

# La vulnérabilité scolaire des jeunes LGBTQI en France

Penser la marginalisation accrue des élèves trans, non binaires et intersexes

---

*Gabrielle Richard, Clément Reversé*

## INTRODUCTION

Durant les années de scolarité obligatoire, l'Éducation nationale est l'une des principales interfaces entre la société française et ses jeunes non hétérosexuel·le·s et/ou non cisgenres<sup>1</sup>. Au-delà de l'homophobie et de la transphobie qu'iels<sup>2</sup> peuvent vivre, les expériences scolaires des jeunes lesbiennes, gays, bisexuel·le·s, transgenres, queers et intersexes (LGBTQI<sup>3</sup>) sont marquées par les messages formels et informels concernant le genre et les sexualités qui sont envoyés par les institutions et les adultes qui les représentent, et qui font comprendre à ces jeunes qu'iels ne sont pas comme les autres, qu'iels n'ont pas leur place à l'école et y dérangent plus qu'autre chose. Les impacts d'une telle marginalisation scolaire concernent à la fois la santé (diminution de l'estime de soi, augmentation de l'angoisse, hausse des probabilités de consommation abusive de drogues et d'alcool), les relations sociales (isolement, harcèlement) et la réussite scolaire (absentéisme plus fréquent, limitation des aspirations scolaires, baisse du sentiment de sécurité à l'école, sentiment d'appartenance à la sphère scolaire amoindri, etc.) [Chamberland *et al.*, 2013].

1. Une personne cisgenre est une personne dont l'identité de genre est en adéquation avec le sexe assigné à la naissance. À l'inverse, une personne transgenre a une identité de genre qui ne correspond pas au sexe assigné à la naissance.

2. Plusieurs des jeunes dont il sera question dans cet article s'identifient au-delà des normes binaires du genre, et notamment comme non binaires et comme queers. Par respect pour leur identité, nous utiliserons le prénom non binaire « iel » et « iels » pour référer aux jeunes qui forment notre échantillon.

3. On utilise le sigle LGBTQI pour désigner les personnes en marge des normes dominantes en matière de sexe, d'identité de genre ou d'orientation sexuelle. Les lettres du sigle renvoient aux personnes : lesbiennes, gays, bisexuel·le·s, trans, queers et intersexes. S'identifie comme queer une personne qui conteste l'existence de catégories binaires sur le plan du genre et de l'orientation sexuelle. Une personne intersex (ou intersexuée) présente des caractéristiques sexuelles qui ne correspondent pas en tous points aux catégories mâle/femelle.

Après avoir décrit la France telle qu'elle se donne à voir aux jeunes LGBTQI depuis 2010, cet article mettra en lumière les expériences d'inclusion et d'exclusion scolaire des jeunes LGBTQI qui y sont scolarisé·e·s. Nous interrogerons leur vécu au regard des violences vécues, mais également de la représentation de réalités qui les concernent dans les contenus d'apprentissage. Nous explorerons leur sentiment d'appartenance à la société française, *via* leur capacité perçue d'exercer leur citoyenneté sexuelle<sup>4</sup>. Ces données permettront de constater que ces jeunes, et surtout les jeunes trans, non binaires et intersexes, sont particulièrement vulnérabilisé·e·s par et dans la sphère scolaire – si on les compare à leurs pairs hétérosexuel·le·s et cisgenres.

Nous verrons que nos résultats suggèrent de s'emparer pleinement du concept de vulnérabilité (Becquet, 2012) pour comprendre ce que le système scolaire dans son ensemble « fait » aux jeunes qui fréquentent les bancs de l'école et qui questionnent, repoussent ou s'insurgent face aux injonctions à la conformité sur le plan du genre et à l'hétérosexualité (McGlashan, Fitzpatrick, 2017). L'appréhension du vécu scolaire des jeunes LGBTQI que permettent les concepts de discrimination ou de fragilité est limitée (Becquet, 2012). Nous montrerons en quoi le concept de vulnérabilité (*ibid.*) affine notre compréhension des expériences scolaires de ces jeunes qui vivent, par leur orientation sexuelle, leur identité de genre ou leur intersexuation, une potentialité constante à être blessé·e·s et à « perdre le pouvoir sur soi » (Schröder-Butterfill, 2013, p. 207) par – ou au sein – de l'institution scolaire.

### DANS QUELLE FRANCE LES JEUNES LGBTQI ÉVOLUENT-IEUX ?

L'institution scolaire n'évoluant pas en huis clos, y compris en ce qui concerne le traitement de ses élèves minoritaires, certains éléments contextuels sont à mettre en place pour mieux saisir les dynamiques d'inclusion et d'exclusion des jeunes LGBTQI en vigueur, au cours de la décennie 2010-2020, dans la société française. Le 23 avril 2013, près de quatorze ans après l'adoption du PACS<sup>5</sup> protégeant les droits des conjoint·e·s de fait, quel que soit leur genre, l'Assemblée nationale française promeut le mariage et l'adoption pour les couples gays et lesbiens. Le PACS et la loi dite du « mariage pour tous » constituent des temps forts d'une « politique française de la reconnaissance » (Prearo, 2015 ; Fraser, 2005). C'est en effet autour d'une rhétorique de l'*égalité des droits* que les mouvements LGBT français ont façonné

4. Le concept de citoyenneté sexuelle réfère à l'exercice des droits rattachés à la sexualité d'une personne : le droit à la libre détermination de sa sexualité (droit à l'éducation et à l'information sur la sexualité), le droit à l'autonomie dans sa vie sexuelle, le droit à la protection de l'intégrité de son corps et de sa sexualité, etc.

5. Le PACS (pacte civil de solidarité) est un contrat de partenariat civil entre deux personnes majeures, de même genre ou de genre différent.

leurs revendications pour la reconnaissance – malgré les mobilisations pour la défense de la famille dite « traditionnelle » entreprises par des groupes affiliés à la mouvance de La Manif pour tous.

Ce modèle français axé sur la reconnaissance engendre néanmoins des zones de non-droit pour les personnes qui ne ratifient pas le contrat social hétéronormatif, et dont les demandes de reconnaissance ne concernent pas le mariage ou l'accès à la filiation (ILGA, 2020). Ainsi, le projet de loi relatif à la bioéthique devrait permettre aux femmes seules et en couple lesbien d'avoir accès à des services de procréation médicalement assistée (PMA). Les droits reproductifs et familiaux des personnes trans en sont exclus, tant sur le plan de l'accès à la PMA et de la préservation des gamètes que sur celui de la transcription des informations sur l'acte de naissance de l'enfant né d'un parent trans. L'interdiction explicite des mutilations génitales pratiquées sur des bébés ou des enfants intersexués n'a pas non plus été retenue, bien que les pratiques françaises en la matière aient fait l'objet de condamnations successives, notamment par l'Organisation des Nations unies.

En marge de ces avancées juridiques ou symboliques fortes (mais partielles), et bien que les Français·e·s rapportent percevoir les gays et les lesbiennes de manière plus positive que les habitant·e·s des pays voisins<sup>6</sup>, la France n'envoie pas que des messages d'inclusion à ses jeunes LGBTQI. Dans le domaine de l'éducation, elle ne fait pas particulièrement bonne figure en ce qui concerne le traitement qu'elle leur réserve. La presque totalité des élèves (90 %) rapportent avoir été témoins d'homophobie ou de transphobie lors de leur scolarité (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne [FRA], 2014). Le *GALE European Report* (2017), qui surveille le respect du droit à l'éducation des jeunes LGBTQI en Europe, classe la France parmi les pays ne leur offrant qu'un soutien faible. Des semaines d'activités, des concours de création étudiante ou des formations sur les thématiques LGBT sont mis en place par les autorités scolaires, mais peinent à outiller des enseignant·e·s déjà débordé·e·s et plein·e·s d'appréhension à l'idée d'aborder les réalités LGBT (Richard, 2019).

L'analyse des représentations médiatiques françaises des personnes LGBTQI suggère que ces dernières ont augmenté en nombre absolu, avec les *coming out*<sup>7</sup> de personnalités publiques comme la chanteuse Hoshi ou l'humoriste Océan. Même si les représentations fictives s'accroissent en nombre absolu, elles demeurent campées dans des figures types (par exemple le meilleur ami gay, la mère lesbienne) ou restreintes à des angles narratifs spécifiques (par exemple le *coming out* aux parents, la transition), ce qui peut entraver

6. European Social Survey, 2018, *Data File Edition 2.0*. NSD, Norwegian Centre for Research Data, Norway-Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC.

7. Une personne fait son *coming out* lorsqu'elle évoque publiquement son orientation sexuelle ou son statut trans.

l'auto-identification des jeunes (Durand, 2019). Des personnalités publiques dont l'image ou le propos sont vus comme perturbateurs des hétéronormes ont fait l'objet de campagnes de cyberharcèlement : ce fut par exemple le cas du chanteur queer Bilal Hassani à la suite de sa sélection à l'Eurovision 2019 ou de la chanteuse Hoshi, après qu'elle eut embrassé une danseuse lors d'une prestation aux Victoires de la musique de 2020. Le traitement médiatique des personnes trans se fait sous le registre des faits divers, présente des parcours de transition de façon sensationnaliste ou mégenre<sup>8</sup> les personnes trans agressées, voire assassinées, ce qui est susceptible d'alimenter chez les jeunes trans un sentiment d'illégitimité et d'incompréhension (Espineira, 2020). Les représentations médiatiques « voyeuristes » et pathologisantes des personnes intersexuées ont amené des collectifs à produire un guide pour outiller les médias dans leur traitement du sujet (AJL, CIA, 2018). Par ailleurs, la parole publique accordée aux ressortissant·e·s de mouvances comme La Manif pour tous médiatise un discours d'exclusion dont on n'a pas fini de documenter les dommages sur les jeunes non hétérosexuel·le·s et/ou non cisgenres (Gallot, Pasquier, 2018).

## VALSES-HÉSITATIONS AUTOUR DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES LGBTQI

Ces mouvements d'avancées et de reculs successifs autour de l'inclusion des personnes LGBTQI se donnent peut-être plus particulièrement à voir dans le système éducatif. Depuis 2010, l'école républicaine a prêté le flanc à une série de polémiques sur le genre et la sexualité. L'introduction de la notion de genre dans les manuels de sciences de la vie et de la Terre (en 2011), l'instauration du dispositif pilote des ABCD de l'égalité (en 2013) et la proposition d'avoir recours aux expressions inclusives « parent 1 » et « parent 2 » sur les formulaires scolaires (2019) sont autant d'événements qui ont mobilisé les manchettes des journaux français et qui sont susceptibles d'avoir déstabilisé la relation de confiance précaire entre les jeunes LGBTQI et l'institution scolaire. En effet, par sa décision de ne pas reconduire les ABCD de l'égalité après que son implantation test eut provoqué une levée de boucliers chez une partie des parents (*ibid.*), par son incapacité à défendre sa suggestion d'adapter les formulaires scolaires aux familles homoparentales, par l'absence de procédure formalisée pour encadrer la transition de genre des élèves (Reversé, 2020), par sa difficulté à assurer la mise en œuvre effective des séances annuelles d'éducation à la sexualité (HCE, 2016), l'Éducation nationale n'adopte pas de ligne directrice forte quant à l'éducation des élèves aux questions de genre et de sexualité.

8. Le mégenrage est le fait d'utiliser sciemment d'autres pronoms ou un autre genre que celui ou ceux que souhaite utiliser une personne trans.

L'école républicaine mise sur l'égalité filles-garçons et prouve son attachement à ces valeurs par l'établissement de nombreux dispositifs et conventions visant à sanctionner les violences scolaires à caractère sexiste, à lutter contre les stéréotypes de genre et à rééquilibrer les filières<sup>9</sup>. Ce faisant, elle s'appuie sur une approche ouvertement différentialiste, reposant sur l'existence de deux genres par nature distincts (Salle, 2016). Cette approche n'est pas par définition optimale pour appréhender les expériences scolaires des jeunes LGBTQI, dans la mesure où elle reconduit une bicatégorisation des sexes et une présomption d'hétérosexualité (Richard, 2020).

En janvier 2019, l'Éducation nationale a lancé sa campagne de lutte contre l'homophobie et la transphobie intitulée *Tous égaux, tous alliés*. Des ressources ont été mises à la disposition des personnels scolaires, incluant des affiches, des guides pédagogiques, des témoignages et un service d'écoute. Cette campagne « contre la haine anti-LGBT<sup>10</sup> » (MENJ, 2019, p. 4) propose aux personnels d'intervenir en deux temps : auprès des personnes ayant des comportements homophobes ou transphobes – les guides présument qu'il s'agit uniquement d'élèves – et auprès des élèves qui en sont les victimes. À aucun moment les épisodes de violence susceptibles d'être perpétrés par l'institution elle-même, ainsi que par ses représentant·e·s, ne sont interrogés.

Les tergiversations des autorités concernant les mesures d'inclusion scolaire des élèves LGBTQI, le cadrage des priorités académiques en termes d'égalité filles-garçons, et la délimitation du champ d'action de la campagne de lutte contre l'homophobie et la transphobie aux épisodes de « haine anti-LGBT » entre élèves contribuent à dresser les contours des « bons » élèves LGBTQI et des « bons » épisodes de violence. Ces « bons » élèves sont les élèves que l'institution est en mesure de comprendre, de se représenter comme victimes et de défendre. Il s'agit des élèves au genre binaire (c'est-à-dire qui s'identifient comme fille ou comme garçon) et qui suivent un parcours de *coming out* ou de transition linéaire. Les « bons » épisodes de violence sont ceux qui s'expriment physiquement ou verbalement, qui ont lieu entre élèves, et que l'institution est capable d'appréhender sans devoir questionner sa propre complicité dans la création d'une culture ayant permis leur émergence.

9. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020, « Égalité entre les filles et les garçons » ([www.education.gouv.fr/egalite-des-filles-et-des-garcons-9047](http://www.education.gouv.fr/egalite-des-filles-et-des-garcons-9047)).

10. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019, *Vademecum. Campagne de prévention de l'homophobie et de la transphobie dans les collèges et lycées*, p. 4.

## ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE

Les données de cet article proviennent d'une consultation mondiale sur l'éducation inclusive et l'accès à la santé des jeunes LGBTQI+, réalisée par la première autrice et menée avec le MAG Jeunes LGBT, avec le soutien de l'UNESCO (Richard, 2019). Elle interrogeait le vécu d'inclusion/exclusion scolaire des jeunes non hétérosexuel·le·s (gays, lesbiennes, bisexuel·le·s, pansexual·le·s, quers), intersexes, trans, non binaires, ou en exploration sur le plan de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre.

La collecte de données par questionnaire d'enquête a eu lieu en été 2018 via les réseaux du MAG, de l'UNESCO, et d'associations partenaires. Les répondant·e·s devaient avoir moins de 26 ans et s'identifier comme LGBTQI+. L'enquête a permis d'interroger 21 528 jeunes de 108 pays. Cet article porte sur un sous-échantillon de 2 001 jeunes scolarisé·e·s en France. Le questionnaire a été conçu de manière à pouvoir être complété rapidement, notamment par des répondant·e·s cachant leur statut LGBTQI ou susceptibles de se trouver dans des circonstances peu propices à sa complétion. Il comportait 20 questions à choix multiples,

comprenant toujours l'option « Autre, préciser ». Ces questions visaient à décrire les participant·e·s, à rendre compte de leur vécu scolaire (sentiment d'insécurité, victimisations vécues, etc.) et de leur sentiment d'inclusion dans la société. Une dernière question, ouverte, demandait aux jeunes d'expliquer comment iels pourraient se sentir mieux dans leur pays. Le tableau 1 (page suivante) présente les caractéristiques de l'échantillon. Les deux tiers de l'échantillon sont composés de jeunes adultes. Le tiers des jeunes a été assigné au sexe masculin à la naissance, les deux tiers, au sexe féminin. Au moins 0,7 % des répondant·e·s sont intersexes. Sur les près de 40 % des jeunes qui ne sont pas cisgenres, 17,3 % sont des personnes non binaires, 12,1 % des personnes trans, et 9,3 % sont en questionnement sur le plan de leur identité de genre. Au niveau de l'orientation sexuelle, près de la moitié de l'échantillon déclare être homosexuel, près du quart est bisexuel et l'autre quart est attiré par des personnes sans égard à leur genre. 3,5 % des jeunes rapportent être en questionnement ou en exploration sur le plan de leurs attractions romantiques ou sexuelles.

## UNE EXPÉRIENCE EXCLUANTE DE L'ÉCOLE, UNE VULNÉRABILITÉ ACCRUE DES ÉLÈVES TRANS, INTERSEXES ET NON BINAIRES

Nous avons questionné les répondant·e·s sur leur sentiment de sécurité dans leur établissement scolaire. Un peu moins de la moitié (48,2 %) ont rapporté s'y sentir « toujours ou presque toujours » en sécurité, alors qu'un tiers (29,3 %) estime que c'est « parfois » le cas. Pour plus d'un·e jeune sur cinq, ce sentiment de sécurité est faible ou nul. Les élèves trans, non binaires et en questionnement sur leur identité de genre sont significativement plus susceptibles que leurs camarades cisgenres de rapporter ne jamais se sentir en sécurité à l'école.

TABLEAU 1. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Âge	Pourcentage (%)	Sexuation	Pourcentage (%)
<15	1,0	Fille (femelle)	66,4
15-18	27,9	Garçon (mâle)	32,9
>18	71,1	Intersexuation	0,7
Occupation	Pourcentage (%)	Orientation sexuelle	Pourcentage (%)
Scolarité	72,6	Lesbienne	21,0
Emploi	21,3	Gay	25,8
Autre	6,1	Bisexuel·l·e	22,9
		Queer ou pansexuel·l·e	24,9
		En questionnement	3,5
		Hétérosexuel·l·e	1,9
		Identité de genre	Pourcentage (%)
		Fille/femme	
		Cisgenre	36,7
		Transgenre	2,2
		Garçon/homme	
		Cisgenre	24,6
		Transgenre	9,9
		Non-binaire	17,3
		En questionnement	9,3

Sources : Consultation mondiale sur l'éducation inclusive et l'accès à la santé des jeunes LGBTQI+ (Richard, 2019).

Plus de la moitié des jeunes ont été ridiculisé·e·s, insulté·e·s ou menacé·e·s à l'école en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre. La plupart ont subi ces violences de la part de leurs pairs, mais c'est tout de même un·e jeune sur dix qui les rapporte venant d'adultes de l'établissement. Un·e jeune sur dix (10,6 %) a été frappé·e ou bousculé·e à l'école en raison de son orientation sexuelle ou de son identité de genre, et un·e sur trente (3,3 %) y a vécu une agression sexuelle. Les victimisations sont rapportées dans des proportions plus significatives par certains types de profils d'élèves. Ce sont des garçons/jeunes hommes gays (70,3 % d'entre eux rapportent des violences verbales et 17,8 %, des violences physiques), des garçons/jeunes

hommes trans (respectivement 67,2 % et 17,7 %), des filles/jeunes femmes trans (21,4 % d'entre elles ont été agressées physiquement) et des jeunes intersexes (53,8 % rapportent des violences physiques). 13 % des jeunes ont d'ailleurs déclaré envisager ou avoir envisagé de quitter l'école en raison de ces difficultés. Les jeunes qui ont vécu des violences rapportent en plus grand nombre avoir pensé abandonner l'école, ainsi que les élèves trans et intersexes, qu'ils aient ou non vécu des violences scolaires.

95,1 % des jeunes rapportent que leurs besoins ne sont pas abordés par les contenus d'apprentissage, quels qu'ils soient, y compris lors des séances d'éducation à la sexualité.

Les perceptions des répondant·e·s quant à l'adaptation des politiques et des contenus éducatifs à leurs besoins en tant que jeunes LGBTQI ont également été interrogées. Une large majorité des répondant·e·s (91,9 %) estiment que leurs besoins ne sont pas abordés par les politiques éducatives. Il s'agit d'un constat partagé par l'ensemble des jeunes de l'échantillon, sans égard pour leur identification ou pour leur occupation.

95,1 % des jeunes rapportent que leurs besoins ne sont pas abordés par les contenus d'apprentissage, quels qu'ils soient, y compris lors des séances d'éducation à la sexualité (Richard, 2020). En effet, si la majorité (84,0 %) rapportent avoir reçu une éducation à la sexualité au cours de leur scolarité, seuls 6,9 % déclarent que des informations liées aux questions LGBTQI ont été transmises dans ce cadre.

### « JE N'EXISTE NULLE PART DANS MON PAYS »

Les sentiments d'inclusion et d'appartenance à la société française des jeunes LGBTQI ont été sondés via trois questions, visant à documenter le sentiment d'être pris·e·s en compte par les autorités, la connaissance d'autres personnes LGBTQI et la capacité à se projeter dans l'avenir en tant qu'adulte LGBTQI en France. Huit répondant·e·s sur dix (81,1 %) considèrent que les autorités françaises ne les prennent « jamais » ou « presque jamais » en considération lors de la prise de décisions. « J'aimerais que mon pays cesse de ne pas nous écouter », résume un·e répondant·e non binaire de 23 ans. « La France n'est pas le pire pays pour les droits des personnes LGBT, mais ce n'est pas non plus génial en matière d'inclusion. On dirait que le gouvernement considère qu'il a fait son travail, mais on ne se sent toujours pas accepté·e·s et en sécurité », note une répondante bisexuelle. Cette impression semble largement partagée parmi les jeunes, quel que soit leur statut. Il en va de même en ce qui concerne le fait de connaître ou non des personnes LGBTQI dans son entourage immédiat. Si la plupart des répondant·e·s connaissent bien une ou plusieurs personnes LGBTQI, c'est tout de même 13,1 % des jeunes qui ne connaissent personne s'identifiant ainsi.

Finalement, sur la capacité à se projeter dans l'avenir en tant qu'adulte LGBTQI en France, moins du tiers des jeunes estime être « aisément » en mesure de le faire. La moitié des jeunes disent pouvoir le faire partiellement, mais 18,4 % déclarent ne pas arriver à se projeter dans l'avenir en tant que personne LGBTQI en France. Sur ce plan, les jeunes intersexes, trans, non binaires et en questionnement de leur orientation sexuelle sont plus susceptibles que leurs pairs d'être incapables de se projeter dans l'avenir en tant qu'adulte LGBTQI. Rappelons ici que ces catégories d'analyse ne sont pas exclusives, une personne pouvant à la fois s'identifier comme transgenre et non binaire, par exemple. Les tendances qui se dégagent de ces analyses sont toutefois fortement indicatrices d'une inclusion sociale et scolaire facilitée pour les jeunes qui confortent une bicatégorisation des sexes/genres (par exemple, les jeunes lesbiennes et gays plutôt que pansexuel·le·s, trans ou non binaires) et qui revendiquent des identités ou des orientations comprises par une majorité, tout autre facteur exclu.

## LA SCOLARITÉ DES JEUNES LGBTQI COMME PROCESSUS DE VULNÉRABILISATION

Le portrait des expériences des jeunes LGBTQI que ces données permettent de dresser peut se résumer en ces termes : iels ont le sentiment de ne pas avoir d'importance et ressentent de la vulnérabilité à l'école et dans la société française. Les termes ici importent. Le sentiment d'avoir de l'importance renvoie à l'impression qu'a un individu de jouer un rôle positif auprès d'autrui et d'occuper une place significative dans sa communauté. Les élèves marginalisé·e·s auraient de manière générale un besoin plus accru que leurs pairs de sentir qu'iels ont de l'importance, d'être reconnu·e·s et valorisé·e·s (Flett *et al.*, 2019), notamment parce qu'iels appartiennent souvent à des groupes minoritaires, généralement peu présents et peu valorisés dans d'autres sphères de la vie sociale. De fait, on reconnaît une vulnérabilité toute spécifique aux élèves qui ont l'impression de ne pas avoir d'importance.

Les jeunes LGBTQI éprouvent un sentiment de vulnérabilité dans leurs relations avec la société française en général, et avec le système éducatif en particulier. Non seulement iels y vivent de la violence dans des proportions significatives, mais iels cheminent également dans des environnements desquels iels se sentent exclu·e·s. Parler en termes de vulnérabilité est important lorsque l'on souhaite aborder les questions de violence et de harcèlement scolaires. Si l'usage commun du terme « vulnérable » le rapproche de termes comme « fragile » ou « faible », la vulnérabilité est pourtant à relier aux concepts d'incertitude, d'impuissance et d'insécurité (Schröder-Butterfill, 2013). La vulnérabilité n'est en effet pas une faiblesse qui proviendrait de l'individu. Dans le cas des jeunes LGBTQI par exemple, elle résulte d'un environnement qui expose fortement ces jeunes à être

blessé·e·s (Becquet, 2012). Au-delà de leur expérience concrète des violences scolaires, les élèves LGBTQI deviennent tous vulnérables à un système scolaire hétéronormé et cismormé.

L'école est alors un véritable espace de vulnérabilisation pour les élèves LGBTQI. Les violences de genre, factuelles ou potentielles, alimentent un sentiment de qui-vive chez ces élèves, qui peuvent peiner à trouver un moment

ou un endroit où s'apaiser et se sentir bien (Richard, 2015). Le faible nombre de représentations des réalités LGBTQI dans les contenus scolaires scelle une difficulté à se projeter dans des modèles diversifiés, positifs et présentés devant tout le monde comme étant légitimes (McInroy, Craig, 2017). Présumer l'hétérosexualité des jeunes, exprimer des doutes quant à la possibilité de se savoir « si tôt » transgenres ou non binaires, ne pas accorder de

crédibilité à des jeunes queers, refuser d'employer les prénoms et pronoms des élèves trans sont autant d'interventions d'adultes qui contribuent à insuffler le doute dans les esprits quant à la légitimité des identités LGBTQI exprimées par des jeunes (Richard, 2020). La manière dont certains espaces ou activités scolaires sont structurés sur la base du genre agit comme autant de rappels à l'ordre du genre, des rappels lus par la presque totalité des jeunes LGBTQI sondé·e·s comme les signes d'un environnement scolaire inadapté à leurs besoins. C'est l'accumulation de ces constats qui fait que huit jeunes LGBTQI sur dix dans notre enquête estiment ne pas être pris·e·s en considération lorsque des adultes prennent des décisions les concernant.

### **« ÊTRE VULNÉRABLE » À L'ÉCOLE OU « ÊTRE RENDU·E VULNÉRABLE » PAR L'ÉCOLE**

Ce processus de vulnérabilisation des jeunes LGBTQI est à mettre en relation avec le concept de droits sexuels. Les droits sexuels renvoient à l'application, dans le domaine de la sexualité, des principes fondamentaux des droits humains. Le droit de vivre exempt de violences perpétrées sur la base de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre, de consentir de manière pleinement informée, d'accéder au bien-être sexuel et d'exercer un libre arbitre en matière de pratiques sexuelles et d'autodétermination sont les expressions les plus récentes des droits sexuels dans les organisations internationales (Gianni, 2016). L'école républicaine offre aux jeunes LGBTQI des conditions de scolarisation et de socialisation qui ne leur permettent pas de jouir pleinement de leurs droits sexuels au même titre que leurs camarades cisgenres et/ou hétérosexuel·le·s.

Le faible nombre de représentations des réalités LGBTQI dans les contenus scolaires scelle une difficulté à se projeter dans des modèles diversifiés, positifs et présentés devant tout le monde comme étant légitimes.

L'incapacité d'exercer leur citoyenneté sexuelle est ressentie de façon accrue chez les jeunes trans, intersexes et non binaires de notre enquête. Les études récentes ayant documenté leur vécu scolaire témoignent d'une incompatibilité fonctionnelle entre ces jeunes et une école assise sur des principes de bicatégorisation des identités et de complémentarité des sexes (Bower-Brown *et al.*, 2021). Que ce soit en raison d'une puberté tardive ou atypique, d'une expression de genre non conforme aux standards de masculinité et de féminité dominants, ou d'une identité de genre non cisnormative, ces élèves sortent du lot dans leurs établissements respectifs, que ce soit ou non leur intention.

Les jeunes qui ne se conforment pas en tous points à l'ordre du genre vivent donc des taux élevés de violences scolaires – ou dans la crainte qu'elles ne se manifestent. Pour vrai qu'il soit, ce constat ne peut pas pour autant faire l'économie d'une réflexion sur les normes cishétéronormées qui, profondément engrangées, façonnent jusqu'aux structures de nos établissements, et empêchent de conférer une légitimité aux identités et aux personnes non cisgenres (Gilbert *et al.*, 2018). Nos résultats analysés au regard du concept de vulnérabilité confirment que les expériences scolaires des jeunes LGBTQI sont multiples et concernent également la faiblesse de la reconnaissance, le sentiment de distanciation de sa citoyenneté sexuelle, celui d'importer peu aux yeux des adultes en situation d'autorité. En parlant de LGBTphobies et de « haine anti-LGBT », l'Éducation nationale évoque les expériences scolaires des jeunes LGBTQI, non comme des faits sociaux qu'elle contribue à construire, mais comme des violences exogènes qui prennent forme en son sein et malgré ses efforts pour les endiguer.

Prendre en considération la vulnérabilité des jeunes LGBTQI repositionne l'école au centre du problème – et par ailleurs, de sa solution. Il ne s'agit plus seulement de s'interroger sur la prévalence de discriminations ou de harcèlements vécus par ces élèves, mais de se demander à quel point iels sont rendu·e·s vulnérables « par » l'institution. En d'autres termes, l'établissement scolaire n'est pas un « espace neutre » au sein duquel se produisent et se reproduisent des inégalités de genre et de sexualité, mais il contribue à créer des paramètres conduisant à rendre ces élèves vulnérables.

Nos résultats analysés au regard du concept de vulnérabilité confirment que les expériences scolaires des jeunes LGBTQI sont multiples et concernent également la faiblesse de la reconnaissance, le sentiment de distanciation de sa citoyenneté sexuelle, celui d'importer peu aux yeux des adultes en situation d'autorité.

## **LES NORMES DE GENRE ET DE SEXUALITÉ ET LA PERPÉTUATION DES VIOLENCES ÉDUCATIVES**

Les données de notre enquête nous ont permis d'établir que les difficultés que les jeunes LGBTQI vivent à l'école ne sont que partiellement le fait de pairs mal intentionné·e·s, d'attitudes discriminatoires ou de comportements violents. Le terme LGBTphobies – sur lequel l'Éducation nationale fonde pourtant ses efforts de réduction des violences ciblant les élèves en raison de leur orientation sexuelle ou de leur transidentité – ne permet pas de considérer les normes sociales de genre et de sexualité qui sont véhiculées par l'école et qui rendent possibles ces comportements. Au-delà des insultes et des rumeurs entre élèves, il convient de se demander de quelles manières cette institution contribue à établir les bonnes et les mauvaises façons de se comporter quand on est une fille, un garçon. Quels sont les corps et les sexualités jugés légitimes par et dans nos écoles ? Comment les autorités scolaires présument-elles l'hétérosexualité de l'ensemble des jeunes et des adultes qui fréquentent quotidiennement les établissements ? Bref, si elles ont l'avantage d'être aisément comprises, les notions de discrimination et de LGBTphobie ne permettent pas d'appréhender la complicité (consciente ou inconsciente) des instances éducatives, des programmes et manuels, des parcours de formation des enseignant·e·s en devenir, dans la production et la reproduction de normes.

Cet article concerne surtout la sphère scolaire. Si elle n'est pas le seul lieu de (re)production des inégalités, son rôle est néanmoins primordial, puisqu'elle constitue le principal espace de socialisation et d'éducation jusqu'à l'adolescence. La France, en misant sur l'égalité filles-garçons et sur la lutte contre les discriminations, a mis de côté la nécessité pourtant conjointe de s'assurer que ces jeunes mènent une « bonne vie » (Butler, 2014). En n'appréhendant les jeunes LGBTQI que comme « victimes » de discriminations, l'école républicaine marginalise à son tour ces jeunes, puisqu'elle ne reconnaît pas jouer un rôle dans la mise en marge de leur citoyenneté sexuelle et de genre. Pourtant, prendre en compte sa complicité de fait dans la création d'une vulnérabilité de ces élèves permettrait à l'Éducation nationale d'entreprendre une véritable démarche de reconnaissance institutionnelle. La refonte des programmes dans une perspective de réelle inclusion des groupes marginalisés et la formation des personnels éducatifs à une pédagogie anti-oppressive (Kumashiro, 2000) sont autant de mécanismes jusqu'ici peu investis, mais qui permettraient d'aborder conjointement les nombreux fondements coercitifs (racistes, sexistes, hétérosexistes) de nos systèmes éducatifs.

## ■ BIBLIOGRAPHIE

- AGENCE DES DROITS FONDAMENTAUX DE L'UNION EUROPÉENNE (FRA)**, 2014, *Enquête LGBT dans l'UE. Enquête sur les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres dans l'Union européenne. Les résultats en bref*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- AJL (ASSOCIATION DES JOURNALISTES LGBT), CIA (COLLECTIF INTERSEXES ET ALLIÉ·E·S)**, 2018, *Donner la parole aux personnes intersexes*, Paris, AJL.
- BECQUET V.**, 2012, « Les "jeunes vulnérables" : essai de définition », *Agora débats/jeunesses*, n° 62, p. 51-64.
- BOWER-BROWN S., ZADEH S., JADVA V.**, 2021, « Binary-trans, non-binary and gender-questioning adolescents' experiences in UK schools », *Journal of LGBT Youth*.
- BUTLER J.**, 2014, *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?*, Paris, Payot.
- CHAMBERLAND L., RICHARD G., BERNIER M.**, 2013, « Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec », *Recherches & éducations*, n° 8, p. 99-114.
- DANKMEIJER P.**, 2017, *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.
- DURAND M.**, 2019, « Les médias comme agent de socialisation paradoxale des jeunes gays et lesbiennes en France », in BUISSON-FENET H., KERIVEL A., *Des jeunes à la marge ? Transgression des sexes et conformité de genre dans les groupes juvéniles*, Rennes, PUR, p. 77-93.
- ESPINEIRA K.**, 2020, « Transitude : pratiques et effets des réassignments post-mortem », *Frontières*, n° 2, vol. 31.
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS**, 2014, *Enquête LGBT dans l'UE. Enquête sur les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres dans l'Union européenne. Les résultats en bref*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- FLETT G., KHAN A., SU C.**, 2019, « Mattering and psychological well-being in college and university students : review and recommendations for campus-based initiatives », *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 17, p. 667-680.
- FRASER N.**, 2005, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et distribution*, La Découverte, Paris.
- GALLOT F., PASQUIER G.**, 2018, « L'école à l'épreuve de la "théorie du genre" : les effets d'une polémique », *Cahiers du genre*, n° 65, p. 5-16.
- GIAMI A.**, 2016, « De l'émancipation à l'institutionnalisation : santé sexuelle et droits sexuels », *Genre sexualité & société*, n° 15.

- GILBERT J., FIELDS J., MAMO L., LESKO N.**, 2018, « Intimate possibilities : the beyond bullying project and stories of LGBTQ sexuality and gender in US schools », *Harvard Educational Review*, n° 2, vol. 88, p. 163-184.
- HAUT CONSEIL À L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES**, 2016, *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité : répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*, HCE, Paris.
- ILGA**, 2020, *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia*, Bruxelles, ILGA Europe.
- KUMASHIRO K.**, 2000, « Toward a theory of anti-oppressive education », *Review of Educational Research*, n° 1, vol. 70, p. 25-53.
- MCGLASHAN H., FITZPATRICK K.**, 2017, « LGBTQ youth activism and school : challenging sexuality and gender norms », *Health Education*, n° 5, vol. 117, p. 485-497.
- MCINROY L. B., CRAIG S. L.**, 2017, « Perspectives of LGBTQ emerging adults on the depiction and impact of LGBTQ media representation », *Journal of Youth Studies*, n° 1, vol. 20, p. 32-46.
- PASQUIER D.**, 2002, « Les "savoirs minuscules". Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe », *Éducation et sociétés*, n° 10, p. 35-44.
- PULLEN SANSFAÇON A., BELLOT C.**, 2016, « L'éthique de la reconnaissance comme posture d'intervention pour travailler avec les jeunes trans », *Nouvelles pratiques sociales*, n° 2, vol. 28, p. 38-53.
- PREARO M.**, 2015, « La naissance de la formule "LGBT" en France et en Italie : une analyse comparative des discours de mobilisation », *Cultures & conflits* [en ligne], n° 97.
- REVERSÉ C.**, 2020, « L'école du bleu et du rose. L'impact de la transgression aux normes de genre à l'école », in ALESSANDRIN A. et al., *Santé LGBT. Les minorités de genre et de sexualité face aux soins*, Lormont, Le Bord de l'eau, p. 35-43.
- RICHARD G.**, 2015, « Taire ou exposer la diversité sexuelle ? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes », *Genre sexualité & société*, n° 13.
- RICHARD G.**, 2019, *Rapport thématique sur les jeunes LGBTI+ en France. Tiré de la consultation globale sur l'éducation inclusive et l'accès aux soins de santé des jeunes LGBTI+ à travers le monde*, Paris, MAG jeunes gais lesbiennes bi et trans.
- RICHARD G.**, 2020, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation anti-oppressive à la sexualité*, Montréal, Éditions du remue-ménage.
- SALLE M.**, 2016, « À l'école de la République, de "l'égalité filles/garçons" à "la culture de l'égalité" », *Tréma*, n° 46, p. 5-13.

**SCHRÖDER-BUTTERFILL E.**, 2013, « Le concept de vulnérabilité et sa relation à la fragilité », in BÉLAND F., *La fragilité des personnes âgées. Définitions, controverses et perspective d'action*, Rennes, Presses de l'EHESS, p. 203-228.

## ■ AUTRICE ET AUTEUR

### **Gabrielle Richard**

*gab.richard@gmail.com*

PhD, sociologue du genre et chercheuse associée à l'université de Paris-Est Créteil et à la chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres de l'université du Québec à Montréal.

Thèmes de recherche : éducation ; genre ; hétérosexualité ; sexualité ; LGBT.

#### **A notamment publié**

LAVOIE, K., RICHARD G., 2021, « Repenser les identités, la famille et la conjugalité : et si on s'inspirait des forces des communautés LGBTQI ? », *Intervention*, n° 153, p. 101-114.

RICHARD G., 2018, « Perspectives théoriques pour une définition des études sur le genre, les sexualités et les normativités », *Revue jeunes et société*, n° 1, vol. 3, p. 4-20.

RICHARD G., 2020, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.

### **Clément Reversé**

*clementreverse1@gmail.com*

Docteur en sociologie et chercheur associé au Centre Émile-Durkheim, université de Bordeaux.

Thèmes de recherche : jeunesse ; vulnérabilités ; insertion ; genre.

#### **A notamment publié**

REVERSÉ C., 2020, « L'école du bleu et du rose », in ALESSANDRIN A. et al. (dir), *Santé LGBT. Les minorités de genre et de sexualité face aux soins*, Lormont, Le Bord de l'eau, p. 35-44.

REVERSÉ C., ROCHE A. (dir.), 2022, *Les cahiers de la LCD*, n° 14, « Les ruralités face aux discriminations ».

REVERSÉ C., 2022 [à paraître], « Du désamour à la rupture. Le décrochage discret des jeunes ruraux », *Formation Emploi*, Numéro spécial « Éducation et sélections ».