

La prise en compte des élèves trans à l'école en France

Arnaud ALESSANDRIN

Laboratoire Cultures - Éducation - Sociétés (LACES EA 7437)
Université de Bordeaux

Résumé: Si les questions de genre et de sexualité ont fait leur entrée, parfois timides, dans les politiques éducatives françaises, celle plus spécifique des élèves trans en est encore à ses balbutiements. À travers une série de participations observantes dans plusieurs établissements scolaires accueillant des jeunes trans n'ayant pas atteint la majorité et par l'analyse périodique des rares politiques en la matière, cet article vise à comprendre quelles sont les réticences à l'inclusion réelle des élèves trans dans les écoles françaises (de l'école primaire au lycée).

Mots-clés: Collège - École primaire - Élèves - Genre - Lycée - Transidentité.

Taking Account of Trans Pupils in French School

Summary: If gender and sexuality issues have made their entry, sometimes timidly, into French educational policies, the specific question of trans students is still in its hesitant. Through a series of participative observations in several schools and by the periodic analysis of the few policies in French school, this article aims to understand what are the reluctances to the real inclusion of trans students French (from primary to high school).

Keywords: Gender - High school - Primary school - Secondary school - Students - Transidentities.

Discuter de la place des personnes trans dans les établissements français ne semble pas aller de soi. La rareté des publications en matière en ce qui concerne les élèves (Richard et Alessandrin, 2019; Alessandrin, 2017a ; Dagorn et Alessandrin, 2015) ou bien en ce qui concerne les personnels enseignants (Richard, 2020; Alessandrin, 2019a), donne le ton d'un sujet peu investigué par la recherche comme par les préoccupations ministérielles... jusqu'à très récemment ! Mais pourquoi un tel écart entre l'actualité de cette question (harcèlements, médiatisation de parcours de jeunes trans, préoccupation manifeste des jeunes) et le silence qui s'est longtemps fait autour d'elle ? Plusieurs raisons pourront être évoquées – et tel sera l'objet de cet article – mais des antécédents sont toutefois à évoquer. Dès le début des années 2010, des publications scientifiques indiquent un angle mort dans le couple *genre et école* en France : celui des transidentités (Latour, 2011 ; Alessandrin *et al.*, 2014; Ayral et Raibaud, 2014). Pourtant, la même année, une délégation interministérielle en charge de la lutte contre le harcèlement est mise en place par Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale (Dagorn, 2014). Si la question trans n'est pas absente des enjeux tels que les chercheurs et chercheuses engagées dans cette mission les définissent (Dagorn et Debarbieux, 2014), elle s'évapore néanmoins dans les rares supports autorisés alors à sortir – on se souviendra entre autres du sort réservé aux ABCD de l'égalité (Gallot et Pasquier, 2018)¹. Il faut très nettement attendre les années 2018-2019 pour que le sujet des jeunes trans n'ayant pas atteint la majorité regagne l'agenda médiatique d'une part, puis politique d'autre part. Cet article se propose donc de revenir sur ce qui semble encore composer les freins à une pleine reconnaissance de ces jeunes trans au sein de l'école française et dessinera, en creux, des pistes d'amélioration en termes d'accompagnement.

LA TRANSIDENTITÉ (CHEZ LES JEUNES MINEURS) : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Ce n'est pas parce que le couple *transidentités et école* paraît complexe qu'il n'a pas su évoluer au cours du temps en faveur des personnes concernées. Bien au contraire, l'apparente complexité du sujet a donné lieu, en quelques années, à une mutation profonde des modes de prise en compte des élèves trans (et de leurs proches) d'une part mais également des questions de genre plus généralement. À la suite des problématiques d'égalité filles-garçons et dans le sillon des enjeux de lutte contre l'homophobie, la transidentité est peu à peu devenue un sujet incontournable dans les politiques de défense des minorités à l'école.

1. En 2013, un dispositif de formation et de sensibilisation de lutte contre le harcèlement et les violences sexistes (et à l'égard des minorités de genre et de sexualité, mais également à l'égard des filles et d'autres victimes de violences) à l'école, est abandonné par le ministère de l'Éducation nationale suite aux pressions de groupes opposés à ladite « théorie du genre » en France. L'expression « théorie du genre » est une construction sémantique visant à rassembler la diversité des études sur le genre afin de critiquer, notamment, leur dimension constructiviste et antinaturaliste. Pour plus de références sur l'apparition et la diffusion de ce terme : Julliard, V. (2017). « Théorie du genre », #theoriedugenre : stratégies discursives pour soustraire la « différence des sexes » des objets de débat. *Études de communication*, 48(1), 111-136.

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

Les mineurs trans : une population impensée

Au préalable, il convient peut-être de définir ce qui est ici entendu comme *la transidentité*, et plus encore en ce qui concerne les mineurs. Débutons donc par ce constat : la transidentité a longtemps été une affaire d'adultes (Alessandrin, 2018a). Les premiers âges de la vie ne sont évoqués dans la littérature scientifique – médicale pour la plupart – que comme les sources d'un *malaise* qu'il convient de tracer afin d'attester la présence, ou l'absence, du *syndrome* qu'est l'incongruence de genre (ou le sentiment de ne pas appartenir au sexe de naissance). C'est ce que la psychiatrie nommera « *le vrai transsexualisme* », celui qui remonte à l'enfance, qui s'impose par sa permanence et qui, en somme, n'offre que peu de place au doute dans la demande des personnes (Alessandrin, 2012). Cette lecture de la transidentité requiert deux préalables : d'une part que la transidentité soit une maladie, pour pouvoir s'appuyer sur ces éléments diagnostiques, d'autre part qu'elle soit un cheminement sur le temps long afin d'évincer toutes les autres pathologies qui, prenant la forme d'une demande de changement de genre, feraient passer le symptôme pour le syndrome. Pour le dire autrement, il s'agit de vérifier la véracité de la demande afin d'exclure des pathologies ciblées (comme la bipolarité ou la schizophrénie). Ceci a pour corollaire immédiat l'exclusion de toute reconnaissance des adolescentes et adolescents trans, de peur qu'ils et elles « *regrettent* » leur transition (Alessandrin, 2019b).

Alors que les témoignages d'adultes relatant leurs expériences et leur mal-être d'enfants sont excessivement nombreux, cette preuve de la transidentité que sont les premières expériences, les premiers sentiments, que le genre de la personne ne correspond pas à ce qui est attendu de son sexe assigné à la naissance, ne provoque pas d'interrogations de la part des personnels concernés par l'enfance et par les adultes ? (on pourra penser ici au monde de la santé comme à celui de l'éducation) sur ces jeunes trans. L'enjeu est ailleurs : il s'agit de diagnostiquer une maladie. Mais voilà, le *transsexualisme* d'antan n'est plus la transidentité d'aujourd'hui, et les enjeux sociaux soulevés par les deux termes ne sont pas non plus les mêmes. Au *transsexualisme*, des priorités médicales et bien souvent psychiatriques ; aux *transidentités* – qu'il convient d'entendre au pluriel –, les horizons d'égalité en droit et en pratique. Si les expériences trans se définissent aujourd'hui comme la non superposition (partielle ou totale) entre l'assignation de sexe à la naissance et l'identité de genre intimement vécue par la personne, c'est que de nombreuses déprises ont eu lieu, et il s'agira de les évoquer ultérieurement comme autant de résistances psychiques ou représentationnelles. Dépsychiatrisation et dégénitalisation des parcours d'obtention d'un changement de prénom ou d'état civil², reconnaissance de critère de discrimination sur le motif de l'identité de genre³ et, surtout, média-tisation de cas (sur les réseaux sociaux notamment) font graduellement passer la question des jeunes mineurs trans du silence à la lumière des politiques publiques (Alessandrin, 2016a).

2. Pour tous les éléments relatifs aux changements ces dernières années lire : Beaubatie, E. (2021). *Transfuges de sexe*. La découverte.

3. L'article 132-77 du Code pénal de la loi du 27 janvier 2017 pour un crime ou un délit aggrave la peine lorsque l'infraction est commise à raison de son identité de genre vraie ou supposée.

Plus encore, si les personnes trans interrogent les institutions, elles interrogent également les normes qui les régissent tacitement. Aux côtés de cet impensé qu'ont longtemps représenté les mineurs trans, les normes et les attentes cisgenres, c'est-à-dire de concordance entre le genre assigné à la naissance et l'identité de genre de la personne, sont aussi débattues. À l'image d'une hétérosexualité envisagée comme naturelle (Katz, 2001), la cis-identité s'est longtemps imposée comme un « *fantôme souverain* » (Alessandrin, 2014), inquestionnable et inquestionnée, tant dans son processus de construction que dans ces attentes normatives. Les institutions scolaires ou familiales sont, de ce point de vue, en première ligne des interpellations des penseuses et militantes trans de la cis-identité (Serano, 2007) qui mettent en débat l'apparente neutralité de la cis-identité.

Enfin, si nous interrogeons ici la place des jeunes mineurs trans dans l'institution scolaire, c'est aussi que les questions de violences, de discriminations ou de (cyber)harcèlement traversent leurs expériences. Les discriminations subies par les personnes trans sont bien documentées, en France notamment (Alessandrin et Espineira, 2015). La notion de transphobie reste cependant polysémique en ce qu'elle renvoie simultanément, comme toutes les discriminations, à une définition juridique stricte (Jaunait, 2020) et à des « *sentiments de discriminations* » (Chappe, 2021) qui échappent parfois au cadre légal. Du point de vue de l'individu, la transphobie reste néanmoins une expérience de soustraction ou de conditionnements de droits, sur le motif d'une identité de genre réelle ou supposée, mais elle comprend plus généralement les expériences relationnelles de mise à l'écart, de suspicion, de dénigrement ou de stigmatisation (Hazera, 2019). À travers les expériences scolaires des jeunes mineurs trans, l'expérience de la transphobie est à envisager non seulement comme un évènement précis, mais aussi comme une appréhension générale. S'il n'est pas besoin d'être discriminé pour se savoir discriminable, les discriminations vécues par les minorités de genre et de sexualité, et notamment par les jeunes mineurs, donnent à voir des situations de « *stress des minorités* » (Faniko 2018), c'est-à-dire d'appréhension vis-à-vis de la perception des risques encourus, ayant des conséquences réelles sur la santé des personnes et sur l'accès aux services.

Jeunes mineurs trans et non-binaires : identités et enjeux de reconnaissance

Jusque-là, nous avons exclusivement évoqué les élèves trans. Mais pour plus de précision, il s'agit d'entendre la transidentité comme un *terme parapluie*, abritant de nombreuses autres identités. Pour saisir ce qui se dessine comme un nouvel enjeu autour de l'inclusion des personnes LGBTIQ⁴ à l'école, il est donc nécessaire de définir en amont ce que nous entendrons aussi par *non-binarité*. Bien que le terme de *non-binarité* soit récent, les identités qui permettent de dire un *au-delà* des catégories dites masculines et féminines sont nombreuses. La multiplication des façons de *faire genre* est une tendance qui semble s'accélérer ou s'enraciner, du moins si l'on se fie aux recherches les plus récentes sur cette question (Pullen Sansfaçon, 2021 ; Beaubatие, 2021 ; Poirier, 2018 ; Alessandrin 2017b). Cependant, toutes les définitions de la non-binarité ne se superposent pas complètement.

4. Lesbiennes, Gays, Bisexuel.le.s, Transgenres, Intersex et Queer.

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

D'une part, dans la littérature contemporaine des *gender studies*, nous trouvons des définitions génériques, tendant à traduire la non-binarité de genre comme le pendant de la non-binarité sexuée et sexuelle, à savoir des expériences et des identités de genre qui ne se laissent pas réduire aux expériences et aux constructions binaires du masculin et du féminin. D'autre part, certaines objections à cette définition soulignent que la non-binarité de genre est aussi une posture politique de refus des assignations normatives en lien avec le genre. Si le présent article n'a pas pour objectif de trancher, il convient néanmoins de remarquer que le terme de *non-binarité* peut parfois apparaître comme un terme renvoyant à une diversité d'expériences, d'identités ou de revendications qui, par leur fluidité, nécessitent de repenser les transitions. À cet égard, nous notons que la non-binarité se déploie tantôt comme un *en dehors du genre*, tantôt comme une oscillation entre les rôles assignés au masculin et au féminin. Si ces éléments sont définis avec longueur, c'est qu'il existe aujourd'hui un déplacement nominal relatif aux façons de s'équilibrer dans les normes de genre, et que ce déplacement est tout particulièrement visible chez les lycéennes et lycéens de même que chez les étudiantes et étudiants LGBTIQ (Alessandrin, 2021 ; Pullen-Sansfaçon et Medico, 2021).

Méthodologie : une étude qualitative par entretiens et participations observantes

Pour cet article, une méthode qualitative sera privilégiée. Sur la base de participations observantes⁵, issues d'interventions en milieu scolaire, nous reviendrons sur différents contextes (collège, lycée) et différentes périodes récentes dans lesquelles ont pu être observées des tensions, des problématiques professionnelles, autour de l'inclusion des jeunes mineurs trans. Depuis 2014, un tableau de bord est donc tenu à jour. Il contient les informations suivantes : 1-le nom de l'établissement, 2- le motif de la demande, 3- la ou les dates de sollicitation et d'intervention et 4- une description de la situation de sa gestion en interne de l'établissement comme en externe (au niveau associatif ou ministériel). Il en résulte l'évolution chiffrée suivante :

Tableau 1 : Sollicitations par des établissements (par année)

Année	Nombre de sollicitations (accompagnement, formation ou sensibilisation)	Dont nombre d'appels en provenance d'écoles primaires
2014	3	1
2015	8	1
2016	10	1
2017	12	1
2018	18	1

5. Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

Année	Nombre de sollicitations (accompagnement, formation ou sensibilisation)	Dont nombre d'appels en provenance d'écoles primaires
2019	38	1
2020	44	3
2021	17	5
Total	150	14

C'est à partir de ces observations participantes que seront déduites quelques-unes des pistes analytiques qui vont suivre. Dans chacun de ces établissements je suis appelé en tant que sociologue. Mon statut n'est pas celui d'une association effectuant des interventions en milieu scolaire ni même celui d'un professionnel de l'Éducation nationale. On notera par là même que c'est bien souvent l'absence de ressources en interne ou la méconnaissance de ces ressources (comme les personnels chargés de mission égalité par exemple), qui aboutit à la mise en place d'interventions externes aux rectorats ou aux établissements. Soulignons également que la dimension observatrice est annoncée aux organisateurs et organisatrices de ces rencontres, rendant ma position « *découverte* » (Soulé, 2007) tout du moins pour partie car les personnes présentes dans la salle (élèves ou personnel de l'enseignement) ne sont pas tenues au courant des notes pouvant être prises. Ces notes sont retranscrites de façon anonyme et confidentielle puisqu'aucune information ne permet de remonter jusqu'aux établissements et aux personnes concernées. Du point de vue de la variété des établissements observés, nous noterons que la part des lycées professionnels et techniques est marginale (moins d'1 établissement sur 5) et que, très majoritairement, ce sont des lycées qui permettent ce type d'observation, de par un plus grand nombre de sollicitation. Les écoles primaires sont donc sous représentées dans ces observations, ce qui traduit un double constat: d'une part, les identités trans s'expriment (aujourd'hui) principalement au collège et au lycée et d'autre part ces problématiques restent très peu prises en compte en deçà de secondaire. Cette difficulté à penser les questions de genre et de sexualité en primaire est corroborée par d'autres enquêtes qualitatives (Pasquier, 2016), venant accompagner notre constat.

Enfin, le travail de recherche à partir d'interventions en milieu scolaire est bien documenté, notamment sur les questions de sexismes et de lutte contre les discriminations LGBTphobes (Vallerand et Houzeau, 2020) et donne à voir la valeur heuristique d'un tel poste d'observation, situé entre les injonctions institutionnelles, les pratiques des professionnels et les demandes des usagères et usagers (comme les élèves ou les parents).

TRANSIDENTITÉS ET ÉCOLE : QUELS FREINS ?

Si l'accueil des jeunes mineurs trans est tant discuté au moment où s'écrivent ces lignes (en octobre 2021) c'est qu'une circulaire de l'Éducation nationale vient

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

encadrer l'accueil des mineurs trans dans les établissements scolaires français⁶. Cette circulaire, attendue de longue date par les personnes concernées et par les personnels chargés d'encadrer les jeunes, vient combler un manque criant puisqu'en l'absence de textes directifs, les responsables d'établissements, les CPE ou les infirmières et infirmiers scolaires ne pouvaient que s'appuyer sur des textes luttant contre le harcèlement, les discriminations et les injures ; c'est-à-dire sur le code pénal qui, au demeurant, ne se prononce pas sur les modalités d'accueil de ces jeunes. Il conviendra peut-être de discuter de la portée de cette circulaire⁷ mais il faudra tout autant souligner les nombreuses représentations qui, aujourd'hui encore, parsèment les parcours scolaires des jeunes trans d'écueils importants au-delà des éléments administratifs et juridiques. Comme le démontre la recherche *Santé LGBT*, plus de 8 jeunes mineurs trans sur 10 déclarent avoir subi une expérience scolaire « *négative* » ou « *très négative* » (Alessandrin *et al.*, 2020) au cours de l'année écoulée. Limitation d'accès aux services tels que les toilettes ou la cantine, le CDI ou les vestiaires ; harcèlement et cyber-harcèlement, non intervention des adultes encadrant les jeunes, non reconnaissance du prénom et du nom choisis, programmes scolaires inadaptés : des multiples points sont apportés par les témoignages recueillis lors de cette enquête (Dagorn et Alessandrin, 2018). Mais aux côtés de ces discriminations relatées ce sont aussi des représentations qui perdurent. Revenons sur quelques-unes d'entre elles.

L'externalisation des questions trans au monde médical

En tant qu'elle fut psychatisée, la question trans demeure dans bien des esprits une question médicale, dont le traitement le plus absolu se limite aux personnels de santé. Les témoignages disponibles et ceux recueillis lors de nombreuses formations donnent une indication pourtant très contrastée de ce geste qui consiste à, d'abord, traiter les demandes de façon médicale. En effet, pour de nombreux et nombreuses jeunes trans, leur identité ne relève pas de la maladie et le recours à la psychiatrie (ou à la psychologie) pour valider cette dernière est vécue comme très pathologisante. « *Vous iriez voir un psychiatre pour savoir si vous êtes une femme vous ?* » rétorque, en septembre 2021, une jeune lycéenne trans à son infirmière scolaire durant un atelier de sensibilisation aux questions de genre auquel je suis convié en qualité d'intervenant. Pour de nombreux parents également, cette étape de validation par la médecine, si elle peut être néanmoins parfois demandée, fait consister des préjugés selon lesquels leur enfant est bel et bien « *atteint d'un syndrome* ». C'est ce que constate Valérie, mère d'un jeune garçon trans de 13 ans. Au sortir d'une réunion organisée par une association de personnels enseignants

6. MENJS – Dgesco ; Circulaire du 29 septembre 2021. Circulaire intitulée : « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire ».

7. Pour plus de précision : avant cette circulaire, les établissements scolaires bricolaiient des dispositifs d'accueil des jeunes mineurs trans. La circulaire susmentionnée exige l'avis favorable des deux parents pour un changement de prénom sur les documents administratifs. En faisant ainsi porter sur les parents la responsabilité relative à un accord de modification de prénom ou de toute modalité de transition dans l'enceinte de l'établissement, cette circulaire ne répond pas aux urgences des enfants pour lesquels aucun des deux parents – ou un parent seulement – n'accepte la démarche de transition. Pourtant, d'autres pays ou régions d'Europe (comme l'Espagne ou le canton de Vaud en Suisse) ont adopté des dispositifs moins exigeants.

en 2020, et à laquelle je participe comme conférencier, cette mère, elle-même enseignante déclare : « *Ce que je demande à l'école c'est de respecter le choix de mon fils et celui de sa famille, pas de me dire si mon enfant est malade ou je ne sais quoi...* ». Ce vocabulaire de la maladie, ou du trouble plutôt, s'il revêt une dimension de reconnaissance pour certains parents comme pour certains jeunes, n'en demeure pas moins stigmatisant. Néanmoins la question n'est pas spécifique aux personnes trans. Avec les cas de nombreux autres diagnostics posés sur les élèves, l'école connaît bien cette tension entre reconnaissance et stigmatisation par le diagnostic⁸.

Effet de mode, phase oppositionnelle ou influence américaine : la minimisation des demandes transidentitaires

Une autre pratique relève plutôt d'une minimisation des demandes des jeunes trans, ou d'une relativisation de ces dernières. Trois arguments principaux apparaissent de la part des personnels concernés⁹. D'une part une référence à l'instabilité propre à la jeunesse, mais également à des phases dites oppositionnelles. En 2017, dans un lycée général en contexte rural, une journée de sensibilisation aux questions LGBT est organisée. Intervenant comme formateur, je m'adresse alors au personnel enseignant comme aux équipes d'encadrement. Une CPE m'interpelle : « *C'est ça les adolescents, ça teste les limites.* » On remarquera à cet égard un traitement différencié entre les élèves transgenres et les autres : pour les premiers, un recours aux explications d'instabilité ou d'immaturité ; pour les autres l'identité de genre (être une fille, un garçon ou un d'un autre genre) demeure non seulement non questionnée car pensée comme naturelle, mais également encouragée par des dispositifs scolaires de différenciation des sexes – cours de récréation, illustrations dans les programmes etc. (Jarlégan, 2016 ; Pasquier, 2016 ; Collet, 2013). L'autre explication mobilisée par les adultes encadrant les jeunes (comme par les parents d'ailleurs) relève de la mode : dès lors, s'il s'agit d'une mode, il s'agit également de quelque chose de non essentiel, d'un passage, auquel il convient de ne pas apporter trop d'importance. En 2019, dans un institut de formation des personnels enseignants, une journée sur les questions LGBTIQ rassemble plusieurs personnes intervenantes, universitaires et professionnelles de l'enseignement secondaire. À la suite de mon intervention, le champ lexical de la *mode* appliqué à l'identité de genre fait son apparition : « *C'est comme toutes les modes, ça va passer. Il ne faut pas y prêter trop d'attention sinon on fait consister chez l'enfant une croyance en ce qu'il n'est peut-être pas* » soulève une psychologue scolaire qui conclut que « *ce n'est pas à l'école de répondre à ce type de demande* ». Cette volonté d'externaliser les questions de genre en dehors des murs des établissements n'est pas nouvelle. Ceci était déjà signalé dans la prise en compte plus générale des phénomènes de harcèlement à l'école et démontre une double logique argumentative : la déresponsabilisation de l'école au bénéfice

8. On pourra notamment penser aux questions liées aux handicaps (Dupont, 2019) qui formulent ce même tiraillement entre *diagnostiquer, stigmatiser et inclure*.

9. On stipulera un peu plus loin le type d'établissements rencontrés et le contexte dans lequel ont pu être réalisées ces observations.

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

des parents et le resserrement des missions de l'Éducation nationale aux seules limites du programme scolaire.

Enfin, un dernier registre apparaît : celui de l'influence des séries, des stars ou des théories américaines. Cet argument causal avait déjà été analysé lors des oppositions aux ABCD de l'égalité et à ladite *théorie du genre*, et il semblerait bien que les mêmes logiques s'appliquent aujourd'hui en direction des demandes des mineurs trans. « *Ces identités, tous ces genres, ça vient des États-Unis, c'est de l'idéologie* » annonce une enseignante lors d'une formation organisée dans une zone académique pour laquelle plusieurs formateurs et formatrices – dont moi – intervenaient. « *Avec les séries américaines qui montrent des LGBT partout, forcément les jeunes finissent par croire qu'ils le sont* » surenchérit un autre enseignant lors de la même formation en juin 2016. L'idée d'une médiagenèse (d'une origine médiatique) de ces demandes tend elle aussi à minimiser l'intensité des vécus de genre dits incongruents : si cela relève d'une influence médiatique, alors c'est que les demandes ne sont pas suffisamment motivées et légitimes.

Ne pas savoir quoi faire ou penser mal faire

Pour beaucoup de personnels concernés, il s'agit avant tout de ne pas mal faire, voire de bien faire. Mais bientraitance et bienveillance n'étant pas similaires, il se peut que des pratiques jugées protectrices par les adultes ne soient pas totalement analysables sous ce prisme. Deux situations reviennent particulièrement souvent dans les pratiques des personnels, et engendrent embarras et gêne. La première renvoie aux craintes de faire se cristalliser une identité trans chez des enfants en formation identitaire. Cette interrogation, portée théoriquement par des penseurs et des penseuses opposées aux questions de genre (Habib, 2021) se retrouve dans le contexte professionnel. « *Si on intervient trop, on ne serait pas en train de les influencer avec nos questions d'adultes ?* » s'interroge une enseignante principale de terminale générale, dans un lycée de centre-ville m'ayant invité lors d'une formation en interne en 2020. Étrangement, là encore, faire consister des identités femmes ou hommes aux élèves cisgenres¹⁰ ne semble pourtant pas autant embarrasser. « *Les filles et les garçons ça, on reconnaît* » reconnaît une proviseure adjointe lors de la même rencontre. « *Mais là on se dit que si on valide, si on leur dit "oui, pas de problème", ou bien "tu peux t'appeler comme tu veux", on... je ne sais pas... On interfère avec le développement psychosexuel de l'élève* » poursuit-elle. Elle ajoute, comme pour stipuler que cette idée n'émane pas d'elle : « *Enfin, c'est ce qu'on nous dit en formation sur les questions d'égalité filles-garçons.* » À cet égard, nous pourrions en effet objecter que les formations sur les questions transidentitaires sont trop peu nombreuses ou bien qu'elles ont longtemps été réduites, au bénéfice d'autres sujets relatifs au genre – et tout aussi importants – comme l'égalité entre les sexes. Mais au-delà de la formation continue, ce que nous donne à voir ce témoignage, c'est la nécessité de retravailler les notions de développement psychosexuels et sexués de l'enfant afin de mieux inclure les

10. Cisgenre : se dit d'une personne dont le sexe assigné à la naissance correspond à l'identité de genre de la personne.

minorités de genre et de sexualité. Enfin, on entrevoit dans ces témoignages des craintes, des peurs, qui ne sont pas propres au contexte français. En effet, dans d'autres contextes, les mêmes éléments de vocabulaire semblent apparaître de façon quasi-similaire (Payne *et al.*, 2014).

Un second argument, bien plus massif, relève des craintes concernant les prises d'hormones ou aux bloquants hormonaux (des bloqueurs de puberté) proposés par certains protocoles de soins français. Tout aussi étrangement, proposer aux filles ayant leurs règles précocelement des bloqueurs de pubertés ne semble pas trop paniquer les personnels soignants. Mais la figure des jeunes personnes trans apparaît à ce point comme exceptionnelle que des logiques de prévention lui sont appliquées abondamment. De peur de mal faire, il convient alors de ne rien faire. Or, une revue de la littérature sur cette question montre bien que la prise d'hormones ou de bloqueurs de puberté améliore considérablement la qualité de vie des mineurs trans, qu'il s'agisse de participation sociale, scolaire, de bien être psychique ou de diminution des pratiques à risque, comme les comportements addictifs ou suicidaires (Turban *et al.*, 2022 ; Turban *et al.*, 2020 ; Archille *et al.*, 2020 ; Erhensaft *et al.*, 2018 ; Schneider, 2014 ; Reucher, 2010).

L'école, l'élève trans et... ses parents

Enfin, un dernier point nécessite d'être éclairé : le rôle des parents dans ce qui est encore trop souvent présenté comme une dualité enfants/école. Dans ce cadre précis, et si beaucoup de parents s'acheminent vers une acceptation ou un accompagnement, de nombreux autres adoptent des positions sinon de frilosité, du moins d'incompréhension, parfois même de violence à l'égard de leurs enfants. La circulaire susmentionnée revient sur le fait que les deux parents doivent s'accorder sur les changements opérés par leur enfant sans quoi l'école ne pourrait intervenir. L'embarras reste donc intact car entre malaise de l'enfant, mal être scolaire et refus des familles, où se situent les personnels de l'éducation ? Une double question se pose alors : comment convaincre les parents d'accompagner l'enfant et est-ce que tous les établissements seront prêts à ne pas se réfugier derrière les refus des parents pour ne pas changer leurs pratiques ? Dans cette situation, le bien-être de l'élève doit être au centre des préoccupations, et les mesures relatives aux droits de l'enfant, en matière de préservation de la vie privée, de dignité de la personne, de droit à l'éducation et à l'absence de harcèlement et de discrimination demeurent. On remarque alors combien le chemin est étroit entre la reconnaissance par les textes et la pratique au quotidien des personnels concernés. Aussi, l'accumulation des espaces de résistances, qu'il s'agisse ici de l'école ou de la famille, éclaire les difficultés des jeunes mineurs trans à exprimer leurs transidentités, à trouver des espaces de support, de conseils. Cette mise à l'écart des mots de la reconnaissance, comme des institutions sensées venir en aide aux élèves, donne à voir une espace à combler en matière d'accompagnement. Ce constat est partagé, au-delà du cas français par de nombreuses recherches internationales qui mettent en avant cette difficulté à rendre « *possible dans l'impossible* » les discours et les identités des jeunes mineurs trans (Shelton et Lester, 2018).

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

UN REGARD RÉTROSPECTIF

En entrant de plein pied dans des revendications d'accès aux services (notamment éducatifs) et de non-discrimination, les personnes trans interpellent directement les institutions. Et l'institution scolaire n'est pas en reste des critiques qui lui sont adressées : absence de politique globale ou de politique d'établissement en matière de lutte contre la transphobie – qui devient un critère en droit dès 2016 (Alessandrin, 2016b) – ; absence de formation initiale ou continue sur cette question, décrochage et problématiques de santé scolaires récurrents des élèves trans, ou bien encore mégenrage¹¹.

Statuquo ou actions d'établissements : typologie des modalités de prise en charge

À bien observer les interventions réalisées et les situations scolaires observées, trois modalités de (non) prise en charge des élèves trans ont pu être distinguées. La première modalité consiste à ne pas vouloir prendre en compte la situation. Externalisée aux parents, au monde médical, la manifestation de genre semble inaudible pour les adultes encadrant les jeunes de l'établissement. « *Vous savez – m'interpelle une CPE d'un lycée professionnel de milieu rural en juin 2019 – on a préféré le¹² changer d'établissement car il nous était possible de répondre à ses demandes* » (en parlant d'une personne assignée garçon à la naissance et dont l'identité de genre ressentie est féminine). « *On a déjà eu des cas d'élèves instables psychologiquement donc on a demandé aux parents une attestation médicale pour savoir s'il s'agissait bien d'une dysphorie de genre, vous comprenez ?* » me dit une infirmière dans un lycée général en 2020. Si ce genre de démarche qui consiste à masquer ou externaliser les demandes des jeunes trans et de leurs parents pourrait être limité de par l'existence d'une circulaire rappelant l'importance d'inclure les jeunes mineurs trans, il demeure encore de nombreux établissements qui, face aux cas qui se présentent à eux, enterrent les requêtes. Plus encore, au-delà des établissements, on remarque des frilosités admirative et politique se situant du côté des rectorats, exprimés notamment par les services juridiques. S'ajoutant aux inactions d'établissements, ceci encourage l'externalisation des questions trans aux sphères médicales ou parentales. Ceci n'est toutefois pas propre à la France puisque ce même constat semble partagé dans d'autres pays, comme le Québec par exemple (Sauvé, 2020).

Le second mouvement est entraîné par l'augmentation des jeunes mineurs assumant leurs transidentités dans les établissements scolaires et par la nécessité de bricoler des protocoles internes visant à un meilleur accueil des élèves. Ainsi, dès 2018, on voit très clairement apparaître un autre type de démarche, consistant non plus à se prémunir de toute action possible, mais bel et bien de co-construire des accompagnements. « *On s'est permis de vous appeler car on aimerait savoir ce qu'il était possible de faire pour changer le prénom d'une élève transgenre sur*

11. On nomme mégenrage le fait de mal genrer une personne, c'est-à-dire d'utiliser le prénom ou le prénom de naissance (aussi nommé le *dead naming*).

12. Le surlignage permet de saisir le mégenrage qui s'opère ici.

pronote » me demande un chef d'établissement d'un lycée général de centre-ville en 2018¹³. « *Serait-il possible de venir sensibiliser nos collègues enseignants afin que nous ayons toutes et tous le même degré d'information à ce sujet ?* » suggère une proviseure-adjointe d'un lycée située en périphérie d'une grande métropole en 2019, après plusieurs *coming out* trans dans son établissement.

Ce n'est que plus récemment, depuis les années 2020, que certains établissements scolaires m'interpellent sur la base de protocoles et de dispositifs déjà mis en place, afin de les valider¹⁴. « *On aimerait avoir si cela correspond au Vademecum publié par la DILCRAH*¹⁵ » me demande une cheffe d'établissement d'un collège d'une petite ville en 2020. Plus récemment encore, en juin 2021, la responsable d'une zone académique en milieu urbain m'interpelle : « *Vous pourriez venir nous former sur la dernière circulaire au sujet des jeunes trans dans nos établissements ? Parce qu'on a déjà mis en place des protocoles par-ci par-là mais on souhaiterait surtout savoir s'ils sont dans les clous de la circulaire.* » « *Comme on a déjà 7 demandes de changement de prénom dans l'établissement (sur 1200 élèves) on a écrit une lettre type à destination des enseignants afin qu'ils respectent l'identité de genre de l'élève : vous pourriez nous dire ce que vous en pensez ?* » m'écrit la CPE d'un lycée général d'une grande ville française en 2021.

Ces stratégies de prise en charge ou d'évitement des demandes émanant des jeunes trans, donnent à voir trois postures distinctes. La première renvoie à l'absence de changement en interne de l'établissement, la deuxième en une demande d'accompagnement et la troisième en une demande d'avis quant à des décisions déjà mises en place.

Un contexte de prise de conscience ?

Cette évolution est également accompagnée par des éléments externes aux établissements, parmi lesquels l'augmentation nette, dans les médias, de la visibilité de cette problématique. Des documentaires comme *Petit fille*¹⁶ ou la publication de livres comme *Mon ado change de genre* (Brigny, 2020) ont inoculé, en France, des interrogations jusqu'alors cantonnées aux recherches étrangères, notamment canadiennes ou suisses. On notera néanmoins que des théoriciennes comme Diane Ehrensaft, Annie Pullen Sansfaçon, ou Denise Medico avaient établi le constat d'une nécessaire prise en compte des jeunes mineurs trans et de leurs proches, singulièrement à travers le développement de la notion de « *gender creative kids* » (Ehrensaft, 2016). Ce concept, sur bien des points plus éclairant que celui d'*enfants trans*, permet d'inclure dans nos réflexions l'ensemble des pratiques, des identités

13. La même année, une formation sur les élèves trans est inscrite au PAF (Plan académique de formation) du rectorat duquel dépend ce lycée. Lors de cette journée, plusieurs établissements ont partagé les détails techniques de logiciels tels que *Pronote*, afin de répondre à ce type de sollicitation (changement de prénom, changement d'adresse mail de l'élève...).

14. Au titre de mon appartenance au comité scientifique de la DILCRAH et ayant participé, avec cette délégation, à la réalisation d'un premier vade-mecum sur cette question, à destination des établissements scolaires.

15. La DILCRAH (Délégation interministérielle de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine LGBTIphobe) a proposé en 2019 une *Fiche pratique sur le respect des droits des personnes trans* qui insiste sur la création d'un « *environnement inclusif pour les personnes trans* » (p. 7).

16. *Petite Fille* est un film réalisé par Sébastien Lifshitz qui suit Sasha, se vivant comme une petite fille depuis l'âge de 3 ans.

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

et des expressions de genre de ces jeunes. C'est donc plus vraisemblablement par la médiatisation de *cas* que par lente capillarité des concepts que la reconnaissance des jeunes mineurs trans s'est effectuée en France.

En parallèle de cela, un autre phénomène doit être considéré, celui des effets du *#metoo* en matière de prise de conscience des violences et des discriminations subies par les minorités de genre et de sexualité. Quelques mois après le hashtag *metoo*, des interpellations similaires prennent forme autour des *#metoogay* ou *#metootrans*. En ce qui concerne ce dernier, il aura permis, à l'image du *#metoo* pour les femmes, de visibiliser d'autres expériences, de mettre en récits d'autres épreuves qui, cumulées, donnèrent une cohérence aux expériences singulières. « *Quand je lisais tous ces hashtags j'avais envie de pleurer* » nous raconte Lisa, étudiante en première de sociologie, élève en terminale à l'époque de l'apparition de ce hashtag (en 2020). Elle poursuit : « *Les personnes racontaient exactement ce que j'avais vécu, des brimades, des choses comme ça, et des adultes qui restaient là à rien faire ou simplement dire c'est pas bien aux garçons qui se moquaient de moi.* » Vidéos partagées sur les réseaux sociaux, récits de discriminations, tentatives de suicide médiatisées ou passages à l'acte : les effets de la mise en visibilité de la transphobie dans les établissements scolaires se sont très rapidement fait ressentir, jusqu'à la publication de la circulaire susmentionnée, visant à mieux accueillir et inclure les élèves trans à l'école.

CONCLUSION : VERS UN MEILLEUR ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES TRANS

Il est à espérer que les préjugés et les stéréotypes qui s'abattent sur les jeunes personnes trans s'amoindrissent. Mais dans l'hypothèse d'un effilochage lent, les politiques d'accompagnement doivent être plus pressantes encore.

Mais nous aurions cependant tort de ne pas prendre en compte quelques spécificités propres aux niveaux scolaires considérés. En effet, de la primaire au lycée, les tensions observées ne sont pas les mêmes et l'on pourrait esquisser quelques points de résistances singuliers. En primaire par exemple, les interpellations faites aux rectorats, aux formateurs/trices ou aux associations sur cette question relève plus de l'incrédulité : « *est-ce vraiment une question qu'on se pose à cette âge* » demande une enseignante de primaire lors d'une journée de sensibilisation dans un rectorat en 2019. Au-delà des non interventions qui peuvent découler de cette posture incrédule, demeure l'idée qu'il est « *trop tôt* » pour en parler. Un parallèle avec les questions d'homosexualité s'établit immédiatement à cet endroit des réticences. Rappelons-nous, en 2010, la polémique autour du film pédagogique *Le baiser de la lune* (Grelley, 2010), qui montrait deux poissons mâles tomber amoureux. La même année, le *Collectif pour l'enfant* et Christine Boutin avaient dénoncé « *une intrusion dans l'intimité de jeunes enfants* », dans une lettre ouverte au ministre de l'Éducation en poste (Luc Chatel), et avaient demandé le retrait du film « *au nom du respect de la neutralité de l'Éducation nationale* ». En analogie à ces évènements, la neutralité semble, dans le cas des transidentités, se loger dans une cisidentité¹⁷

17. Voir préalablement la définition de *cisgenre*.

initiale de l'enfant que seule une erreur viendrait parasiter. Force est de constater que le collège ne revêt pas les mêmes enjeux. D'une part les questions de puberté font leur apparition et avec elles les tensions inhérentes aux cours de Staps. Si la littérature sur cette question a su évoquer les ostracismes et les discriminations subies par les élèves concernés par l'homosexualité (Liotaud, 2017 ; Mette, 2012), rares sont cependant les recherches portant sur les jeunes trans. Ajoutons que la question de la puberté introduit dans certains cas des demandes de prise d'hormone ou de bloquant hormonaux dont on aura pu voir qu'elles ne sont pas exemptes de résistances et d'oppositions franches (Habib, 2021). Enfin, une problématique commune au collège et au lycée apparaît : celle du cyber-harcèlement envers les élèves trans. Aux regards des données sur le cyberharcèlement subi par les jeunes LGBTIQ (Richard, 2019) nous sommes donc en mesure de discerner de nouvelles problématiques auxquelles font face les personnels de l'Éducation nationale, et de les mettre en perspectives avec les dispositifs récemment mis en place par des pays voisins comme l'Espagne ou la Suisse¹⁸.

Références

- Alessandrin, A. (2021). *Déprivilégier le genre*. Double Ponctuation.
- Alessandrin, A., et al. (2020). *Santé LGBT*. Bord de l'eau éditions.
- Alessandrin, A. (2019a). Le bricolage identitaire des enseignant.e.s trans. In A. Alessandrin (dir.), *Actualité des trans studies* (pp : 69-77). Éditions des archives contemporaines.
- Alessandrin, A. (2019b). La notion de regret dans la clinique du changement de sexe. *L'évolution psychiatrique*, 84(3), 277-284.
- Alessandrin, A., et Dagorn, J. (2018). La santé des LGBTI à l'école. *L'école des parents*, 627, 28-29.
- Alessandrin, A. (2018). *Sociologie des transidentités*. Cavalier Bleu.
- Alessandrin, A. (2017a). Enfants trans, quel accompagnement ? *Santé scolaire et universitaire*, 41(7).
- Alessandrin, A. (2017b). Au-delà du troisième sexe : expériences de genre, classifications et débordements. *Socio*, 9, 201-214.
- Alessandrin, A. (2016a). « Mineurs trans » : de l'inconvénient de ne pas être pris en compte par les politiques publiques. *Agora débats-jeunesses*, 73(2), 7-20.
- Alessandrin, A. (2016b). La transphobie en France. *Cahiers du genre*, 60, 93-211.
- Alessandrin, A., et al. (2014). Tableau noir : les transidentités et l'école. *Les cahiers de la transidentité*, 4.
- Alessandrin, A. (2012). Le « transsexualisme » : une nosographie obsolète. *Revue française de santé publique*, 24(3), 263-268.
- Achille, C., Taggart, T., Eaton, N.R., Osipoff, J., Tafuri, K., Lane, A., et al. (2020). Longitudinal impact of gender-affirming endocrine intervention on the mental

18. <<https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/actualites/news/15303i-lutte-contre-lhomophobie-et-la-transphobie-dans-les-lieux-de-formation-vaudois-accompagnement-des-eleves-transgenres-et-non-binaires/>>

POLITIQUES INCLUSIVES D'ÉDUCATION

- health and well-being of transgender youths: preliminary results. *International Journal of Pediatric Endocrinology*, 1-5.
- Ayral, S., et Raibaud, Y. (dir.). (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons : à l'école*, MSHA.
- Beaubatie, E. (2021). *Transfuges de sexe*. La découverte.
- Brigny, E. (2020). *Mon ado change de genre*. La boîte à pandore.
- Chappe, V.-A. (2021). Sentiment de discrimination. In D. Tharaud et C. Boyer-Capelle, *Dictionnaire juridique des discriminations* (pp. 338-339). L'Harmattan.
- Collet, I. (2013). Des garçons « immatures » et des filles « qui aiment ça ». *Recherches et éducations*, 9(2), 27, 42.
- Dagorn, J., et Alessandrini, A. (2015). Être une fille ou un.e LGBT au collège et au lycée. *Le sujet dans la cité*, 6, 38-49.
- Dagorn, J. (2014). Les ABCD de l'égalité: un outil adapté et efficace. In S. Ayral, Y. Raibaud (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons* (pp: 231-235).
- Debarbieux, É., et Dagorn, J. (2014). Les transidentités et l'école: une volonté politique ? *Cahiers de la transidentité*, 23-27.
- Dupont H. (2019). L'inclusion ou la fin de la discrimination ? *Les cahiers de la LCD*? 11.
- Ehrensaft, D., Turban, J. L. (2018). Research Review: Gender identity in youth: treatment paradigms and controversies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(12), 1228-1243.
- Erhensaft, D. (2016). *The Gender Creative Child. Pathways for Nurturing and Supporting Children Who Live Outside Gender Boxes*. The experient.
- Faniko, K., et al. (2018). *Psychologie de la discrimination et des préjugés. De la théorie à la pratique*. De Boeck Supérieur.
- Gallo, F., et Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la « théorie du genre » : les effets d'une polémique. Introduction. *Cahiers du Genre*, 65(2), 5-16.
- Grelley, P. (2010). Contrepoin - Au clair de la Lune. *Informations sociales*, 161(5), 79.
- Habib, C. (2021). *La question trans*. Gallimard.
- Hazera, H. (2019). Transphobie : souvenirs intimes d'une expérience collective de la violence institutionnelle. *Délibérée*, 6(1), 64-68.
- Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd'hui*, 193, 77-86.
- Jaunait, A. (2020). Genèses du droit de l'identité de genre. Approche des configurations sociojuridiques. *Droit et société*, 105(2), 429-451.
- Julliard, V. (2017). « Théorie du genre », #theoriedugenre : stratégies discursives pour soustraire la « différence des sexes » des objets de débat. *Études de communication*, 48(1), 111-136.
- Katz, J. (2001). *L'invention de l'hétérosexualité*. Érès.
- Latour, D. (2011). Les élèves trans à l'école des filles et des garçons. *Cahiers pédagogiques*, 247, 19.
- Liotard, P. (2017). Introduction: Exposition aux discriminations ordinaires dans les sports. *Les cahiers de la LCD*, 4(2), 13-24.

- Mette, A., et al. (2012). Évaluation des attitudes des sportifs français envers les homosexuels: effets du genre et du type de sport. *Staps*, 96-97, 2-3, 157-167.
- Pasquier, G. (2016). Danser à l'école primaire. Entre questionnement des stéréotypes de sexe et reconfiguration du système de genre. *Terrains & travaux*, 29(2), 195-216.
- Payne E., & Smith, M. (2014). The Big Freak Out: Educator Fear in Response to the Presence of Transgender Elementary School Students. *Journal of Homosexuality*, 61, 399-418.
- Poirier, F., et al. (2018). Non-binarité et transidentités à l'adolescence : une revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67(5-6), 268-285.
- Pullen Sansfaçon, A., Medico, D. (2021). *Jeunes trans et non binaires: de l'accompagnement à l'affirmation*. Éditions du remue-ménage.
- Reucher, T. (2010). La transidentité entre 10 et 20 ans. In A. Alessandrin (dir.), *La transidentité: des changements individuels aux débats de société* (pp. 51-61). L'Harmattan.
- Richard, G. (2021). Comment parler en classe d'identité de genre et d'orientation sexuelle dans une perspective antioppressive ? *Enjeux du travail social*, 16(1), 16-19.
- Richard, G. (2020). *Hétéro l'école ?* Remue-ménage.
- Richard, G., et Alessandrin, A. (2019). Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans: une comparaison franco-qubécoise. *Genre, sexualité & société* [en ligne].
- Richard, G., Couchot-Scheix, S., et Moignard, B. (2019). Expérimenter le web en tant que jeune minoritaire. *Les cahiers de la LCD*, 9(1), 39-57.
- Sauvé, J.-P. (2020). Vivre une transition harmonieuse à l'école québécoise : un point de vue juridique. In A. Pullen Sansfaçon et A. Medico (dir.), *Jeunes trans et non binaires: de l'accompagnement à l'affirmation* (pp : 120-135). Remue-Ménage.
- Serano, J. (2007). *Whipping girl*. Seal editions.
- Schneider, E. (dir.) (2014). *Normierte Kinder*. Transcript.
- Shelton, S. A., et Lester Aryah, O.S. (2018). Finding possibilities in the impossible: a celebratory narrativ of trans youth experiences in the Southeastern US. *Sex Education*, 18(4), 391-405.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Turban, J.L., King, D., Kobe, J., Reisner, S.L., Keuroghlian, A.S. (2022). Access to gender-affirming hormones during adolescence and mental health outcomes among transgender adults. *PLoS ONE*, 17(1), Online.
- Turban, J. L., King, D., Carswell, J. M., Keuroghlian, A. S. (2020). Pubertal suppression for transgender youth and risk of suicidal ideation. *Pediatrics*, 145(2).
- Vallerand, O., et Houzeau, M. (2020). Améliorer la santé scolaire par l'éducation au respect de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres: impact de l'approche par témoignage du GRIS Montréal dans les écoles primaires du Québec. In A. Alessandrin, J. Dagorn, A. Meidani, G. Richard et M. Toulze (dir.), *Santé LGBT* (pp. 147-159). Bord de l'eau.