



HAL
open science

Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama

Gabrielle Richard, Arnaud Alessandrin

► **To cite this version:**

Gabrielle Richard, Arnaud Alessandrin. Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama. Genre, sexualité & société, 2018. hal-03224014

HAL Id: hal-03224014

<https://hal.science/hal-03224014>

Submitted on 11 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama

Educational policies and school experiences of trans youth in Quebec and in France: an overview

Gabrielle Richard, docteure en sciences humaines appliquées et chercheuse associée au laboratoire LIRTES, Université Paris-Est Créteil, et à la Chaire de recherche sur l'homophobie, Université du Québec à Montréal

Arnaud Alessandrin, docteur en sociologie et chercheur associé au LACES, Université de Bordeaux

Résumé :

Des enquêtes réalisées au Québec et en France rapportent les expériences scolaires des jeunes trans comme particulièrement chaotiques. En dépit d'un portrait de la situation similaire, la France et le Québec présentent toutefois des contextes scolaires différents pour les élèves trans. Cet article comparatif interroge l'existence de politiques éducatives visant à réduire et à prévenir la transphobie au collège et au lycée, ainsi qu'à promouvoir la sécurité et le bien-être des élèves trans. Au Québec, malgré la légitimité accordée depuis le début des années 2000 à la lutte contre l'homophobie, la scolarité des jeunes trans ne fait que depuis peu l'objet de stratégies spécifiques. En France, on constate une impossibilité à parler du sujet transidentitaire et un report sur la notion d'égalité filles-garçons qui efface ces problématiques. Seuls des efforts concertés de la part des instances politiques et éducatives, doublés d'une volonté réelle de se confronter aux questions de genre, peuvent ébranler l'hétéronormativité des milieux scolaires français comme québécois.

Mots-clés : trans ; genre ; école ; politique éducative ; hétéronormativité

Educational policies and the school experiences of trans youth: comparison between France and Quebec

Summary:

According to surveys conducted in Quebec (Canada) and in France, school experiences of trans youth are particularly chaotic. Despite similar ground-based observations, France and Quebec present school environments that are in some ways different for their trans youths. In this comparative paper, we interrogate the existence of educational policies that aim at reducing and preventing transphobia in high schools, as well as promoting a safe and welcoming environment for trans students. In Quebec, despite the legitimacy conferred to the fight against homophobia since the 2000s, the schooling experiences of trans students have only barely been subjected to specific strategies. In French schools, it remains impossible to talk about trans issues, partly because of the predominance of the notion of equality between girls and boys. Only concerted efforts from political and educational instances, as well as a frank discussion about gender issues, can ultimately weaken the heteronormativity in schools in France and in Quebec.

Keywords: trans; gender; school; educational policy; heteronormativity

Introduction

Les *trans studies* sont, depuis quelques années, en pleine ébullition. Les demandes de droits et la visibilité médiatique croissante des personnes trans imposent la question trans sur l'agenda politique de plusieurs pays. Néanmoins, toutes les institutions ne semblent pas avoir été simultanément interpellées par ces demandes de prise en compte. Si les institutions judiciaire et médicale en ont été fortement chamboulées, des institutions comme l'école tendent à rester plus en retrait. Pourtant, la question des « mineurs trans » transparaît fortement dans l'actualité médiatique et dans les préoccupations des acteurs et des actrices de terrain. Afin d'évaluer l'inscription de cette problématique dans les politiques publiques éducatives, nous nous engageons dans un état des lieux, sur la base d'une revue de la littérature comparant la France et le Québec, et visant à saisir les freins et les leviers permettant d'expliquer la prise en compte tardive de ces questions et leurs déploiements différenciés sur chacun des territoires.

Si l'on s'en fie à la littérature scientifique anglophone, un nombre croissant de jeunes s'identifient comme trans, questionnent leur identité ou leur expression de genre, ou utilisent des termes identitaires (*queer*, non-binaire, *gender fluid*, etc.) remettant explicitement en question la bicatégorisation des sexes et ce, dès l'adolescence (Renold, Bragg, Jackson et Ringrose, 2017 ; Payne et Smith, 2014). Une enquête menée en 2016 auprès de 505 Britanniques (toutes catégories sociales et sexuelles confondues) de 13 à 18 ans témoigne de leur regard critique face aux catégories de sexe traditionnelles : 69% se disent en désaccord avec le fait qu'il n'y ait que deux genres ; 78% estiment que les gens devraient pouvoir choisir leurs pronoms d'usage, et 85% considèrent que tout le monde devrait pouvoir choisir son genre (Renold *et al.*, 2017). En raison d'un déficit sur le plan de la recherche, nous disposons à ce jour de peu de données permettant de rendre compte de la situation de ces jeunes dans la francophonie, ou en Amérique du Nord, par exemple. S'il est évident que ces évolutions suivent un rythme qui leur est propre en fonction des contextes sociaux et politiques nationaux, il est néanmoins permis de croire à une tendance globale vers la visibilisation des identités jusqu'alors marginalisées, méconnues ou tuées (UNESCO, 2016).

Ces réalités n'épargnent bien entendu pas le milieu scolaire, où ces jeunes passent le plus clair de leurs journées et où, inévitablement, elles, ils et iels¹ deviennent de plus en plus visibles (Miller, Mayo et Lugg, 2017). C'est du moins ce que rapportent les jeunes eux-mêmes (Reversé, 2016), les associations LGBT appelées à intervenir dans un cadre scolaire², ainsi que les milieux scolaires (Table, 2017 ; CSDM, 2016). Les établissements scolaires sont ainsi de plus en plus appelés à faire face à des interrogations sur le plan identitaire, des *coming out*, des parcours de transition et des demandes d'accommodement de prénoms et de pronoms choisis, autant de réalités qui étaient jusqu'alors essentiellement tues ou vécues plus tardivement dans les parcours de vie trans (Craig et McInroy, 2014). Les personnels scolaires sont également les témoins d'une pléthore d'expériences de violence genrée, qui contribuent à réitérer les balises d'une normalité cisgenre³, binaire et hétérosexuelle – et qui, par le fait même, infériorisent et violentent les jeunes trans. Il n'est ainsi pas étonnant que tous les indicateurs de santé scolaire des jeunes trans apparaissent parmi les plus détériorés⁴ – à l'exception notable des jeunes intersexes, au sujet desquels une enquête récente constate les plus hauts sentiments de mal-être durant leurs années de scolarité⁵.

Partant du constat que les relations entre les élèves trans et l'école restent dans le meilleur des cas complexes et dans le pire des cas chaotiques, nous mettrons en évidence deux types de tensions spécifiques. Tout d'abord, des tensions normatives qui se font sentir entre, d'une part, les hétéronormes⁶ véhiculées et légitimées par et dans les établissements scolaires – et dont nous détaillerons certaines des incarnations plus bas – et de l'autre, les élèves trans dont l'existence même met en évidence le caractère impératif mais arbitraire de ces normes. Ainsi, dans un espace scolaire dont le conformisme sur le plan des normes de genre n'est plus à démontrer (Dagorn et Alessandrin, 2015 ; Richard, 2014 ; Pasquier, 2010), les jeunes trans,

¹ Cet article portant sur le vécu de jeunes trans, questionnant leur identité de genre ou leur expression de genre, ou contestant la binarité des sexes, il nous a semblé évident de chercher à utiliser un langage aussi neutre que possible sur le plan du genre. Cela inclut l'usage du pronom neutre « iel » (Rowland, 2015).

² Cette observation nous a également été confirmée lors d'échanges informels avec le·la co-président·e et co-responsable Éducation du MAG Jeunes LGBT.

³ Cisgenre : dont l'identité de genre correspond à l'assignation de sexe à la naissance

⁴ C'est d'autant plus le cas lorsqu'elles, ils et iels sont minorisé·e·s sur plus d'un plan (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009).

⁵ Comme le montrent les résultats de l'enquête « Santé LGBTI » (2017), dirigée par Arnaud Alessandrin, Johanna Dagorn, Anita Meidani, Gabrielle Richard et Marielle Toulze et menée auprès de 1.087 répondant·es LGBTI (financement DILCRAH).

⁶ En lien avec le concept d'hétéronormativité, les hétéronormes conçoivent la diversité des identités et des réalités humaines comme relevant de principes de binarité (il n'existerait « que » deux sexes et deux genres), de complémentarité des sexes (ces deux sexes et genres se compléteraient, incluant dans les rôles sociaux genrés) et de déterminisme (le sexe biologique d'une personne déterminerait son genre, son expression de genre, son orientation hétérosexuelle, voire sa conjugalité). On associe dans ce contexte la *normalité* aux individus et aux réalités qui valident ces normes de genre.

non-binaires ou questionnant leur identité de genre sont non seulement considérés comme marginaux, voire anormaux, mais également comme perturbant le statu quo normatif.

Le second type de tension concerne le rôle de l'école dans la garantie du droit à l'éducation pour les élèves trans. En 2017, *The Global Alliance for LGBT Education* a publié un rapport visant à analyser les manières dont les droits éducatifs tels que garantis par les conventions internationales se concrétisaient – ou pas – pour les élèves LGBT dans les pays européens (Dankmeijer, 2017). Le rapport identifie trois piliers du droit à l'éducation : le droit d'avoir accès à l'école (incluant la protection contre le harcèlement, la prévention du décrochage scolaire et le droit à l'auto-expression), à un curriculum approprié (possibilité de disposer d'informations et de ressources sur la diversité sexuelle) et à avoir de bon·nes enseignant·es (soutenant·es pour leurs élèves LGBT et capables d'évoquer la diversité sexuelle et de genre). Ce rapport met en exergue le décalage entre les possibilités de réussite que l'école considère offrir à tous les élèves, et les expériences scolaires concrètes vécues et rapportées par les élèves LGBTQ en général, et trans en particulier. Nulle part ce décalage n'est autant mis en évidence qu'au sujet spécifique des violences scolaires. Alors que les autorités scolaires déplorent l'existence de violences à l'école et considèrent que les personnels scolaires peuvent y mettre un terme pour peu qu'elles et ils fassent preuve de vigilance, les élèves LGBTQ tiennent un tout autre discours. Elles, ils et iels estiment que c'est le fonctionnement du milieu scolaire lui-même, par la reconduction constante d'une bicatégorisation par sexe et d'inégalités genrées, qui crée et perpétue les conditions de violence à leur égard. À cet égard, les parcours scolaires des jeunes trans mettent en relief les questions relatives à l'accessibilité de l'enseignement, ainsi qu'à l'adaptabilité des établissements et des encadrant·es face aux parcours de transition. En creux, c'est bel et bien les problématiques de participation scolaire et de santé scolaire qui sont pointées du doigt à travers les parcours scolaires des élèves trans.

Si ces interrogations sont aujourd'hui sur l'agenda politique et éducatif de nombreux pays, tous n'envisagent pas d'aborder ces questions de plein fouet. Cet article interroge justement les politiques éducatives et les expériences scolaires des jeunes trans en France et au Québec⁷, deux contextes qui, par leur langue commune et par les nombreux échanges académiques dont elles bénéficient, permettent de mettre en écho les avancées et les résistances en matière de prise en compte des transidentités dans les politiques éducatives nationales. La comparaison

⁷ Au Canada, l'éducation est une juridiction provinciale et territoriale. Cela justifie que l'on compare le système éducatif de la France (un pays) et du Québec (une province).

tient aussi aux éléments chronologiques qui nous permettent, sur un laps de temps similaire, de comparer les évolutions relatives à l'inscription de cette question. En effet, pour la France comme pour le Québec, c'est en 2011 que les premiers écrits et les premiers chiffres sur la question des élèves trans apparaissent. D'autres pays comme l'Allemagne et le Luxembourg voient émerger cette problématique dans une même temporalité (Schneider, 2014), mais leur porosité politique et culturelle avec la France, sur ces questions en tout cas, est bien moindre. On retrouve notamment cette porosité dans le mouvement associatif. Ainsi, la première association française de parents de mineurs trans (L'Hêtre) prend pleinement exemple sur *Enfants Transgenres Canada*. Ces circulations militantes et culturelles inscrivent donc la comparaison franco-québécoise dans un maillage déjà existant.

Le vocabulaire employé dans cet article restitue l'absence de stabilité des termes visant à décrire la population concernée. Si les expressions « jeunes trans » et « mineurs trans » semblent convenir dans certains cas, d'autres personnes trans scolarisées sont néanmoins majeures (Alessandrin, 2016), et d'autres ne se reconnaissent pas dans, ni ne mobilisent, les grammaires de la transition (« trans », « transgenre », « transidentités », etc.). D'autres recherches accréditent plutôt le terme de *gender creative children* (enfants au genre créatif) pour souligner la dimension processuelle, relationnelle et évolutive du genre chez les enfants et adolescent·es dont l'identité et l'expressivité de genre ne correspond pas, ou pas tout à fait, au genre attendu de la personne (Ehrensaft, 2016). La réception francophone de ces nouveaux termes n'a pas été franche (Reversé, 2016), bien qu'ils apportent une plus-value heuristique réelle en désystématisant le lien entre « expression minoritaire de genre » et « identité de genre minoritaire ». À l'image des concepts d'orientation sexuelle, de pratique et d'identité sexuelle, ils indiquent d'une part que tous les enfants *gender creative* ne sont pas voués à devenir « trans », ni ne présument qu'ils le soient à l'instant de l'enquête. Cet archipel des genres alternatifs inclut donc des jeunes aux expressions de genre dissidentes plus ou moins marquées sur la durée et plus ou moins innovantes ou inattendues dans leurs formes. Ainsi, les expressions « jeune trans » ou « mineur trans » utilisées dans cet article recouvrent une diversité d'identités et de parcours de jeunes questionnant leur identité de genre assignée à la naissance.

I° Les expériences scolaires des jeunes trans sous le signe de l'épreuve

Que ce soit au Québec ou ailleurs, la scolarité des jeunes trans a fait l'objet d'un intérêt scientifique limité, lequel s'explique en partie par les difficultés méthodologiques à rejoindre

ces populations et par le caractère sensible d'une enquête portant sur des mineur.es considéré.es comme vulnérables, parce que disproportionnellement victimes de violences et desservi.es par l'école. L'étude de Chamberland *et al.* (2011) fait figure d'exception. Publiée cinq ans avant l'adoption de la loi 103 permettant aux mineurs trans de changer leurs noms et marqueurs de sexe à l'état civil de la province, elle donne la parole à 8 jeunes adultes trans, qui témoignent avoir été aux prises avec de vifs questionnements sur leur identité de genre à l'école secondaire. Plusieurs ont rapporté profiter du changement d'établissement forcé par le passage au collégial⁸ pour amorcer leur transition sociale. En marge des violences auxquelles les ont soumis certains de leurs pairs, les circonstances qui posent problème à ces jeunes sont artificiellement créées par la structure sexuée du milieu scolaire lui-même. En effet, la sexuaton de lieux (toilettes et vestiaires), de règlements (par ex., vestimentaires) ou d'activités (par ex., certaines activités sportives) réifie la bicatégorisation des sexes et alimente les sentiments d'angoisse et l'étiquetage des jeunes trans appelé.es à les fréquenter ou à les réaliser.

Pour une enquête sur les parcours amoureux des jeunes de minorités sexuelles du Québec, Raymond *et al.* (2015) ont comparé sur la base de leurs caractéristiques sociodémographiques 37 jeunes trans ou en questionnement sur leur identité de genre à 37 garçons et à 37 filles cisgenres. Leurs résultats suggèrent que les participant.es trans étaient significativement plus susceptibles que leurs pairs cisgenres d'avoir subi des violences basées sur la non-conformité de genre (70,3% vs 27,9% chez les jeunes cisgenres) et des violences verbales de la part de leurs parents (65,6% vs 47,8%), ainsi que de présenter des scores cliniques de détresse psychologique et de faible estime de soi. Cette enquête nous indique que les jeunes trans présentent une scolarité plus à risque que leurs pairs cisgenres (les indicateurs de violence vécue, de détresse psychologique et de faible estime de soi étant tous liés négativement à la réussite scolaire et au sentiment d'appartenance à l'école), et que le soutien de leurs parents ne leur est pas acquis.

Les enquêtes de Chamberland *et al.* et de Raymond *et al.* ont mis en évidence trois types de constats sur la scolarité des jeunes trans au Québec. D'abord, ces élèves sont disproportionnellement victimisé.es par leurs pairs en raison de leur orientation sexuelle perçue ou de leur non-conformité aux normes de genre conventionnelles. Ensuite, elles, ils et

⁸ Le collège (ou cégep) correspond à la période de deux ou trois ans se situant au terme de la scolarité secondaire. Cette période est l'équivalent de la terminale et de la première année universitaire en France.

iels doivent entreprendre des démarches ou prendre des précautions spécifiques du fait de leur statut. Il peut s'agir de démarches médicales, administratives ou juridiques liées au respect de leur identité, ou encore de difficultés liées à leur fréquentation d'espaces scolaires sexués. Finalement, ces études proposent qu'en l'absence de lois ou de politiques scolaires explicites sur les élèves trans, c'est à ces dernier·es qu'il appartient de multiplier les démarches et les interlocuteurs·trices afin d'être accommodé·es dans leur identité.

C'est à la même période que la France prend la mesure de ce phénomène. Si l'enquête états-unienne du GLSEN de 2005 rapportait déjà que l'expression de genre était la troisième cause de harcèlement à l'école (après l'apparence physique et l'orientation sexuelle réelle/supposée), les enquêtes en la matière peinent à voir le jour. Probablement du fait d'un militantisme orienté autour de revendications comme l'accès au changement d'état civil et la lutte contre la transphobie (sans que le milieu scolaire soit pour autant spécifiquement mis en avant), l'existence et l'expérience des mineurs trans restaient en retrait des préoccupations associatives et médicales. Pourtant, dans les témoignages recueillis lors des premiers travaux génériques sur les transidentités, l'expérience scolaire ressortait toujours telle une épreuve : isolement, craintes liées à l'accès aux espaces scolaires genrés, absentéisme, etc. Les expériences scolaires de transphobie marquent profondément la vie des individus (Dayer et Alessandrin, 2015), mais les prises de paroles restaient celles d'adultes.

L'enquête menée par Homosexualité et Socialisme et le MAG Jeunes LGBT (2010) vient rompre cette tendance. Elle apporte quelques éclairages chiffrés sur la question : 69% des jeunes adultes trans auraient déjà pensé au suicide. Et si la majorité des répondant·es reconnaissent avoir bénéficié d'une bonne acceptation de leur identité de genre au sein de l'école, 9% (le double pour les Mt⁹) considèrent néanmoins avoir vécu des situations de rejet. L'enquête souligne alors que les jeunes trans doivent composer avec l'institution et le milieu scolaire pour ne pas trop être en proie à des situations de transphobie. Seule une minorité parvient à imposer son identité choisie à l'institution scolaire (13% de l'échantillon, dont le nombre et les modalités de constitution ne sont cependant pas révélées). Au total, la moitié seulement ont fait un *coming out* auprès de leurs camarades ou de l'administration.

⁹ On nomme Mt (Male to...), les personnes assignées garçons à la naissance.

Cette enquête s'accompagne de textes qui, progressivement, imposent la thématique des mineurs trans dans les travaux académiques (Alessandrin, 2017 ; Latour, 2011). Il faudra cependant attendre la première grande enquête quantitative portant, entre autres, sur la santé scolaire des personnes LGBTI en France (Alessandrin, Dagorn, Meidani, Richard et Toulze, 2018) pour voir apparaître des chiffres comparatifs entre les parcours des jeunes LGBT scolarisé·es en primaire, au collège, au lycée et dans les études supérieures. Cette recherche exploratoire portait sur le vécu en matière de santé scolaire, bariatrique et de cancérologie de plus de 1.000 répondant·es, mais a pu mettre spécifiquement en exergue des témoignages de jeunes trans scolarisé·es (n=217). Elle soulève premièrement des éléments relatifs à la solitude de ces jeunes : si « seulement » 46% des gays et des lesbiennes rapportent ne pas être parvenu·es à parler de leur homosexualité durant leur scolarité, ce pourcentage monte à 58% en ce qui concerne le *coming out* des jeunes trans. Deuxièmement, les témoignages des jeunes donnent à voir un haut niveau d'appréhension face à l'école : l'expérience scolaire est perçue comme « mauvaise » ou « très mauvaise » pour 72% des jeunes trans (n=217) et 78% des jeunes intersexes (n=42). Enfin, le collège est pointé comme la temporalité la plus anxiogène pour ces jeunes. Le verbatim de l'enquête permet de distinguer différents facteurs explicatifs : l'importance que revêt les catégories genrées entre pairs au collège, les transformations corporelles qui imposent des modifications physiques non désirées et une absence relative de « mots pour se dire » (ce qui semble moins vrai à la fin du collège et au lycée avec l'accès à l'Internet et aux associations).

Ces expériences cumulées font réellement de la scolarité une « épreuve » pour les mineurs trans. Comme le souligne Martuccelli, les épreuves sont « inséparables d'un récit particulier » [...] « toute épreuve apparaît comme un examen, un test (souvent non formalisé) ». Ainsi, « le propre de chaque épreuve est de défier notre résistance et nos capacités à nous en acquitter » (Martuccelli, 2009 : 4). Alors qu'aucune unité ne semble résister à la multiplication des parcours de genre, l'analyse de ces nouvelles figures dans l'école s'effectue encore selon des théories surplombantes et pour lesquelles le sens (psychiatrique ou simplement passager) est donné d'emblée. On ne peut dès lors prendre en compte les difficultés des acteurs qu'en termes de souffrance, de perte de sens, de désorientation face aux standards scolaires. Pourtant, on ne saurait présupposer du sens que l'individu donne aux « épreuves » qu'il rencontre, en les rabattant immédiatement sur de la souffrance. La notion d'épreuve laisse ouverte la finalité de celle-ci. Si l'on aura mis l'accent sur les discriminations, les décrochages scolaires et les difficultés relationnelles, des études comme celles de Dorais (2014) ou de

Pullen Sansfaçon (2018) mettent aussi en avant les « espoirs » qu’entretiennent ces jeunes vis-à-vis de leur futur (qu’ils s’agissent de leurs études ou de leur vie personnelle), ou de leurs relations proches.

Au total, si la France semble bien en peine d’aborder frontalement ces questions, le Québec parvient à imposer ces problématiques sur l’agenda politique en misant sur des appuis associatifs et politiques forts. Qu’est-ce qui explique alors que ces questions puissent être davantage discutées de front au Québec, si l’on compare avec la situation française ? Deux grandes pistes d’explication résident dans la convergence des acteurs et actrices des milieux associatif, universitaire et politique autour des questions de transphobie en milieu scolaire, ainsi que dans la légitimité conférée aux travaux associatifs et universitaires portant sur la question. Ainsi, la Table nationale de lutte contre l’homophobie et la transphobie des réseaux de l’éducation regroupe plusieurs fois par année les représentant-es de toutes les instances susceptibles d’être interpellées par ces questions. À ce titre, elle agit comme instance interlocutrice principale sur les questions d’homophobie et de transphobie à l’école, rendant possible la prise de parole concertée dans l’espace public. Ensuite, l’existence depuis 2011 d’une Chaire de recherche sur l’homophobie à l’Université du Québec à Montréal accentue cet effet mobilisateur et la légitimité académique et sociale conférée à ces sujets en mettant régulièrement sur pied des conférences autour des enjeux LGBTIQ (dont ceux des mineurs trans en contexte scolaire), ainsi qu’en diffusant largement les préconisations ou les outils créés par ses partenaires sur son site web. La France, au contraire, ne dispose pas d’outils institutionnels forts et légitimes qui mettent en avant ces questions ou qui sont susceptibles de le faire¹⁰.

II° Contexte légal et politiques éducatives québécoises : vers une approche transaffirmative

Face à ce constat partagé, les contextes nationaux n’ont pas répondu de la même façon de part et d’autre de l’Atlantique. L’on souligne souvent à grands traits les législations québécoise et canadienne considérées comme progressistes sur le plan des droits des personnes LGBT : inclusion de l’orientation sexuelle comme motif prohibé de discrimination dans la Charte des droits de la personne (1977 au Québec, 1995 au Canada), création de l’union civile (2002),

¹⁰ On trouvera quelques exceptions avec des journées d’études comme celle réalisée le 23 Juin 2017 par le laboratoire LEGS intitulée « Variations sexuées : enfants et adolescents trans et intersexes » à l’Hôpital Saint-Louis.

reconnaissance de la filiation entre un enfant et ses parents de même sexe (2002), adoption du mariage entre conjoints de même sexe (2004 au Québec, 2005 au Canada), etc. Si le contexte légal est favorable aux personnes LGB, l'extension de ce climat favorable aux personnes trans ne va pas de soi. En effet, il aura fallu attendre juin 2016 pour voir l'adoption du projet de loi 103 *visant à renforcer la lutte contre la transphobie et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres*, lequel introduit l'identité et l'expression de genre comme motifs discriminatoires reconnus dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne. Cette même loi a permis aux mineurs trans de modifier la mention de sexe sur leurs papiers d'état civil, sans devoir suivre un traitement médical, et sans l'approbation parentale pour les jeunes âgé·es de plus de 14 ans.

Comparé à la plupart des autres provinces canadiennes, le Québec a tardé à se doter de politiques et de programmes favorisant un climat scolaire sécuritaire pour ses élèves LGBTQ (Chamberland & Richard, 2016). En 2005, la Centrale des syndicats du Québec (le principal syndicat enseignant dans la province) a parrainé la création de deux tables nationales de lutte contre l'homophobie. Ces instances, fusionnées quelques années plus tard sous le nom Table nationale de lutte contre l'homophobie *et la transphobie* des réseaux de l'éducation (notre emphase), regroupent des représentant·es du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires, des directions d'établissements, du corps enseignant, du personnel scolaire, des élèves et de leurs parents, et comptent sur la présence sporadique de membres des associations LGBT et du milieu de la recherche. Elle vise « la promotion de comportements afin de prévenir et de contrer les phénomènes d'intimidation, de violence, d'hétérosexisme, de cissexisme, de cyberintimidation, d'homophobie et de transphobie vécus par les jeunes et le personnel en milieu scolaire » (Table, 2017 : 70).

Si la Table a tardé à s'emparer des enjeux liés à la scolarité des élèves trans, elle n'incarne à ce titre que la lenteur avec laquelle les autorités scolaires en sont venues à se préoccuper du sujet de manière générale. Alors que la lutte contre l'homophobie revêt dorénavant une certaine légitimité au Québec (Chamberland et Richard, 2016), la transphobie n'a jusqu'à récemment été abordée que « par défaut », comme la prolongation de cette lutte. Le premier plan d'action de lutte contre l'homophobie (regroupant les mesures 2011-2016 entreprises par neuf ministères) mentionne d'ailleurs que « le terme homophobie inclut la transphobie » (Gouvernement du Québec, 2010 : ix). Ce n'est qu'en 2017, avec l'adoption du second plan d'action – cette fois appelé Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie *et la*

transphobie (notre emphase) – que l’on retrouve l’inclusion de certaines mesures concernant explicitement les personnes trans, incluant la promotion de leur inclusion dans le milieu scolaire et la société, et leur prise en compte dans les orientations et stratégies du ministère de l’Éducation, notamment (Gouvernement du Québec, 2017 : 6-7)

Depuis 2015, misant sur les acquis de la lutte contre l’homophobie et sur les constats d’une visibilité croissante des enfants et adolescent·es trans ou « créatifs sur le plan du genre » (Pullen Sansfaçon, 2013), des associations LGBT (Conseil québécois LGBT, Enfants Transgenres Canada, Coalition des familles LGBT), des militant·es trans et des expert·es de ces thématiques sont parvenu·es à mettre la transphobie à l’agenda des autorités scolaires québécoises. La publication en mars 2016 de *Lignes directrices relatives aux élèves transgenres* (CSDM, 2016) par la Commission scolaire de Montréal fait suite à la sollicitation accrue de la CSDM par des directions d’écoles qui souhaitaient connaître leurs obligations à l’égard de leurs élèves trans. Le document insiste sur le droit à l’auto-identification des élèves (incluant l’usage de leurs prénom et pronom choisis) et ce, même dans les cas où leurs noms et mention de sexe n’auraient pas (encore) été légalement modifiés à l’état civil. Six lignes directrices sont énoncées : soutenir l’élève dans sa démarche individuelle, utiliser le prénom et le pronom choisis par l’élève, tenir des dossiers conformes aux pratiques juridiques et à la réalité du terrain, permettre à l’élève de porter des vêtements qui cadrent avec l’expression de son identité de genre, donner le choix à l’élève d’utiliser les toilettes et les vestiaires conformément à son identité de genre, ainsi que favoriser la pleine participation de l’élève aux cours d’éducation physique et aux activités parascolaires. Le document reconnaît néanmoins la posture délicate des directions scolaires, appelées à œuvrer dans le sens de l’inclusion de leurs élèves trans¹¹ – quel que soit leur parcours – tout en étant tenues de respecter les exigences administratives du ministère de l’Éducation – qui continue d’assigner à chaque élève un code permanent d’identification, lequel comprend une composition alphanumérique qui reflète les noms et mention de sexe inscrits sur les documents officiels.

L’identité et l’expression de genre sont ajoutées comme motifs prohibés de discrimination dans la Charte québécoise des droits de la personne en 2016, et dans la Loi canadienne sur les droits de la personne l’année suivante. Ces protections permettent notamment aux jeunes trans et à leurs parents, qui se sentent lésé·es ou floué·es par un établissement scolaire, d’entamer

¹¹ Le paradoxe au sein duquel sont appelées à travailler les directions scolaires s’est d’ailleurs complexifié depuis l’adoption de la loi 103, facilitant le changement de la mention de sexe sur l’acte de naissance des mineurs trans.

des démarches contre ce dernier au tribunal des droits de la personne. Il s'agit d'un recours qui n'était pas explicité jusqu'alors, mais qui va de pair avec un processus de plainte relativement lourd et dont le poids incombe à la personne vivant une discrimination, plutôt qu'à l'institution qui la perpétue. L'ajout des motifs d'identité et d'expression de genre a également contribué à créer un contexte favorable à l'adoption de mesures que l'on pourrait qualifier de transaffirmatives¹². Ainsi, en juin 2017, la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation produit son guide pour les établissements d'enseignement intitulé *Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non-binaires*. Le document, plus exhaustif que celui de la CSDM, énonce des principes fondamentaux guidant les interventions auprès de ces jeunes, parmi lesquels la centralité de l'élève trans ou non-binaire dans les processus le ou la concernant. Ainsi, on y suggère que : « le seul indicateur fiable de l'identité de genre du jeune trans ou du jeune non binaire est son auto-identification » (p.14). Le respect de l'identité ou de l'expression de genre des jeunes¹³, ainsi que la mise en place de mesures leur assurant un bon développement affectif et psychologique, sont présentés comme des obligations du milieu scolaire, dont le non-respect « peu[t] être considéré comme une forme de harcèlement ou de discrimination pouvant entraîner des conséquences légales » (p.24).

Alors qu'elle a parrainé l'adoption de gains législatifs et de principes guidant les établissements scolaires, la visibilité croissante des jeunes trans a également modifié profondément les interventions des associations LGBT québécoises œuvrant en milieu scolaire. Ces dernières, dont la lutte contre l'homophobie guidait jusqu'alors l'essentiel des actions, ont été appelées à s'emparer progressivement de la question du genre de manière à démystifier les réalités trans. « Les questions sur les jeunes trans et non-binaires surviennent systématiquement dans nos formations. Nous avons dû développer plusieurs formations sur l'inclusion de ces jeunes », explique Mona Greenbaum¹⁴, la directrice de la Coalition des familles LGBT, la principale association intervenant en formation des maitres. Le GRIS-Montréal¹⁵, dont les bénévoles interviennent depuis plus de 20 ans dans les classes pour

¹² L'approche transaffirmative de l'intervention auprès des personnes trans ne mise pas sur la pathologisation des identités trans, mais se centre sur la diversité humaine en matière d'expression et d'identité de genre.

¹³ Ce respect passe notamment par l'utilisation du prénom, des pronoms et de la mention de sexe choisis par l'élève, et doit être garanti sans égard au fait que ces informations aient été modifiées ou pas au registre de l'état civil.

¹⁴ Échanges par mail en date du 24 janvier 2017.

¹⁵ Le GRIS-Montréal est la principale association LGBT intervenant, sur demande, dans les salles de classes de la région de Montréal et des environs. Au cours de l'année scolaire 2016-2017, les bénévoles du GRIS ont

répondre aux questions des élèves sur la diversité sexuelle, amorce un processus de réflexion quant à l'accueil d'intervenant·es trans¹⁶. L'Institut national de santé publique du Québec, dont l'offre de formation intègre l'orientation sexuelle depuis bon nombre d'années, cherche maintenant à « intervenir dans le respect de la diversité des sexes, de genres et des orientations sexuelles » (INSPQ, 2018). Si l'on ne dispose à ce jour d'aucune véritable information sur l'éventuelle amélioration des conditions de vie et de scolarité des jeunes trans depuis l'adoption de ces lois et de démarches d'adaptation des milieux scolaires, il reste que ces éléments témoignent de l'amorce en milieu québécois d'une réflexion sur le caractère problématique de la bicatégorisation par sexe.

III° Contexte légal et politiques éducatives françaises : les mineurs trans invisibilisés par les initiatives favorisant l'égalité filles-garçons

En retrait par rapport aux initiatives récemment mises en place dans le système éducatif québécois, les politiques éducatives françaises ne semblent pas, même tardivement, avoir pris la pleine mesure des enjeux en matière de lutte contre la transphobie à l'école. Trois éléments nous permettent d'en prendre précisément le pouls : l'effacement progressif du terme de genre dans les priorités des politiques éducatives, la faiblesse des outils déployés sur cette thématique et le poids des représentations médicales qui perdure.

Revenons d'abord aux crispations autour des notions de genre et à leur relatif effacement au bénéfice d'un travail autour de l'égalité filles-garçons et, plus récemment, de la laïcité. Si les manifestations autour des *ABCD de l'égalité*, de la « manif pour tous » et de la « théorie du genre » ont significativement freiné les promesses de formation et de prise en compte, même marginales, des transidentités dans des outils pédagogiques largement diffusés (Chetcuti, 2014), d'autres évènements ont poursuivi l'effacement de cette thématique. Les rapports successifs de l'Inspection générale de l'éducation nationale (2013, 2014) privilégient la question de l'égalité entre les filles et les garçons (qui reconduit une bicatégorisation des sexes qui complexifie l'appréhension du vécu scolaire des jeunes trans) au détriment de la notion de « genre » (qui le permettrait davantage). L'abandon des préconisations du rapport

réalisé près de 1100 interventions au sein de 199 institutions (principalement scolaires), rejoignant plus de 27 000 personnes (GRIS-Montréal, 2017).

¹⁶ La prise en compte des enjeux trans par ces associations a fait l'objet de discussions avec les responsables de ces associations, mais n'a pas encore été documentée plus formellement.

Teychenné¹⁷ (2013) apparaît dans ce contexte comme une preuve supplémentaire de cette bifurcation thématique en termes de lutte contre les discriminations et contre le harcèlement dans les établissements par exemple¹⁸. Enfin, plus récemment, ce sont les questions de laïcité qui parachèvent l'effacement des questions transidentitaires à l'école (Lorcerie et Moignard, 2017). Ainsi, la question du genre a fini par se limiter à l'égalité « filles-garçons » (en témoignent les intitulés des missions rectorales), question elle-même saisie aux côtés des questions de laïcité et des « droits des femmes » (Rochefort, 2005). Ainsi, le livret « laïcité » publié par l'Éducation Nationale (2016) propose aux enseignants de « *réinvestir les temps de rencontres (tels le 8 mars) qui mettent l'élève en contact avec la notion de laïcité* » (p.10). Des genres aux sexes puis des rapports femmes-hommes à la laïcité : ce glissement d'une problématique perçue comme urgente à une autre n'a pas laissé de place à la question des transidentités, renforçant un peu plus son isolement.

Dans ce contexte, nous pouvons nous interroger, dans un second temps, sur les rares dispositifs français clairement ciblés autour des publics transidentitaires afin de constater leur quasi-absence et leur réduction au public homosexuel. Ainsi, rechercher les termes « transgenre » ou « transidentités » sur le site de l'Éducation Nationale ne permet d'obtenir aucun résultat. On retrouve toutefois deux occurrences du terme « transphobie » dans la liste des associations agréées à intervenir en milieu scolaire et dans le guide *Agir contre le harcèlement à l'école*, qui accole le terme le « transphobie » à ceux d'homophobie ou de biphobie. Quant aux académies et à leurs missions « égalité filles-garçons », rares sont les projets qui incluent les transidentités et la lutte contre la transphobie. Ainsi, si certain-es chargé-es de mission témoignent de tentatives locales, les sites web consacrés à ces missions (Créteil, Bordeaux, Toulouse, Reims, Rouen ou Paris par exemple) ne disposent toutefois pas d'éléments à cet égard. En tout état de cause, la campagne de lutte contre les homophobies lancée par le ministère de l'Éducation Nationale en mai 2016 n'a pas non plus été répertoriée

¹⁷ Le rapport Teychenné a été commandé en 2012 par le ministre de l'Éducation nationale à Michel Teychenné, une personnalité politique, dans l'objectif de documenter « les actions et mesures qu'il serait envisageable de décliner dans nos écoles et nos établissements pour lutter contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre » (Teychenné, 2013 : 36). Les recommandations de ce rapport n'évoquent les élèves trans et la question de la transphobie que dans la continuité de la problématique de la violence homophobe, sans faire mention des spécificités qui les concernent. Dans la mesure où de tels rapports sont d'ordinaire sous la gouverne de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (c'est notamment le cas d'un rapport publié la même année et portant sur l'égalité entre filles et garçons à l'école), le fait que le rapport Teychenné ait été plutôt confié à une personne désignée contribue à en délégitimer les conclusions.

¹⁸ Soulignons que le rapport Teychenné, qui inclut la notion de lutte contre la transphobie dans son titre (*Discrimination LGBT-phobes à l'école. Etat des lieux et recommandations*) n'en parle en réalité qu'à la marge puisque les termes « transgenres » ou « transidentités » n'apparaissent qu'accolés à l'acronyme LGB et dans le lexique de fin de rapport.

par ces interfaces officielles. Ce vide institutionnel est contrebalancé par les témoignages qui apparaissent sur le web et les demandes d'aides qui remontent aux associations de terrain.

Notre troisième constat concerne la médicalisation structurelle des parcours transidentitaires, notamment dans les manuels scolaires. Louise¹⁹ a 14 ans et vient d'entrer en seconde. Son entrée au lycée est synonyme d'affirmation identitaire : « J'ai envie de ne plus me cacher maintenant ». À la recherche d'hormones, elle a frappé à la porte d'associations. Si l'association la plus proche de chez elle lui a fourni un nombre conséquent d'informations, sur les conseils insistants de ses parents, elle a également pris rendez-vous chez l'infirmière de son lycée. « L'infirmière m'a proposé d'aller voir la SOFECT²⁰, mais je ne veux pas voir un psy, je veux des hormones ! », explique-t-elle. Ce décalage entre l'offre de soins prodiguée par les services de santé scolaire et les demandes de soins des personnes concernées témoigne non seulement d'un manque de formation des actrices et des acteurs de la santé scolaire, mais également de la psychiatrisation constante des demandes transidentitaires, notamment des jeunes trans. Si cette psychiatrisation est encore largement présente dans les interventions auprès des personnes trans au Québec, les modifications récentes au Code civil et la publication de « bonnes pratiques » laissent minimalement entendre qu'il devrait en être autrement.

Cette psychiatrisation trouve aussi son écho dans les contenus scolaires français. Depuis 2011, les programmes scolaires de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) de certaines filières générales abordent la question du genre. Dans ce cadre, la question des transidentités est parfois convoquée, mais toujours dans une approche psychiatrisante, voire pathologisante. À titre d'exemple, le manuel Hachette retient la nomination « transsexuel·le », plutôt que les termes inclusifs et non stigmatisants comme « trans » et « transgenres ». Le manuel Belin Première (2011) confond les notions d'identité sexuelle (renvoyant plus spontanément à l'orientation sexuelle) et d'identité de genre (évoquant la conviction d'appartenir à un genre) (Alessandrin et Estève-Bellebeau, 2014). Le manuel Bordas Première S (2011) aborde la question trans par l'évocation de l'existence d'un « troisième genre » en Polynésie. Ces exemples témoignent de la difficulté d'appréhender en milieu scolaire les transidentités, dans

¹⁹ Le témoignage de Louise a été recueilli lors de la réalisation du site « Vivre mon genre ». Cf. Supra. Le prénom a été changé et le pseudonyme choisi respecte l'identité de genre de la personne.

²⁰ La SOFECT (Société Française d'Étude et de prise en Charge des Transidentités) est une association qui rassemble des praticien.ne.s hospitaliers de changement de sexe. Très controversée, cette association privilégie les approches psychiatriques de la transidentité et conditionne l'accès aux hormonothérapies et aux opérations chirurgicales à un bilan psychiatrique.

la mesure où elles sont tantôt perçues comme relevant du genre, tantôt de la sexualité, deux sujets sensibles à aborder avec une population mineure (Richard, 2010), et de surcroît hypothéqués par l'actualité française récente (Chetcuti, 2014). En l'absence de politiques éducatives explicites sur l'inclusion scolaire des questions LGBT, la question trans ne trouve pas dans les contenus scolaires français d'expression en-dehors des définitions médicales approximatives ou des exemples qui la poussent dans un « ailleurs » perçu comme distinct de la population scolaire²¹.

Enfin, de manière plus structurelle, les mineur·es trans en France doivent faire face à un obstacle de taille : l'indisponibilité de l'état civil, rendant le changement de la mention du sexe impossible pour les mineur·es, sauf dans le cas de leur émancipation. Or, l'obtention d'un diplôme correspondant à son genre, les épreuves quotidiennes relatives aux inscriptions, aux appels, aux cartes administratives, etc., ne sauraient être complètement levées sans une évolution juridique. De même, la dépsychiatisation des demandes émanant des mineurs trans interroge aussi les politiques de santé. En effet, le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV TR) ainsi que la CIM (Classification internationale des maladies) proposent une classification spécifique pour les mineurs trans, qui est loin de faire l'unanimité dans la mesure où elle psychiatrie dès l'enfance des identifications de genre toujours soumises à l'incertitude, et transforme en pathologies les variances de genre exprimées par l'enfant (Drescher et Byne, 2013).

Conclusion : dépasser l'approche psychiatisante ?

Dans les deux cas étudiés, l'école mise souvent sur une prise en charge des jeunes trans en conformité avec une approche psychiatisante. Cette approche fait l'hypothèse qu'un suivi psychiatrique et/ou psychologique parviendra à diminuer les risques d'ostracisme dont sont victimes les enfants trans, de même qu'à « prévenir » les cas de « transsexualisme » (Zucker, 2008). Il ne s'agit pas ici d'hormonothérapies mais d'un suivi psychiatrique. Cette acception est fortement critiquée pour sa dimension normalisante ou – pour le dire autrement – pour sa dimension correctrice des identités de genre alternatives qui pourraient apparaître à l'enfance (Hill *et al.*, 2007). Le recours à la médecine ou à la psychologie se fait donc en continuité avec la médicalisation forte des demandes transidentitaires.

²¹ Même si ces manuels peuvent aussi être utilisés en Polynésie.

L'approche thérapeutique « acceptante » (Schneider, 2014) ou « transaffirmative » (Pullen Sansfaçon, 2015) suggère à l'inverse que les identités trans ne sont pas des pathologies, mais les incarnations normales, bien qu'atypiques, de la diversité humaine qui existe sur le plan des expressions et des identités de genre. Dans cette perspective, ce qui est problématisé n'est pas l'identité trans, mais les rôles de genre issus de conceptions hétéronormatives et cisnormatives restrictives. Les personnes trans, fussent-elles mineures, ont non seulement le droit d'être considérées selon le genre affirmé, mais « toute tentative de la part d'un professionnel de changer l'identité ou l'expression de genre d'un jeune pour le faire correspondre aux normes sociales est considérée comme contraire à l'éthique et constitue un abus de pouvoir et d'autorité » (ACTS, 2015 : 4). Des propositions de suivis hormonaux peuvent ainsi être conseillées aux mineurs trans et engendrer de nettes améliorations en termes de bien-être psychologique ou de participation scolaire.

Les approches transaffirmatives, dont les bienfaits auprès des mineurs comme des adultes trans continuent d'être documentés sur le plan thérapeutique, tardent à prendre leur plein envol dans le milieu de l'éducation, au Québec comme en France. Des lignes directrices concernant l'adaptation du milieu scolaire aux mineurs trans existent, sont connues pour qui les cherche et transparaissent dans les préconisations mises de l'avant par certaines initiatives québécoises (les documents de la CSDM et de la Table nationale en sont des exemples patents). Ceci dit, la résistance des systèmes éducatifs à s'en prévaloir pour favoriser la scolarité des jeunes trans donne matière à réflexion. Si résistance il y a, elle trahit le fait que la bicatégorisation des sexes constitue l'un des points d'assise des écoles républicaine et québécoise, et que toute transgression est perçue comme pathologique. Un pan croissant de la littérature sur les personnes trans affirme la plus-value que constituent les approches transaffirmatives, incluant pour une population fréquentant le milieu scolaire (Coolhart & MacKnight, 2015 ; Pyne, 2014). De plus en plus d'associations professionnelles comme l'Association canadienne des travailleurs sociaux et l'*American Psychological Association* commencent à s'approprier cette littérature, et à mettre en place des directives de manière à dessaisir la question trans des cadres de la maladie mentale, et à reconnaître le bien-fondé des approches misant sur l'acceptation et l'affirmation de l'identité de genre du jeune. Sur un plan purement scolaire, toutefois, bien que l'on sache combien la question des dispositifs scolaires en faveur des jeunes trans scolarisé·es est décisive, force est de constater que des initiatives inspirées des approches transaffirmatives existent, mais tardent à se mettre en place.

Diane Ehrensaft, une psychologue états-unienne bien connue pour son approche dépathologisante, suggère que les professionnel.le.s de la santé mentale œuvrant auprès des personnes trans devraient « réapprendre le genre » (2014 : 18, cité par Pullen Sansfaçon, 2015), notamment en se familiarisant avec les distinctions existant entre sexe et genre, et en misant sur une compréhension des genres allant au-delà d'un modèle binaire (axé sur l'existence de deux seuls sexes/genres : mâle/homme et femelle/femme). En milieu scolaire, c'est bien là que le bât blesse. En effet, en-dehors des espaces scolaires sexués dont l'existence, évoquée plusieurs fois dans cet article, pose problème à plusieurs élèves trans, c'est l'entièreté des contenus scolaires qui prend appui sur cette division par sexe.

Nulle part cette division ne se donne-t-elle autant à voir qu'à l'école et dans les contenus scolaires que dans les séances réservées à l'éducation à la sexualité²². Alors qu'il s'agirait a priori d'une opportunité privilégiée pour discuter de la diversité des orientations sexuelles, expressions et identités de genre, ces séances réactualisent plutôt une bicatégorisation par sexe qui limite la possibilité de penser ces identités diverses – du moins, dans des termes non pathologisants (Richard et MAG Jeunes-LGBT, à venir). Que ce soit en éducation à la sexualité ou ailleurs à l'école, les contenus sont pensés en fonction d'un élève cisgenre et hétérosexuel. C'est ultimement sur un complet changement de paradigme qu'il faudrait miser, qui ne viserait pas tant l'adaptation des élèves trans à l'école (par exemple en accommodant l'usage de leurs prénoms et pronoms choisis à l'école, même en l'absence de changement formel d'état civil), mais bien la restructuration des programmes et des contenus scolaires de façon à ce qu'ils ne présument pas de l'hétérosexualité et de l'identité cisgenre de tous les élèves.

Les méthodes d'éducation à la sexualité inspirées de la pédagogie anti-oppressive, telles que mises de l'avant dans certains manuels scolaires suédois (Devieilhe, 2013), proposent des contenus scolaires en rupture avec l'approche différentialiste dominante en éducation à la sexualité. Alors que l'approche binaire traditionnelle enseigne qu'il n'existe que deux types de corps, qui correspondent à autant de types d'humains (hommes et femmes), lesquels vivent différemment les étapes de la vie et de la reproduction, une pédagogie anti-oppressive (et

²² Pour la première fois depuis la réforme éducative de 1997 ayant relégué les apprentissages liés à la sexualité au rang de compétences *transversales* (ne faisant pas l'objet de séances formelles, mais devant être abordées par tou.te.s les enseignant.es, dans toutes les disciplines), le Québec prévoit l'introduction d'un nouveau cours d'éducation à la sexualité au programme de l'école secondaire à la rentrée 2018. Le contenu de ce cours se veut inclusif des différentes orientations sexuelles et identités de genre, sans néanmoins questionner ou remettre en question la bicatégorisation des sexes qui pose problème à beaucoup de jeunes – trans ou autres.

transaffirmative) miserait plutôt sur un traitement non différencié de la puberté de manière à souligner les similitudes entre les corps plutôt que leurs différences. Ainsi, on y aborderait les organes sexuels en les décrivant comme similaires sur le plan fonctionnel (uriner, avoir du plaisir sexuel) et dans les manifestations de l'excitation sexuelle (sensibilité accrue, érection, lubrification, éjaculation). Non seulement cette approche serait-elle plus scientifiquement factuelle (Devieilhe, 2013), mais elle aurait le mérite de mettre l'accent sur les constructions sociales des différences entre les sexes. Au final, cette analyse comparative des politiques publiques éducatives entre la France et le Québec met en évidence la résistance à repenser les fondements d'un système éducatif basé sur des prémisses hétéronormatives et ciscentrées.

Références

ALESSANDRIN Arnaud, DAGORN Johanna, MEIDANI Anita, RICHARD Gabrielle, TOULZE Marielle, *SANTE LGBTI*, Bord de l'eau, 2018. (à paraître)

ALESSANDRIN Arnaud, « Enfants trans, quel accompagnement ? », *Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 7, 41, 2017, pp. 25-26.

ALESSANDRIN Arnaud, « 'Mineurs trans' : de l'inconvénient de ne pas être pris en compte par les politiques publiques », *Agora débats/jeunesses*, 73, 2, 2016, pp. 7-20.

ALESSANDRIN Arnaud, ESTEVE-BELLEBEAU Brigitte, *Genre : l'essentiel pour comprendre*, Paris, Des ailes sur un tracteur, 2014.

ALESSANDRIN Arnaud, « Apprendre en cis-scolarité », *Pour en finir avec la fabrique des garçons* vol.1, in RAIBAUD Yves et AYRAL Sylvie (dir.), MSHA, 2014

ASSOCIATION CANADIENNE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX, *Déclaration concernant l'affirmation des enfants et des jeunes transgenres*, Ottawa, ACTS, 2015.

CHETCUTI Natacha, « Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain », *Les Temps Modernes*, 678, 2, 2014, pp. 241-253.

CHAMBERLAND Line, BARIL Alexandre, DUCHESNE Natalie. *La transphobie en milieu scolaire au Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2011.

CHAMBERLAND Line, RICHARD Gabrielle, "Changing the school climate – A critical examination of the policies and strategies adopted in the province of Quebec (Canada)", in RUSSELL Steven, HORN Stacey (dir.), *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling*, New York, Oxford University Press, 2016, pp. 194-215.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL, *Lignes directrices relatives aux élèves transgenres de la Commission scolaire de Montréal*, Montréal, CSDM, 2017.

COOLHART Deborah, MACKNIGHT Victoria, “Working with transgender youths and their families: Counselors and therapists as advocates for trans-affirmative school environments”, *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 2, 1, 2015, pp. 51-64.

CRAIG Shelley, MCINROY Lauren, “You can form a part of yourself online: the influence of new media on identity development and coming out for LGBTQ youth”, *Journal of Gay and Lesbian Mental Health*, 18, 1, 2014, pp. 95-109.

DAGORN Johanna, ALESSANDRIN Arnaud, « Être une fille, un gay, une lesbienne ou un.e trans au collège et au lycée », *Le sujet dans la cité*, 6, 2, 2015, pp. 140-149.

DANKMEIJER Peter, *GALE European Report 2017 on the implementation of the right to education for students who are disadvantaged because of their expression of sexual preference or gendered identity*. Amsterdam, GALE, 2017.

DAYER Caroline, ALESSANDRIN Arnaud, « L’expérience des minorités de genre et de sexualité à l’école », in DUGAS E, FERREOL Gilles (dir.), *Oser l’autre*, Louvain-la-Neuve, EME, 2015, pp. 87-110.

DEVIEILHE Élise, *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d’éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède*, Thèse de doctorat, Université de Caen, 2013.

DORAIS Michel, *De la honte à la fierté. 250 jeunes de la diversité sexuelle se révèlent*, Montréal, VLB éditeur, 2014.

DRESCHER Jack, BYNE William, *Treating transgender children and adolescents: An interdisciplinary discussion*, New York, Routledge, 2013.

EHRENSAFT Diane, *Pathways for nurturing and supporting children who live outside gender boxes*, New York, The Experiment Ed, 2016.

ESPINEIRA Karine, THOMAS Maud-Yeuse, ALESSANDRIN Arnaud (dir.), *Tableau noir : les transidentités et l’école*, *Les cahiers de la transidentité*, 4, 2013.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016*, Québec, Ministère de la Justice, 2010.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022*, Québec, Ministère de la Justice, 2017.

GREYTAK Emily, KOSCIW Joseph, DIAZ Elizabeth, *Harsh realities: The experiences of transgender youth in our nation's schools*, New York, GLSEN, 2009.

GRIS-MONTRÉAL, *Rapport annuel 2016-2017*, Montréal, GRIS-Montréal, 2017.

HILL Darryl, ROZANSKI Christina, CARFAGNINI Jessica, WILLOUGHBY Brian, "Gender identity disorders in childhood and adolescence: A critical inquiry", *International Journal of Sexual Health*, 19, 2007, pp. 57-75.

HOMOSEXUALITÉS & SOCIALISME, MAG JEUNES LGBT, *Enquête sur le vécu des jeunes populations trans en France*, Paris, H&S et MAG Jeunes LGBT, 2010.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 2013.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2014.

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC, *Sexes, genres et orientations sexuelles : comprendre la diversité*, 2018. En ligne : <https://www.inspq.qc.ca/formation/institut/sexes-genres-et-orientations-sexuelles-comprendre-la-diversite-niveau-1>

LATOURE David, « Témoignages d'élèves trans : Une parole différente à l'école des filles et des garçons », *Les Cahiers Pédagogiques*, 487, 2011, pp. 19-21.

LORCERIE Françoise, MOIGNARD Benjamin, « L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post- attentats : un tableau contrasté », *Sociologie*, 8, 4, 2017, URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/3391>

MARTUCCELLI Danilo, LITS Grégoire, « Sociologie, Individu, Épreuves. Entretien avec Danilo Martuccelli », *Emulations*, 3, 5, 2009, non paginé.

MILLER, s.j., MAYO Cris, LUGG Catherine, “Sex and gender in transition in US schools: Ways forward”, *Sex Education*, 2017, pp. 1-15.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Livret laïcité*, 2016. En ligne: <http://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html>

PASQUIER Gaël, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 2, 2010, pp. 60-71.

PAYNE Elizabeth, SMITH Melissa, “The big freak out: Educator fear in response to the presence of transgender elementary school students”, *Journal of Homosexuality*, 61, 3, 2014, pp. 399-418.

PULLEN SANSEFAÇON Annie, HÉBERT William, LEE Edward Ou Jin, FADDOUL Maxime, TOURKI Dalia, BELLOT Céline, “Digging beneath the surface: Results from stage one of a qualitative analysis of factors influencing the well-being of trans youth in Quebec”, *International Journal of Transgenderism*, 19, 2, 2018, pp. 184-202.

PULLEN SANSEFAÇON Annie, « Parentalité et jeunes transgenres : un survol des enjeux vécus et des interventions à privilégier pour le développement de pratiques transaffirmatives », *Santé mentale au Québec*, 40, 3, 2015, pp. 93-107.

PULLEN SANSEFAÇON Annie, *Garçons princesses, filles transgenres, jeunes altersexuels. Projet de recherche en action sociale : Éduquer un enfant créatif sur le plan du genre dans la société d'aujourd'hui*, Montréal, Université de Montréal, 2013.

PYNE Jake, "Gender independent kids: A paradigm shift in approaches to gender non-conforming children", *Canadian Journal of Human Sexuality*, 23, 1, 2014, pp. 1-8.

RAYMOND Guillaume, BLAIS Martin, BERGERON Félix-Antoine, HÉBERT Martine, « Les expériences de victimisation, la santé mentale et le bien-être des jeunes trans au Québec », *Santé mentale au Québec*, 40, 3, 2015, pp. 77-92.

RENOLD Emma, BRAGG Sara, JACKSON Carolyn, RINGROSE Jessica, *How gender matters to children and young people living in England*. Cardiff University, University of Brighton, University of Lancaster, and University College London, Institute of Education, 2017.

REVERSE Clément, *Maltraité.e.s et mal traité.e.s : parcours de vie des mineurs trans*, Mémoire de M2, Université de Bordeaux, 2016.

RICHARD Gabrielle et MAG JEUNES LGBT, *L'éducation à la sexualité en France du point de vue des élèves issu.es de la diversité sexuelle et/ou romantique et de genre*, Paris, MAG Jeunes LGBT, à paraître.

RICHARD Gabrielle, *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2014.

RICHARD Gabrielle, *L'éducation aux orientations sexuelles : Représentations de l'homosexualité dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2010.

ROCHFORT Florence, « Laïcisation des mœurs et équilibres de genre. Le débat sur la capacité civile de la femme mariée (1918-1938) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 87, 3, 2005, pp. 129-141.

ROWLAND Oliver, *Les genres non-binaires sur Internet et Facebook*, 2015. En ligne : <https://www.observatoire-des-transidentites.com/tag/genre-non-binaire/>

SCHNEIDER Erik, « Vu du Luxembourg », *Cahiers de la transidentité*, 4, 2014, pp. 71-76.

TABLE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'HOMOPHOBIE ET LA TRANSPHOBIE
DES RÉSEAUX DE L'ÉDUCATION, *Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes
trans et les jeunes non binaires. Guide pour les établissements d'enseignement*, Montréal,
Centrale des syndicats du Québec, 2017.

TEYCHENNÉ Michel, *Discrimination LGBT-phobes à l'école. État des lieux et
recommandations*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 2013.

UNESCO, *Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual
orientation and gender identity/expression*, Paris, UNESCO, 2016.

ZUCKER Kenneth, "Children with gender identity disorder: Is there a best practice?",
Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 56, 6, 2008, pp. 358-364.