre que les institutions ont tendance à déléguer aux éducatrices et éducateurs la tâche de parler de la thématique arc-en-ciel avec les bénéficiaires. Cette attitude aussi renforce la vulnérabilité, car elle favorise un contexte où seules les personnes concernées osent aborder le sujet des identités arc-en-ciel, les autres se sentant empruntées ou gênées. Ainsi, toute personne qui traite la thématique risque d'être cataloguée comme arc-en-ciel, et donc stigmatisée. Une fois encore, on peut supposer que les bénéficiaires arc-en-ciel sont victimes du même mécanisme : le fait de poser une question en lien avec les thématiques arc-en-ciel fera immédiatement peser sur eux le soupçon d'être personnellement concerné_e.

Par conséquent, il nous semble important d'encourager les éducatrices et éducateurs ainsi que les institutions à parler des identités arc-en-ciel de façon proactive, à soutenir collectivement et systématiquement les personnes arc-en-ciel et à afficher clairement cette ouverture. Ce soutien peut être communiqué par exemple par l'intermédiaire de lignes directrices, de groupes-ressource, de guides de bonnes pratiques, d'informations mises à disposition du personnel et des bénéficiaires, de participation à des congrès ou de partenariats avec des associations de personnes arc-en-ciel. Il peut aussi prendre la forme d'un label de qualité, comme le label « Ici, tu peux être toi » délivré par l'organisation Be You Network aux structures de Suisse romande accueillant des jeunes (y compris aux foyers)²⁹. Cependant, comme l'a précisé une participante, il est important que les institutions ne se contentent pas de « coller un autocollant » pour avoir bonne conscience, puis rangent la thématique dans un tiroir. Une formation, un label, des lignes directrices ou un groupe-ressource sont des points de départ et non d'arrivée : ils sont une invitation à chercher sans cesse des moyens de transposer des valeurs dans des actes ayant un réel impact sur toutes les personnes, arc-en-ciel ou non, qui participent à la vie d'une institution.

Les pistes mentionnées dans ce dernier chapitre nous ont permis d'évoquer un horizon de possibles vers lequel éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et institutions pourraient se diriger ensemble pour créer des environnements plus inclusifs et promouvoir le changement social. La voie que nous avons tracée ouvre plusieurs portes sur la manière dont l'identité arc-en-ciel des éducatrices et éducateurs pourrait être mobilisée pour soutenir ce processus. Nous avons ainsi esquissé les contours d'une influence idéale de l'identité arc-en-ciel sur les actes professionnels : nous avons dépeint la manière dont les participant_e_s rêvent de pouvoir s'appuyer sur leur identité arc-en-ciel au travail. Nous sommes ainsi revenu_e_s à notre question de recherche et avons bouclé la boucle de notre analyse. Nous espérons que ces recommandations inspireront les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et les aideront à entrevoir leur pouvoir d'agir. Nous espérons aussi qu'elles encourageront les institutions à donner aux éducatrices et éducateurs arc-en-ciel des opportunités de transformer leur identité en outil de travail dans un esprit valorisant et sécurisant.

²⁹ Pour plus d'informations, consulter le site Internet http://www.beyounetwork.org/fr/

Le mot de la fin : positionnements et perspectives

L'approche interactionniste nous incite à considérer le monde sous l'angle de ses interactions. Nous avons appliqué cette approche à notre thématique, soulignant en quoi les identités sont en interaction entre elles et avec le contexte dans lequel elles naissent et évoluent. Mais cette approche peut aussi être appliquée à notre processus de recherche : notre travail de bachelor a consisté, finalement, à mettre en relation notre cadre théorique avec les propos des participant_e_s, et à les faire dialoguer entre eux. Une fois mises en interaction l'une avec l'autre, ces deux lectures de la réalité en font émerger une troisième, qui ne se limite pas à l'addition des deux premières mais va au-delà, pour donner une vision plus complexe du phénomène. En guise de conclusion, nous aimerions donc relever les points forts de ce dialogue et tracer les grandes lignes de cette vision.

La réalité des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ne ressemble pas à un parcours linéaire qui partirait d'un point pour aller vers un autre. Ils ne progressent pas le long d'un axe, entre deux pôles dont le premier représenterait l'invisibilité, la peur et la vulnérabilité et le deuxième, la visibilité, la fierté et le pouvoir d'agir. Ces différents éléments ne s'excluent pas mutuellement : ils se combinent dans le quotidien des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel. Une personne peut très bien se sentir à la fois vulnérable et actrice de sa vie : elle peut avoir peur de subir des violences et en même temps être capable de se défendre avec fierté. Le quotidien des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel est aussi caractérisé par une recherche de légitimité, c'est-àdire de confirmation qu'il est pertinent de transformer leur identité arc-en-ciel en outil de travail. Or la légitimité professionnelle ne provient pas uniquement de l'expérience ou de la formation de l'éducatrice ou de l'éducateur : elle est surtout le résultat de la reconnaissance que les autres professionnel_le_s lui accordent. Les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ont de la difficulté à obtenir cette reconnaissance, car nous vivons dans un contexte social embrouillé. Entre normalisation et stigmatisation des identités arc-en-ciel, entre séparation et intégration de la vie privée et de la vie professionnelle, notre contexte véhicule des messages contradictoires. Les éducatrices et éducateurs ainsi que les institutions ont de la peine à composer avec ces injonctions paradoxales, car ils ont l'impression de vivre dans une société qui évolue tout en faisant du sur place. C'est pourquoi ils naviguent en permanence entre promotion du changement social et consolidation de l'ordre établi. Cette hésitation prend notamment la forme d'un décalage entre le discours et les actes : il y a en effet une certaine absurdité à constater que les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel ont de la difficulté à se faire leur place au sein d'institutions censées lutter contre l'exclusion sociale et la discrimination. Cette contradiction peut être expliquée par un phénomène de double loyauté : les institutions et les éducatrices et éducateurs sont pris_e_s entre la fidélité aux valeurs de leur profession, qui les incitent à questionner les normes en vigueur, et les pressions exercées par lesdites normes, qui leur rappellent qu'ils s'exposent à des sanctions symboliques et concrètes s'ils ont l'audace de les contester.

Le modèle que nous venons de décrire tente d'expliquer aussi bien les attitudes des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel que celles des institutions. Il nous parait important de souligner que notre recherche se concentre sur le point de vue des éducatrices et éducateurs. Ainsi, nos résultats concernant leurs logiques d'action sont valides. Nous avons en effet accordé une grande importance à ce qu'ils reflètent avec le plus d'exactitude possible leur réalité. Selon J.-C. Kaufmann (2011, p. 29) et J. Maxwell (1999, p. 157-160), la validité d'une recherche qualitative dépend non pas de l'application de techniques, procédures ou méthodes, mais de la confrontation des résultats au monde réel. Cela signifie que le chercheur ou la chercheuse doit prendre en compte le plus grand nombre possible d'aspects du phénomène étudié, y compris – et surtout – ceux qui ne vont pas dans le sens de ses conclusions provisoires. Ainsi, nous avons fait attention à refléter la totalité des propos des participant_e_s, et à ne pas laisser de côté les données que

nous n'arrivions pas à intégrer. Par contre, nos résultats concernant les logiques d'action des institutions sont à prendre comme des hypothèses non validées. En effet, nous n'avons pas pris le temps de consulter les actrices et acteurs institutionnel_le_s impliqué_e_s, car cela serait sorti du cadre dans lequel s'inscrit notre travail de bachelor.

Examinons maintenant ce qu'impliquent les résultats auxquels nous sommes parvenu e s, pour les participant e s et les autres les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, pour les institutions accueillant des enfants et des jeunes, pour les lieux de formation en éducation sociale, et pour nous. Concernant les participant e s et les autres éducatrices et éducateurs arc-en-ciel, nous pensons que notre travail peut contribuer à leur actorialisation : il peut les aider à examiner leurs propres stratégies identitaires et à en envisager d'autres, à comprendre les enjeux et les implications possibles de leurs choix, ainsi qu'à oser aborder le sujet avec d'autres personnes de leur entourage professionnel. Nous avons en effet observé durant les entretiens que les participant e s avaient besoin de parler avec des personnes qui partageaient leurs questionnements : la plupart nous ont demandé comment nous gérions nos propres identités, si leurs propos corroboraient ceux des autres participant e s et s'ils pouvaient obtenir une copie de notre travail une fois terminé. Nous avons ressenti de leur côté un grand soulagement lié, d'une part, au fait que leurs questionnements soient mis en mots et, d'autre part, au fait que notre démarche soit soutenue par l'école et les institutions, ce qui confère une légitimité à leurs réflexions. Notre travail peut contribuer à les faire sortir de leur solitude, ce qui peut leur (re)donner à la fois confiance et espoir. Concernant les institutions, nos conclusions peuvent surtout les aider à prendre conscience de la nécessité de traiter la thématique des identités arc-en-ciel de façon active et non réactive. En effet, tant qu'elles ne se positionnent pas explicitement en soutien aux personnes arc-en-ciel, le personnel et les bénéficiaires arc-en-ciel auront des réticences à exposer leur identité et se sentiront vulnérables. En outre, il est important qu'elles essaient de sortir d'une logique individuelle où l'identité arc-en-ciel d'une personne est considérées comme un paramètre compliquant sa situation. Elles ont tout intérêt à se diriger vers une logique collective de promotion de la diversité considérant les identités arc-en-ciel comme un sujet qui concerne tout le monde et relève de la responsabilité de chacun e. Les institutions peuvent ainsi créer un environnement plus inclusif, ce qui va dans le sens des valeurs du travail social, contribue au bien-être des bénéficiaires et renforce la motivation et l'engagement de leurs collaborateurs et collaboratrices arc-en-ciel. Nos résultats peuvent aussi être exploités par les écoles ou autres lieux de formation des éducatrices et éducateurs. Ils mettent en évidence que les professionnel_le_s sont parfois démuni e s face à la thématique des identités arc-en-ciel, qu'ils soient personnellement concerné e s ou non. Les éducatrices et éducateurs qui manquent de points de repère pour aborder ces questions risquent d'avoir des réflexes qui vont à l'encontre des intérêts des bénéficiaires et des valeurs de l'éducation sociale. Par exemple, ils peuvent chercher à éluder la question, ce qui contribue à renforcer les mécanismes d'invisibilisation des identités arc-en-ciel et donc à perpétuer la violence symbolique. Notre travail peut donc inciter les écoles à traiter elles aussi la thématique de façon active, surtout qu'il s'agit d'un sujet qui peut être mis en lien avec différents contenus d'enseignement existants et peut donc facilement être intégré dans le cursus de formation déjà en place. Enfin, notre démarche de recherche a aussi des implications pour nous. Etant nous-mêmes arc-en-ciel, nous avons utilisé les propos des participant e s comme un miroir qui nous a permis de prendre conscience de nos propres stratégies et des enjeux qu'elles soulèvent. Les entretiens nous ont aussi donné l'occasion de comprendre pourquoi certaines personnes adoptent des stratégies différentes des nôtres, et d'élargir ainsi notre spectre d'actions possibles. Nos recherches théoriques nous ont permis de prendre du recul face à nos propres parcours et de les replacer dans un contexte social qui les dépasse. Cette démarche nous a apaisé e s car, tout comme les participant e s, nous avions besoin de parler de nos

interrogations, de partager nos dilemmes et d'évoquer nos craintes. Nous nous sentons donc plus serein_e_s, plus prêt_e_s à affronter la gestion de nos identités arc-en-ciel au travail et plus capables de les transformer, si nous le jugeons pertinent et si le contexte s'y prête, en outils de travail.

Nos résultats ouvrent également de nouvelles perspectives de recherche. Nous avons souligné l'importance de développer des outils et des manières de faire pour aborder la thématique des identités arc-en-ciel dans les institutions. D'autres études pourraient donc porter par exemple sur la création de tels outils (comment les concevoir ? lesquels choisir ? dans quelles situations et contextes les mobiliser?), sur la façon dont ils sont perçus par les professionnel le s, les bénéficiaires et les autres actrices et acteurs institutionnel le s, ou encore sur la mise en place d'une culture de la diversité en institution (comment définir des valeurs et des lignes directrices? comment les professionnel le s peuvent-ils les traduire en actes concrets? comment une approche s'inscrit-elle dans les pratiques institutionnelles ?). Par ailleurs, notre travail soulève la question de la place des identités personnelles stigmatisées dans le quotidien des travailleurs sociaux et travailleuses sociales. Il serait donc intéressant de se demander si des parallèles sont possibles entre le vécu des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel et celui de professionel le s ayant des parcours et/ou des identités qui sortent de la norme et peuvent être connotés négativement. On peut penser par exemple aux professionnel le s connaissant ou ayant connu une confession religieuse particulière, des maladies psychiques, des situations de handicap, la prostitution, la consommation de stupéfiants, des condamnations en lien avec des actes illégaux, etc. Etant donné que les normes évoluent avec le contexte socio-historique, il serait aussi intéressant de comparer la perception des professionnel le s concerné e s à différentes époques.

Si nous devions résumer en un seul mot ce que nous a apporté la réalisation de ce travail de bachelor, nous choisirions celui d'actorialisation. Nous avons décidé de terminer notre parcours de formation initiale par une recherche sur un thème qui nous concerne et qui, à nos yeux, manquait de visibilité et de légitimité. Nous avons ainsi rendu nos questionnements visibles et montré qu'ils étaient partagés par d'autres éducatrices et éducateurs. Ce faisant, nous avons donné à la thématique une légitimité : nous avons contribué à ce qu'elle soit reconnue comme intéressante et importante à traiter, pour les personnes arc-en-ciel, mais aussi pour l'ensemble des professionnel_le_s du travail social. Transformer nos interrogations individuelles en réflexion collective nous a permis de nous affirmer : nous avons fait quelque chose de ce qui nous posait problème, nous avons cessé de ruminer nos questionnements pour les partager avec d'autres afin de faire ressortir ce qu'il est possible d'entreprendre, individuellement et collectivement, pour améliorer la situation. Nous avons ainsi quitté une position passive pour adopter une position active et prendre un certain contrôle sur les questions qui nous concernent. Par ailleurs, écrire ce travail de bachelor nous a aidé e s à comprendre que pour faire de la recherche, il faut s'intéresser à la façon dont différentes personnes perçoivent une réalité et tenter de refléter le plus de facettes possible de cette réalité. Nous avons parfois eu de la difficulté à nous détacher de notre vision de choses : nous avons été confronté e s lors des entretiens à des propos qui nous ont surpris_e_s, agacé_e_s ou déplu car ils ne correspondaient pas à ce que nous aurions souhaité entendre ni à la façon dont nous aurions envisagé la situation. Nous avons dû faire des efforts pour parvenir à dépasser nos réflexions et nos ressentis afin de faire de la place à ceux des personnes interrogées. Ce faisant, nous avons travaillé une compétence transférable à notre pratique professionnelle. Dans notre quotidien d'éducatrice et d'éducateur, nous sommes régulièrement confronté e s à des situations sur lesquelles nous avons un avis ou portons un jugement. Or il est important de savoir mettre nos idées préconçues entre parenthèses, du moins temporairement, et d'essayer de comprendre comment les autres personnes impliquées perçoivent la situation. En apprenant à nous décentrer, nous apprenons à nous détacher des

solutions prêtes à l'emploi et à envisager des pistes d'interventions plus créatives, plus souples et plus respectueuses des besoins des bénéficiaires et de notre entourage professionnel. Ainsi, rédiger notre travail de bachelor nous a permis de nous exercer à envisager un phénomène sous plusieurs angles à la fois, et ainsi de développer notre compétence à faire face aux situations que nous rencontrerons dans notre pratique professionnelle avec intelligence, sensibilité, humilité et humanité.

Références bibliographiques

Alessandrin, A. & Espineira K. (2015). *Sociologie de la transphobie*. Pessac, France : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.

Alin, C. (2000). Langage et Identité en Analyse de pratique(s) ou la question du « deuil du sujet ». Dans Gohier, C. & Alin, C. (dir.) *Enseignant – formateur : la construction de l'Identité professionnelle* (p. 29-). Montréal, Canada : L'Harmattan/Education&Formation.

Alter, N. & Laville, J.-L. (2004, mai). La construction des identités au travail. *Sciences Humaines*, 149. Récupéré de https://www.scienceshumaines.com/la-construction-des-identites-autravail_fr_4063.html.

AvenirSocial. (2010). Code de déontologie du travail social en Suisse : un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s.

Récupéré de http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_F_gesch.pdf

Avvanzino, P. (2004). Discours et représentations des acteurs de l'éducation spécialisée dans le bulletin « Ensemble » entre 1957 et 1964. Dans G. Heller, C. Pahud, P. Brossy & P. Avvanzino (dir.), *La passion d'éduquer : genèse de l'éducation spécialisée en Suisse romande* (p. 345-408). Lausanne, Suisse : Les Cahiers de l'éésp.

Berrebi-Hoffmann, I. (2010). Les métamorphoses de l'intime : Repenser les relations entre le public et le privé au travail. *Empan*, 77,(1), 13-17. doi:10.3917/empa.077.0013.

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition reguliere/numero26(2)/blais et martineau final2.pdf

Bouquet, B. (2004). *Ethique et travail social : une recherche du sens*. Paris, France : Dunod

Camilleri, C.; Kastersztein, J. Lipiansky, E.; Malewska-Peyre, H; Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (2002). *Stratégies identitaires* (4^e éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.

Castañeda, M. (2014). Comprendre l'homosexualité : clés et conseils pour les homosexuels, leurs familles, leurs thérapeutes. Paris, France : Robert Laffont.

Cambon, L. (2009). L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés : une approche par les langages. Rennes, France : Presses de l'école des hautes études en santé publique.

Cava, P. (2014). Activism, Politics, and Organizing. Dans L. Erickson-Schroth (dir.), *Trans Bodies, Trans Selves: A Ressource for the Transgender Community* (p. 567 - 589). New-York, USA: Oxford University Press.

Chamberland, L. (2007). *Gais et lesbiennes en milieu de travail : rapport synthèse de recherche*. Récupéré de http://homophobie.ccdmd.qc.ca/medias/pdfs/homophobie integral.pdf.

Chauvin, S. (2003). Honte. Dans L.-G. Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie* (p. 222-226). Paris, France : PUF.

Chauvin, S. et Lerch, A. (2013). *Sociologie de l'homosexualité*. Paris, France : La Découverte.

Conseil de l'Europe, Bureau du Commissaire aux droits de l'homme. (2009). *Droits de l'homme et identité de genre*. Strasbourg, France. Récupéré de : http://www.transidentite.fr/fichiers/ressources/droitdelhomme.pdf

Croteau, J. M.; Anderson, M. Z. & VanderWal, B. L. (2008). Models of Workplace Sexual Identity Disclosure and Management: Reviewing and Extending Concepts. *Group and Organizational Management*, 33(5), 532-565. Récupéré de: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1059601108321828

Dayer, C. (2005). De l'injure à la gay pride : Construction sociale de la connaissance et processus identitaire. Genève, Suisse : Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.

Dayer, C. (2009). De la question homosexuelle à la problématique homophobe : questions et enjeux. Dans Fédération Genevoise des associations LGBT, *Premières assises contre*

l'homophobie à Genève : verbatim des interventions et débats (p. 10-19). Récupéré de http://www.federationlgbt-geneve.ch/projets/education/assises-contre-lhomophobie-2009/documents-post-assises/

Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. Recherches et Educations, vol. 8.

Dayer, C. (2014). Sous les pavés, le genre : Hacker le sexisme. La Tour d'Aigues, France : l'Aube.

Dambrun, M. (s.d.). La théorie de la Dominance Sociale de Sidanius & Pratto. Laboratoire de psychologie Sociale et Cognitive, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand, France. Récupéré de http://www.prejuges-stereotypes.net/espaceDocumentaire/dambrunTDS.pdf

Deslauriers, J.-P. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 86-111). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Dierchx, M., Motmans, J. & Meier, P. (2014). *Mesure et attitudes en matière de sexisme, d'homophobie et de transphobie : « Beyond the box ».* Rapport de synthèse (Groupe de recherche Burgerschap, Gelijkheid en Diversiteit de l'Université d'Anvers). Récupéré de : http://igvm-iefh.belgium.be/fr/publications/beyond_the_box

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Dubar, C. (s.d.). Sociologie : les grands courants. Dans *Universalis*. Récupéré le 23 septembre 2017 de https://www.universalis.fr/encyclopedie/sociologie-les-grands-courants/

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, 2007/2(2), 9-25. Récupéré de http://www.cairn.info/revue-française-des-affaires-sociales-2007-2-page-9.htmVous

Dubar, C. (2010). *La crise des identités* (4^e édition). Paris, France : Presses universitaires de France/Le lien social.

Dubar, C. (2015). La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles (5^e édition). Paris, France : Armand Colin.

Eco, U. (1983). Le Nom de la rose. Paris, France : Grasset.

Eribon, D. (2003). Dictionnaire des cultures Gays et Lesbiennes. Paris, France : Larousse

Erickson-Schroth, L. (2014). *Trans Bodies, Trans Selves : A Resource for the Transgender Community.* New-York, USA : Oxford University Press.

Familles arc-en-ciel. (s.d.). Familles arc-en-ciel. Récupéré de http://www.regenbogenfamilien.ch/fr/themen/regenbogenfamilien/

Fédération genevoise des associations LGBT (2009). *Premières assises contre l'homophobie à Genève : Verbatim des interventions et débats.* Récupéré de http://www.federationlgbt-geneve.ch/projets/education/assises-contre-lhomophobie-2009/documents-post-assises/

Fray, A.-M. & Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 8(38), 72-88. doi : 10.3917/may.038.0072.

Gal, F. (2013). Le travail social auprès des victimes d'homophobie : questionnement identitaire, lien familial, insertion. Paris, France : ASH.

Gallerand, R. (2003). Associations. Dans D. Eribon (dir.), *Dictionnaire des cultures Gays et Lesbiennes* (p. 49-50). Paris, France : Larousse

Garner, H., Méda, D. & Sénik, C. (2006). La place du travail dans les identités. *Economie et statistique*, 393-394, 21-40. doi : 10.3406/estat.2006.7140

Garcia, D., Gross, P., Baeriswyl, M., Eckel, D., Müller, D., Schlatter, C. & Rauchfleisch, U. (2014). De la transsexualité à la dysphorie de genre : recommandations de conseil et de traitement pour les personnes trans. *Forum Médical Suisse*, 14(19), 382-387.

Giami, A. (2011). Identifier et classifier les trans : entre psychiatrie, épidémiologie et associations d'usagers. *L'information psychiatrique*, 87, 269-277. doi : 10.1684/ipe.2011.0769.

- Giami, A. (2016). *Vers une sexologie critique ?* Préface de l'ouvrage de Medico, D. (2016). *Repenser le genre : Une clinique avec les personnes trans**. Chêne-Bourg, Suisse : Georg.
- Goffman, E. (2003). Stigmate : les usages sociaux des handicaps (5^e éd.). Paris, France : Minuit.
- Gohier, C. & Alin, C. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. La recherche et la formation : postures épistémologiques et méthodologiques. Dans Gohier, C. & Alin, C. (dir.) *Enseignant formateur : la construction de l'Identité professionnelle* (p. 9-16). Montréal, Canada : L'Harmattan/Education&Formation.
- Gohier, C. & Anadòn, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans Gohier, C. & Alin, C. (dir.) *Enseignant formateur : la construction de l'Identité professionnelle* (p. 17-27). Montréal, Canada : L'Harmattan/Education&Formation.
- Groupe régional d'intervention sociale [GRIS] Québec. (2017). De la honte à la fierté : 250 jeunes de la diversité sexuelle se révèlent. Récupéré de http://delahonte.grisquebec.org/
- Guéguen, H. (2014). Reconnaissance et légitimité : Analyse du sentiment de légitimité professionnelle à l'aune de la théorie de la reconnaissance. *Vie sociale*, 8,(4), 67-82. doi:10.3917/vsoc.144.0067.
- Gulfi, A. (23 mars 2015). *Méthodes et techniques : observation, entretien, questionnaire. Questions éthiques.* (Module TB1, support de cours non publié). Haute Ecole de Travail Social Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Gutnik, F. (2002). « Stratégies identitaires », « dynamiques identitaires ». *Recherche & Formation*, 41(1) Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation. 119-130. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_41_1_1778
- Häusermann, M. (mai 2014). L'impact de l'hétérosexisme et de l'homophobie sur la santé et la qualité de vie des jeunes gays, lesbiennes et bisexuel-les en Suisse. Dans P. Jaffé, B. Lévy, Z. Moody & J. Zermatten (dir.), Le droit de l'enfant et de l'adolescent à son orientation sexuelle et à son identité de genre : actes du 5^e colloque printanier de l'Institut universitaire Kurt Bösch et de l'Institut international des Droits de l'enfant. Récupéré de http://www.childsrights.org/documents/publications/livres/Book-OrientationSexuelle2013.pdf
- Haute Ecole de Travail social Fribourg (HETS-FR), Haute Ecole de Travail social Valais, Haute école de travail social Genève (HETS) & Ecole d'études sociales et pédagogiques Lausanne (EESP). (2008). Code d'éthique de la recherche. Consultable à https://www.eesp.ch/uploads/media/Code_d_ethique_rech.pdf
- Hübscher, C. (2016). Was ist non-binäres Geschlecht? Récupéré de http://www.nonbinary.ch/was-ist-non-binaer/
- Huyez, G. (2003). Gaiphobie. Dans L.-G. Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie* (p. 191-193). Paris, France : PUF.
- Jouffroy, G. (2013). Analyse Institutionnelle. Des outils essentiels pour le management : les concepts et les pratiques (5° éd.). Dijon-Quetigny, France : Edition Synergence
- Kaufmann, J.-C. (2010). *L'invention de soi : Une théorie de l'identité* (2^e édition). Paris, France : Fayard/Pluriel.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e édition). Paris, France : Armand Colin.
- Kelly, R. C. (2014). Introduction to Queer Theory. Dans L. Erickson-Schroth (dir.), *Trans Bodies, Trans Selves : A Ressource for the Transgender Community* (p. 82 83). New-York, USA: Oxford University Press.
- Krikorian, G. (2003). Transphobie. Dans L.-G. Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie* (p. 406-409). Paris, France : PUF.
- Lahotte, L. & Duvernay, E. (2011). *Orientation sexuelle: conséquences sur les pratiques professionnelles des assistantes sociales* (travail de bachelor non publié). Haute Ecole de Travail social Genève, Genève, Suisse. Récupéré de https://doc.rero.ch/record/27939/files/Memoire_Duvernay_Lahotte.pdf

- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Légal, J.-B. & Delouvée, S. (2008). Stéréotypes, préjugés et discrimination. Paris, France : Dunod.
- Manço, A. A. (2006). *Processus identitaires et intégration : Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*. Paris, France : L'Harmattan.
- Martin, C. (2010, 14 avril). Pédophilie et homosexualité : la surprenante mise au point du Vatican. *Le Point*. Récupéré de http://www.lepoint.fr/actualites-societe/2010-04-14/polemique-pedophilie-et-homosexualite-la-surprenante-mise-au/920/0/444171
- Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. Fribourg, Suisse : Editions universitaires Fribourg Suisse.
- Medico, D. (2016). Repenser le genre : Une clinique avec les personnes trans*. Chêne-Bourg, Suisse : Georg.
- Mellini, L. (2009). Entre normalisation et hétéronormativité : la construction de l'identité homosexuelle. *Déviance et Société*, vol. 33.
- Mellini, L. (mars 2015). *Construction de la problématique*. (Module TB1, support de cours non publié). Haute Ecole de Travail Social Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Militant. (s.d). Dans *Trésor de la Langue française informatisé*. Récupéré le 30 septembre 2017 de http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?118;s=1487398425;r=6;nat=;sol=2;
- Montoussé, M. & Renouart, G. (2015). *100 fiches pour comprendre la sociologie* (3^e éd.) Rosny-sous-Bois, France : Bréal.
- Morier-Genoud, P. & Evard, C.-L. (2015). Sexualité(s), identité de genre et expression de la sexualité: enjeux pour les travailleuses et travailleurs sociaux. (Module libre, supports de cours non publiés). Haute Ecole de travail social Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Mucchielli, A. (2009a). Compréhensive (approche). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 24-27). Paris, France : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2009b). Constructiviste (paradigme). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 30-35). Paris, France : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2009c). Qualitative (méthode). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 205-206). Paris, France : Armand Colin.
- Nitzet, J. & Rigaux, N. (2014). *La sociologie de Erving Goffman* (2^e éd.). Paris, France : La Découverte.
- Oakleaf, L. (2013). "Having to think about it all the time": factors affecting the identity management strategies of residential summer camp staff who self-identify as lesbian, gay, bisexual or transgender. *Leisure / Loisir*, 37(3), 251-266. doi: 10.1080/14927713.2013.856100
- Pache, S. (2001). *Educateurs gays et lesbiennes : la gestion identitaire* (travail de bachelor non publié). Haute Ecole de Travail social Fribourg, Givisiez, Suisse.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181. doi : 10.7202/1002253ar
- Parini, L. (s.d.). « Etre LGBT au travail » : résultats d'une recherche en Suisse. Genève, Suisse : Université de Genève, Faculté des sciences de la société, Institut des études Genre et Fédération genevoise des associations LGBT. Récupéré de http://www.federationlgbt-geneve.ch/wp-content/uploads/sites/7/2015/11/LGBT_Travail_resultats_recherche_OK.pdf
- Perriard, V. (octobre-novembre 2015). *Atelier : l'entretien, récolte des données*. (Module TB2, support de cours non publié). Haute Ecole de Travail Social Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Perrin, C., Roca i Escoda, M. & Parini L. (2012). *La notion d'homophobie, ses usages et son rapport au féminisme*. Récupéré de https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2012-1-page-4.htm

Prévenir le rejet basé sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre [PREOS] (2011). Vers un système de santé équitable et inclusif à l'égard des personnes LGBT: Etat des lieux et recommandations. Récupéré de http://www.preos.ch/images/stories/documents/preos rapport%20education 120211.pdf

Prosélytisme. (s.d.). Dans *Trésor de la Langue française informatisé*. Récupéré le 30 septembre 2017 de http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1487398425;

Reynard, M. (2017, 30 mars). Pourquoi la Suisse doit reconnaitre l'homophobie comme un délit. *Le Temps*. Récupéré de https://www.letemps.ch/opinions/2017/03/30/suisse-reconnaitre-lhomophobie-un-delit

Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation, Canton de Vaud (2015). Diversité de genre et d'orientation sexuelle (DIGOS). Récupéré de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/Th%C3%A8mes/Genre/Meme nto DIGOS FINAL visavis.pdf

Simmons, H. & White, F. (2014). Our Many Selves. Dans L. Erickson-Schroth (dir.), *Trans Bodies, Trans Selves : A Ressource for the Transgender Community* (p. 3 - 23). New-York, USA: Oxford University Press.

Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, no 177, 91-103. Récupéré de http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37460

Taboada-Leonetti, I. (2002). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue. Dans Camilleri, C.; Kastersztein, J. Lipiansky, E.; Malewska-Peyre, H; Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A., *Stratégies identitaires* (4^e éd.) (p. 43-83). Paris, France: Presses universitaires de France.

Teboul, R. (2003). Pédophilie. Dans L.-G. Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie* (307-309). Paris, France : PUF.

Tin, L.-G. (2003). Dictionnaire de l'homophobie. Paris, France : PUF.

Torrent, S. (2015, 12 mars). Aborder la diversité sexuelle à l'école. *Revue Reiso*. Récupéré de http://www.reiso.org/spip.php?article5070

Transgender Network Switzerland [TGNS]. (2017). Trans*: brochure d'information rédigée par des personnes trans* pour les personnes trans* et pour toutes les autres. Zurich, Suisse: Transgender Network Switzerland.

Transgender Network Switzerland, (visionné en 2017). *Droit*. Récupéré de https://www.transgender-network.ch/fr/information-2/droit/#Alpha

Université de Zurich & Dialogai (2013). Suicide et homosexualité en Suisse : des chiffres qui interpellent. Récupéré de http://www.dialogai.org/wp-content/uploads/2013/02/2013-02-21_CP_suicide-v4.pdf

Vanderburgh, R. (2014) Coming out. Dans L. Erickson-Schroth (dir.), *Trans Bodies, Trans Selves: A Ressource for the Transgender Community* (p. 105 - 123). New-York, USA: Oxford University Press.

Van Raemdonck, D. (2003). Vocabulaire. Dans L.-G. Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie* (p. 424-428). Paris, France : PUF.

Volkmar, E. (2015). Variations de l'identité de genre & variations du développement sexuel : présentation de la thématique Trans. (module libre Sexualité(s), identité de genre et expression de la sexualité : enjeux pour les travailleuses et travailleurs sociaux, support de cours non publié). Haute Ecole de travail social Fribourg, Fribourg, Suisse.

Wittig, M. (2007). La pensée straight. Paris, France : Amsterdam.

Somewhere over the rainbow
Way up high
And the dreams that you dreamed of
Once in a lullaby

Somewhere over the rainbow
Blue birds fly
And the dreams that you dreamed of
Dreams really do come true ooh oh

Someday I'll wish upon a star
Wake up where the clouds are far behind me
Where trouble melts like lemon drops
High above the chimney tops
That's where you'll find me

Oh, somewhere over the rainbow bluebirds fly
And the dreams that you dare to,
Oh why, oh why can't I?

Quelque part au-delà de l'arc-en-ciel Tout en haut Les rêves que tu as faits Un jour dans une berceuse

Quelque part au-delà de l'arc-en-ciel Volent les oiseaux bleus Et les rêves que tu as faits Se réalisent vraiment

Un jour en voyant passer une étoile je ferai le vœu De me réveiller au-delà des nuages Là où les soucis fondent comme des bonbons au citron Au-dessus du sommet des cheminées C'est là que tu me trouveras

Quelque part au-delà de l'arc-en-ciel volent les oiseaux bleus Et les rêves que tu oses faire Oh pourquoi, pourquoi pas moi ?

Israel Kamakawiwo'ole, *Over the Rainbow*, 1993 [traduction par nos soins]

Recherche de participantes et participants

Travail de recherche

sur les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel

Nous sommes

- une étudiante et un étudiant en emploi de la Haute Ecole de travail social Fribourg
- en dernière année de formation initiale (bachelor en éducation sociale)

Nous cherchons

des personnes :
 - qui travaillent comme
éducatrice ou éducateur
 - dans une institution pour
enfants, adolescents ou
jeunes adultes en
difficultés psychosociales
 - et qui s'identifient

comme "arc-en-ciel"

Arc-en-ciel?

c'est-à-dire qui diffère de la norme par au moins un de ces 2 critères: 1. l'orientation sexuelle

2. l'identité de genre

Pour

participer à un entretien d'une heure entre avril et juillet 2016

Votre témoignage est précieux.

Il nous servira de point de départ pour explorer une thématique encore peu visitée et parfois taboue

Sujets abordés:

votre identité arc-en-ciel et son influence sur

 vos relations avec vos collègues et les jeunes
 votre rôle dans l'équipe et votre place dans l'institution
 la façon dont certaines situations résonnent en vous
 votre personnalité au travail
 votre vision de l'éducation

Interessée?

educarcenciel@ protonmail.ch OU https://www.facebook.com/ educateursarcenciel/ Nous garantissons la confidentialité et l'anonymat tout au long de notre démarche.



Travail de recherche sur les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel Document d'information pour les participantes et participants

Qui sommes-nous?

Nous nous appelons Marita Hofstetter et Raphaël Guillet, nous sommes deux éducateurs arc-en-ciel travaillant dans le domaine du handicap psychique et de la déficience intellectuelle. Nous sommes aussi étudiants à la Haute Ecole de Travail social Fribourg, en quatrième année, dans la filière éducation sociale.

Qui cherchons-nous ?

Nous cherchons des professionnelles et professionnels qui s'autodéfinissent « arc-en-ciel », c'est-à-dire dont l'orientation sexuelle et/ou l'identité de genre diffère(nt) de la norme. En outre, ces personnes doivent travailler, ou avoir travaillé dans les 2 années précédentes, dans un foyer résidentiel situé en Suisse et accueillant des enfants, adolescents ou jeunes adultes en difficultés psychosociales.

Quel est le but de notre travail de recherche?

Notre but est d'apporter un éclairage sur la façon dont l'identité « arc-en-ciel » d'une éducatrice ou d'un éducateur peut influencer son travail. Nous aimerions recueillir le point de vue des personnes concernées pour savoir si elles perçoivent une telle influence et, si oui, dans quels types d'actes concrets et quotidiens. Nous aimerions aussi savoir si elles vivent cette influence comme positive ou négative, et pourquoi.

Pourquoi est-il important de faire cette recherche?

D'une part, parce que l'on dit souvent que le principal outil de travail de l'éducateur, c'est lui-même. Or être arc-en-ciel est une partie importante de soi-même. Mais il n'est pas toujours facile ni possible de s'appuyer sur cette partie de soi-même dans son travail. Nous pensons que plusieurs éducatrices et éducateurs – arc-en-ciel ou non – se demandent que faire de cette influence, s'il faut l'accepter, l'encourager ou la freiner. Notre travail les aidera à alimenter leurs réflexions.

D'autre part, parce que les enfants, les adolescents et les jeunes adultes sont eux-mêmes en train de découvrir ou construire leur(s) propre(s) orientation(s) sexuelle(s) et identité(s) de genre. L'attitude du personnel éducatif face à ces questions peut être déterminante pour la suite de leur parcours. Notre travail mettra en lumière les enjeux autour de ces questions.

Comment allons-nous procéder ?

Entre avril et juillet 2016, nous recueillerons des témoignages au travers d'entretiens d'une heure par participant(e). Chaque entretien sera enregistré et mené par l'un de nous deux, l'autre personne sera présente pour les aspects techniques. Le lieu sera fixé à la convenance des participants. Puis nous procéderons à l'analyse des données. Il nous tient à coeur de mettre la parole des éducatrices et éducateurs arc-en-ciel au centre de notre démarche, c'est pourquoi nous partirons de leur expérience pour aller vers la théorie, et non l'inverse. Nous garantissons aux participantes et participants la confidentialité et l'anonymat tout au long du processus. Les données rassemblées seront détruites une fois le travail terminé.

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de récolter une diversité de témoignages reflétant le plus de facettes possibles de la question.

Merci !

Raphaël Guillet & Marita Hofstetter educarcenciel@protonmail.ch 079 859 37 94 (Raphaël) ou 079 726 99 57 (Marita)

Guide d'entretien

Introduction

- Remerciements et expliquer pourquoi leur participation est importante
- Contexte de la démarche et cadre (qui nous sommes, ce que nous cherchons, pourquoi, la durée de l'entretien, la confidentialité, l'enregistrement, etc.)
- Demander l'aval pour démarrer l'enregistrement
- Faire signer le formulaire de consentement
- Récolter les données personnelles : nom (nom d'usage), lieu de travail, depuis quand, quelle fonction au travail (tâches), le type de population accompagnée.

Corps de l'entretien

Contexte de travail et identité arc-en-ciel

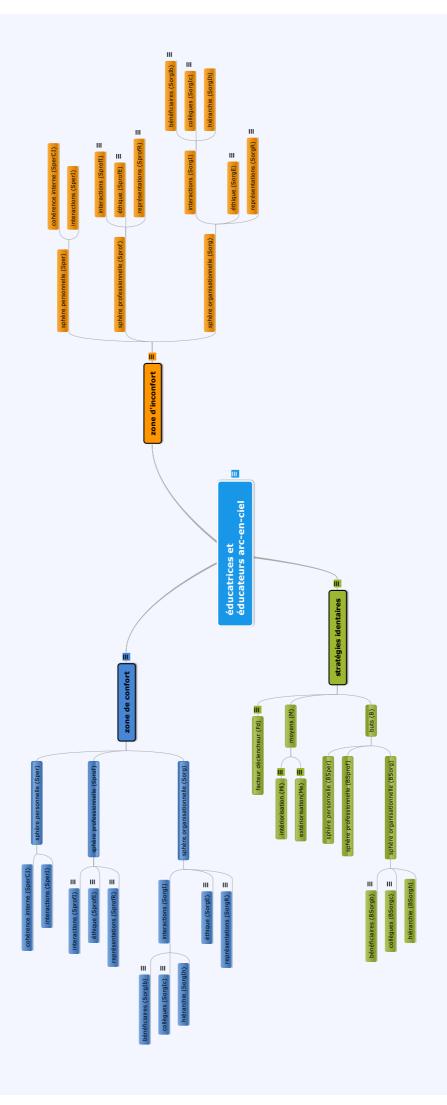
- Pouvez-vous nous parler de la façon dont les personnes arc-en-ciel sont perçues dans l'institution où vous travaillez ?
- A quoi voyez-vous que l'institution est ... (reprendre les termes de la personne, comme « tolérante », « fermée », etc.)? (Eventuellement suggérer des pistes possibles comme la charte/valeurs institutionnelles, sujet tabou ou pas tabou, blagues ou remarques homophobes, sentiment diffus d'inadéquation ou de peur, etc.)
- Voyez-vous une différence lorsqu'il s'agit de collaborateurs ou de bénéficiaires arc-en-ciel ?
- Comment vous définissez-vous pour vous-même ? (Demander à la personne de s'exprimer sur son orientation sexuelle et son identité de genre, en reprenant les termes déjà utilisés le cas échéant)
- Est-ce que c'est cette identité que vous adoptez dans tout contexte de votre vie privée ou est-ce que vous en adoptez d'autres ?
- Est-ce que c'est cette identité que vous mettez en avant au travail, ou vous arrive-t-il d'en adopter d'autres ? (Eventuellement donner des exemples, demander pourquoi et comment la personne s'y prend pour la dévoiler ou la cacher)
- Comment cela se passe-t-il dans votre équipe ? (Faire parler la personne de : ses interactions avec les collègues et des interactions des collègues avec les éventuels bénéficiaires arc-en-ciel)
- Comment cela se passe-t-il dans l'interaction avec vos bénéficiaires ? (Avec des bénéficiaires arcen-ciel/en questionnement, des bénéficiaires non arc-en-ciel)
- Imaginez-vous maintenant que vous n'êtes pas arc-en-ciel (reprendre les termes utilisés par la personne), en quoi seriez-vous un/e éducateur/éducatrice différent/e ? (Pourquoi) Qu'est-ce que cela changerait à votre quotidien au travail ?

Actes professionnels – zones de confort et d'inconfort

- Est-ce que vous pouvez nous donner un exemple d'une situation de travail où vous avez agi d'une certaine manière parce que vous êtes ... ? (Reprendre les termes de la personne) (Si la personne ne trouve pas, suggérer des pistes : lorsque les jeunes posent des questions en lien avec l'identité, l'orientation sexuelle et l'identité de genre ; lorsque vous entendez des propos avec connotation homophobe ou transphobe ; lorsque vous êtes témoin d'attitudes ou de propos stéréotypés sur les hommes ou sur les femmes ; lors de prises de position durant les colloques d'équipe comme la sexualité, les normes, etc. ; lorsque vous êtes confronté à de la discrimination envers vous-même, les collègues ou les bénéficiaires)
- Pouvez-vous nous expliquer ce que vous avez retiré de cette expérience (ce que ça a changé pour la suite) ? Comment vous sentez vous maintenant que vous en reparlez ?
 Demander à la personne un deuxième exemple : si elle a donné un exemple lié à des émotions positives, demander un exemple lié aux émotions négatives et vice-versa.
- Demander à la personne si elle souhaite donner un troisième exemple, autrement conclure.

Conclusion

- Y a-t-il un autre sujet dont vous aimeriez parler?
- Remerciements



Formulaire de consentement

Participation à la recherche sur les éducatrices et éducateurs arc-en-ciel

Cadre	étudiants à la Haute Ecole de travail social Fribourg (HETS-FR) pour l'obtention de leur Bachelor en Education sociale.
Sujet	La recherche porte sur les éducatrices et éducateurs "arc-en-ciel" c'est-à-dire dont l'orientation sexuelle et / ou l'identité de genre diffère(nt) de la norme. Elle s'intéresse à la façon dont leur identité arc-en-ciel peur influencer leur travail.
Buts	Recueillir le point de vue des personnes concernées sur:
	- le climat général de l'institution où elles travaillent
	- l'influence de leur identité arc-en-ciel sur leur travail quotidien
	- leurs zones de confort et d'inconfort
Contribution des participant_e_s	Entretien d'une heure. La participation à la recherche est libre, gratuite et volontaire. Les participant_e_s peuvent se rétracter à tout moment sans avoir à se justifier.
Recueil des données	L'entretien est enregistré, puis retranscrit. Il ne sera écouté et lu que par les deux chercheurs. Les enregistrements et les retranscriptions seront détruits une fois le travail de bachelor déposé. L'anonymat des personnes et des institutions sera respecté durant toutes les étapes de la recherche, y compris la publication des résultats.
· ·	les informations ci-dessus. J'ai reçu les réponses à mes questions je consens à participer à cette recherche.
Nom et prénom:	
Lieu et date:	Signature: