



Perspectives théoriques pour une définition des études sur le genre, les sexualités et les normativités

Gabrielle Richard

Chercheure associée

Laboratoire LIRTES, Université de Paris Est-Créteil

Chaire de recherche sur l'homophobie, Université du Québec à Montréal

gab.richard@gmail.com

Résumé

Des travaux en sociologie de l'éducation, en sociologie de la jeunesse, et en études féministes et de genre ont historiquement mis au jour l'existence de normes sociales genrées dans les principales instances de socialisation comme la famille, l'école, les groupes de pairs ou les médias. Ces normes de genre réfèrent aux attentes sociales et culturelles ciblant les personnes en fonction de leur assignation de sexe à la naissance, et contribuant à établir lesquels des corps, des comportements et des identités sont considérés comme « normaux » (attendus, adéquats ou désirables) dans une société donnée, à un moment spécifique. En continuité directe avec ces analyses, les études sur les normativités de genre et de sexualité qui ont émergé depuis le début des années 2000 ont interrogé les processus normatifs de mise en genre et en sexualité, particulièrement auprès d'une population jeune. À partir d'une variété d'approches théoriques et méthodologiques, ces travaux observent les mécanismes d'entrée dans la sexualité et dans les dynamiques de séduction hétérosexuelle, analysent l'hétérosexualité comme institution, et interrogent les modèles s'émancipant des conceptions hétéronormatives dominantes ou encore reconduisant une bicatégorisation par sexe. Cet article suggère un pas de côté favorisant le recul nécessaire à la proposition des fondations d'un champ de recherche sur le genre, les sexualités et les normativités

Mots-clés : genre, sexualités, hétéronormativité, bicatégorisation par sexe, normes sociales

Theoretical perspectives for defining studies of gender, sexualities, and normativities**Abstract**

Historically, research in sociology of education, in youth sociology, and in feminist and gender studies has highlighted the existence of gendered social norms within key contexts of socialization, such as the family, schools, peer groups, and the media. These gender norms correspond to social and cultural expectations that target individuals based on their sex assignment at birth and that help determine which bodies, behaviours, and identities are considered “normal” (expected, adequate, or desirable) in a given society at a particular time. Building directly on this work, studies of gender and sexual normativities that began emerging in the early 2000s have explored the normative processes that shape gender and sexuality, particularly among youth. Using a variety of theoretical and methodological approaches, these studies examine the entry mechanisms to sexuality and to the dynamics of heterosexual seduction, analyze heterosexuality as an institution, and explore models that either break free from dominant heteronormative concepts or reinforce sex binarism. This article proposes a step backward in order to achieve the critical distance needed to lay the groundwork for a field of research on gender, sexualities, and normativities.

Keywords: gender, sexualities, heteronormativity, sex binarism, social norms

Pour citer cet article : Richard, G. (2018). Perspectives théoriques pour une définition des études sur le genre, les sexualités et les normativités, *Revue Jeunes et Société*, 3 (1), 4-20. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/issue/125/75>

1. Introduction

En 1991, Eve Kosofsky Sedgwick, intellectuelle féministe états-unienne et l'une des précurseuses des études queer actuelles, publiait un article intitulé de façon sciemment provocatrice *How to bring your kids up gay* (Comment éduquer vos enfants afin qu'ils deviennent homosexuels/homosexuelles). Dans cet article, dont le titre empruntait volontairement au ton des ouvrages s'adressant aux futurs parents, Sedgwick critiquait la présomption d'hétérosexualité dont font l'objet la majorité des enfants, et surtout, observait l'inquiétude des parents qui croient voir chez leur fils se dessiner les traits d'une effémination, globalement interprétée comme annonciatrice d'une orientation sexuelle non désirée. Ce faisant, elle s'attelait à démonter les tergiversations de la psychanalyse qui ont suivi l'abandon, par l'*American Psychiatric Association*, du diagnostic d'homosexualité dans sa troisième édition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (1973).

Sedgwick y établit deux constats d'intérêt pour notre propos. D'une part, elle note la difficulté – tant pour les parents que pour les professionnels et professionnelles de la psychanalyse – d'appréhender le genre et la sexualité comme des catégories distinctes, alors qu'il est commun de les considérer comme rabattables (*collapsible*) l'une sur l'autre, en raison d'une « tradition qui assume que toute personne, homme ou femme, qui désire un homme doit par définition être féminine; et que toute personne, homme ou femme, qui désire une femme doit, dans la même logique, être masculine » (Sedgwick, 1991, p. 20, traduction libre¹). D'autre part, elle souligne l'entreprise de décrédibilisation dont font l'objet les jeunes² lorsqu'ils ou elles évoquent, ou sont appelés ou appelées à se prononcer sur leur identité ou sur celle de leurs partenaires amoureux ou sexuels de prédilection. Elle poursuit en avançant : « cette société refuse que ses enfants sachent quoi que ce soit; elle veut soit que ses enfants queer se conforment, soit qu'ils et elles meurent (et il ne s'agit pas là d'une figure de style); et ne veut pas savoir qu'elle obtient ce qu'elle souhaite » (1994, p. 3, traduction libre³). Ce faisant, Sedgwick pose les balises de ce qui constituera, une décennie plus tard, tout un champ de recherche. Elle interroge en effet les institutions, les normes en matière de genre et de sexualité qui les traversent, et les discours auxquels elles donnent corps et qui tendent à reléguer aux oubliettes l'agentivité de la jeunesse, mais surtout les questionnements et les explorations qui lui sont inhérentes.

Les travaux interdisciplinaires sur le genre, les sexualités et les normativités constituent donc un champ d'études relativement nouveau qui s'inscrit aux confins de deux traditions disciplinaires (la sociologie et les études féministes et de genre) et nécessite leur maturité respective et leur ouverture au dialogue. Nous le verrons, ils portent de façon privilégiée sur la jeunesse et sur le rôle de différentes instances de socialisation dans la transmission de normes relatives au genre et à la sexualité. La sexualité y fait

¹ *a tradition of assuming that anyone, male or female, who desires a man must by definition be feminine; and that anyone, male or female, who desires a woman must by the same token be masculine* (Sedgwick, 1991, p. 20)

² Sedgwick utilise le mot *kids* qui, familièrement, réfère aux jeunes personnes, tant enfants, adolescents et adolescentes, que jeunes adultes. Au-delà du titre moqueur de l'article, qui suggère qu'une traduction par « enfants » soit plus adaptée, le contenu du texte porte effectivement sur les jeunes, enfants et adolescents, adolescentes, et jeunes adultes – bref, sur celles et ceux ne détenant pas, en raison de leur âge, le pouvoir de participer aux décisions qui les concernent.

³ *this society wants its children to know nothing; wants its queer children to conform or (and this is not a figure of speech) die; and wants not to know that it is getting what it wants.* (Sedgwick, 1994, p. 3)

l'objet d'une exploration singulière, en ce qu'elle constitue un lieu où se manifeste de façon exacerbée « l'ordre hétérosexuel » (Butler, 2005), qui privilégie l'hétérosexualité et parraine une différenciation et une hiérarchisation entre les sexes. Il sera question dans cet article des limites respectives des champs disciplinaires traditionnels à appréhender les questions relatives aux normativités de genre et de sexualités, et de la nécessité conséquente d'établir les fondements d'un nouveau champ d'études. Gardons néanmoins en tête que le caractère culturellement arbitraire des normes relatives au genre et à l'orientation sexuelle ne fait pas consensus, notamment au regard de perspectives essentialistes suggérant que la *naturalité* de l'hétérosexualité et de la complémentarité des sexes se donne à voir dans l'existence de différences innées entre les sexes ou dans les fonctions biologiques associées à la procréation.

2. La cécité paradoxale de la sociologie de l'éducation face au genre et à la sexualité

Avec la scolarisation de masse, l'école a longtemps été perçue comme la seule institution par laquelle étudier la socialisation et les expériences des jeunes. La sociologie (et les sciences) de l'éducation se sont donc rapidement trouvées en bonne posture pour offrir l'appareillage conceptuel adapté à l'exploration des normes et des valeurs par lesquelles les enfants et les adolescents, adolescentes étaient socialisés, socialisées. À la fois théorie de l'école, théorie de la mobilité sociale et théorie de l'action, les théories de la reproduction ont en effet pris leur essor en mettant en évidence à quel point l'école était conçue pour servir les intérêts des élites et des groupes dominants. Dans une optique économique-culturelle, il s'agissait de comprendre par quelles entremises les élèves au statut social plus faible étaient plus susceptibles d'être desservis par l'école. Ainsi, issus de traditions familiales et ancrés dans des modes de vie difficiles à concilier avec une valorisation des études, ces élèves se retrouvaient – se retrouvent toujours – laissés-pour-compte par un système scolaire axé sur la ségrégation sociale et maintenant en place les inégalités.

Très tôt, donc, les théories de la reproduction ont posé les balises permettant de concevoir l'école comme un lieu de mise en normes, un espace où la réussite scolaire se paye au prix d'une adhésion forcée aux croyances, aux codes et aux valeurs des groupes dominants. Or, on aurait pu penser que cette conception inviterait à élargir cette exploration à d'autres marqueurs potentiels d'inégalité sociale comme scolaire, tels que la race/l'origine ethnique, la langue ou le genre. Et ce fut fait, à certains égards. Ainsi, dans leur article "Schooling and the Reproduction of Patriarchy", Kelly et Nihlen (1982) établissent que, si l'école n'est pas un agent de changement social, c'est que les personnes qui y détiennent des rôles de pouvoir possèdent elles-mêmes les caractéristiques (de classe, de race et de genre) mises de l'avant par cette structure, et les valorisent à leur tour chez leurs élèves.

Or, certaines circonstances ont freiné l'exploration des mécanismes par lesquels l'école est susceptible de transmettre les normes dominantes en matière de genre et de sexualité (d'orientation sexuelle). Ces circonstances sont en premier lieu sociopolitiques et ont créé les assises d'un climat de frilosité à l'idée de remettre en question la prétendue naturalité des féminités et des masculinités, ainsi que de l'hétérosexualité. Ces réticences se jouent distinctement des deux côtés de l'océan : elles se cristallisent notamment au Québec dans la popularisation d'un discours masculiniste ciblant le

système éducatif (Magar-Brauener, 2017), alors qu'en France – et ailleurs en Europe francophone, bien que de façon moins marquée – elles s'incarnent dans une mouvance naturaliste anti-genre (Kuhar et Paternotte, 2018).

Le système scolaire québécois, et plusieurs de ceux et de celles qui en font l'observation, donne à voir depuis le début des années 2000 une rhétorique masculiniste portant en priorité sur le décrochage scolaire des garçons (Magar-Brauener, 2017; Blais et Dupuis-Déri, 2008; Descarries, 2005). Les tenants de ce discours suggèrent que l'égalité entre les sexes, à la réalisation de laquelle travaillent depuis des décennies des générations de féministes, serait dans les faits une inégalité effective réalisée au détriment des garçons et des hommes. Sur le plan éducatif, c'est la problématique du décrochage scolaire des garçons qui a cristallisé cette parole. On affirme que les élèves garçons seraient desservis par une école *féminine* (employant disproportionnellement des femmes et misant sur un enseignement magistral considéré – à tort – comme plus « approprié » pour les filles) et *féminisante* (récompensant chez ses élèves des caractéristiques typiquement associées au féminin, comme le calme, la docilité et le soin accordé aux autres). La scientificité de ce discours masculiniste ne passe toutefois pas l'épreuve d'une analyse rigoureuse des faits et statistiques disponibles⁴, mais bénéficie néanmoins d'une large perméabilité sur le plan médiatique et au sein du système éducatif lui-même (Conseil du statut de la femme, 2016).

En France, et à certains égards en Belgique, les initiatives autour de l'égalité des genres et des sexualités en éducation se retrouvent depuis les années 2010 contestées par les tenants d'une rhétorique anti-genre, suggérant que les militants et militantes féministes et LGBT cherchent à obtenir mainmise sur le système scolaire et les organisations internationales. Difficile à appréhender en raison du caractère disparate de ses campagnes locales, cette mouvance déplore l'existence présumée d'une *théorie du genre* en éducation, laquelle comploterait en faveur d'une confusion des genres dans les esprits des élèves mineurs et mineures. En raison de la forte mobilisation sociale engendrée par ces discours antiféministes et homophobes – les rassemblements publics de *La Manif pour Tous* ayant réuni des dizaines de milliers de manifestants et manifestantes dans les rues françaises – la sphère politique s'est vue contaminée et a ainsi reculé devant l'adoption prévue d'initiatives scolaires visant à éduquer les élèves sur la notion de genre. Deux de ces initiatives visaient l'introduction de la notion de genre dans les manuels utilisés pour le cours de sciences de la vie et de la terre (2011) et l'instauration d'un dispositif pilote intitulé « L'ABCD de l'égalité » (2013), visant à lutter dès le plus jeune âge contre la formation des inégalités entre filles et garçons.

Les frilosités autour de l'éducation au genre et à la sexualité comme construction sociale se sont bien entendu données à voir ailleurs qu'en francophonie. L'on sait que les

⁴ En effet, les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec (2015) rappellent que c'est avant tout autour de la classe sociale que se donne à voir un écart de décrochage scolaire avant la fin de l'enseignement secondaire. Vingt points séparent en effet les taux de décrochage des garçons de milieu favorisé de ceux de milieu défavorisé; et 17 points du côté des filles. Le taux de décrochage selon le sexe est moins important : sept points séparent les garçons (19,8 % ne terminent pas leurs études secondaires) des filles (12,9 %). Il est à cet égard évocateur de constater que ce qui est constitué en problème majeur n'est pas la réussite scolaire différentielle selon la classe sociale, mais selon le sexe. De plus, les arguments essentialistes mobilisés par ces discours masculinistes – à savoir que filles et garçons auraient des capacités cognitives distinctes, ou que les garçons auraient davantage besoin de bouger que les filles – peuvent facilement être démontés, ne serait-ce qu'au regard de la réussite scolaire supérieure des garçons dans d'autres pays.

mouvances anti-genre sont fortes ailleurs en Europe (Garbagnoli et Prearo, 2017) et que, à l'échelle internationale, seul le dixième des élèves recevant des cours d'éducation à la sexualité rapporte que ces cours évoquent explicitement les questions LGBT (Richard et MAG Jeunes LGBT, 2018). Pourtant, en raison de la faible institutionnalisation des études de genre, gais et lesbiennes, ou queer dans les universités francophones, et du contexte politico-médiatique où l'espace des débats est monopolisé par ses opposants, peut-être les initiatives visant à rendre visibles les biais genrés en éducation prêtent-elles le flanc à une certaine vulnérabilité argumentative (Pasquier et Richard, 2018).

Il existe donc des circonstances sociopolitiques qui contribuent à ralentir l'exploration des facteurs d'inégalité de genre et de sexualité en éducation. Les préoccupations issues du terrain – de ceux et celles qui travaillent en milieu scolaire ou qui en font l'observation – teintent également les orientations des recherches menées dans ce domaine. Ainsi, la diversification croissante, sur les plans ethnique et culturel, des clientèles scolaires des grands centres urbains, la documentation d'incidents racistes perpétrés à l'école, de même que la disponibilité bien récente des données relatives aux violences scolaires à caractère sexiste, sexuel et homophobe contribuent à peindre un portrait incomplet des expériences scolaires vécues par l'ensemble des élèves. Même les travaux ancrés dans une approche de pédagogie critique, incluant ceux de figures phares comme Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren et bell hooks, dont l'objectif poursuivi est de débusquer les inégalités sociales qui sont tantôt engendrées, tantôt entretenues par le système scolaire, n'ont accordé qu'une attention partielle aux mécanismes par lesquels des normes limitatives de genre et de sexualité évoluaient au sein du système éducatif. En Europe francophone, les recherches menées par Isabelle Collet et Céline Petrovic (en Suisse), par Nicole Mosconi, Cendrine Marro, Gaël Pasquier, Muriel Salle et Sigolène Couchot-Schiex (en France) ou par Nadine Plateau (en Belgique) évoquent bel et bien les normativités de genre, mais ne prolongent pas toute leur analyse pour considérer les manières dont elles fonctionnent main dans la main avec la valorisation de l'hétérosexualité.

Bref, si par son emphase sur la socialisation des jeunes et leur rapport à l'école, ou sur la transmission par l'école des idéologies dominantes, la sociologie de l'éducation aurait pu constituer un terreau disciplinaire fertile pour l'étude de la mise en genre et en orientation sexuelle, elle s'est gardée, sauf exception, de le faire. S'agit-il des aléas d'un huis clos disciplinaire, ou cela relève-t-il des autres tensions (économiques, sociales, etc.) perçues sur le terrain, et vues comme prioritaires ? Toujours est-il que la majorité des travaux dans le domaine (par exemple, sur le décrochage scolaire ou les violences à l'école) qui se réclament d'une approche genrée proposent la plupart du temps un unique dénombrement des données sexuées plutôt qu'une véritable analyse théorique ancrée. Nous verrons que c'est en empruntant aux traditions des études féministes et de genre qu'il a été possible d'aller au-delà de ce décompte par catégorie de sexe et de mettre de l'avant des pistes d'explication mieux à même de rendre compte de la complexité et du caractère multidimensionnel des facteurs en jeu.

3. La sociologie de la jeunesse peut-elle rendre compte des nouvelles configurations identitaires ?

S'il est une discipline où les jeunes sont objets d'observation sociologique, il s'agit bien de la sociologie de la jeunesse. La sociologie s'est attelée à définir la jeunesse comme un passage, un état transitoire, dont les frontières et la nature se sont modifiées au gré de l'histoire en fonction des situations sociales. En analysant l'allongement de cette période de « dépendance » engendré par la perte de sens des rites de passage traditionnels (complétion des études, intégration au marché du travail, déménagement dans un logement autonome, mise en couple, parentalité, etc.), la complexification de l'intégration professionnelle et la prolongation des périodes d'expérimentation, Galland (2007) et Arnett (2000) ont notamment proposé de scinder en phases successives la transition à la vie adulte. D'autres recherches sur la jeunesse et le passage à l'âge adulte ont plutôt suggéré que ces phénomènes gagnaient à être appréhendés comme une *multiplication des premières fois* (Calvès, Bozon, Diagne et Kuépié, 2006). Ces « premières fois » peuvent être liées à la sexualité ou à la conjugalité (initiations sexuelles, première mise en couple) et se jouer différemment selon qu'elles sont considérées comme désirables ou non par les adolescents et adolescentes concernés et concernées.

Or, qu'ils théorisent ces seuils sous l'angle des frontières ou des « premières fois », les écrits en sociologie de la jeunesse considèrent comme marqueurs de la jeunesse des critères traditionnellement ancrés dans une conception hétéronormative⁵ de la personne, du couple, de la famille et de la société. Ainsi, l'entrée dans la vie sexuelle est souvent appréhendée par l'initiation sexuelle, laquelle, hors spécificité, est comprise – tant par les jeunes que par les chercheurs et chercheuses – comme référant à l'hétérosexualité, essentiellement à la pénétration pénéo-vaginale (Bozon et Kontula, 1997). L'étape de la mise en couple est vue comme centrale par les chercheurs et chercheuses, alors qu'elle ne revêt pas nécessairement une telle importance aux yeux de plusieurs jeunes, qui s'investissent de plus en plus dans des relations intimes et sexuelles hors attachement conjugal ou romantique, ou qui vivent des phases de questionnements, d'explorations, de multiplication des partenaires sexuels ou affectifs, ou au contraire, d'abstinence (Boislard, van de Bongardt et Blais, 2016). De même, un nombre accru de jeunes s'identifient en marge des normes binaires de genre et de sexualité, ou rejettent comme désuètes les traditionnelles distinctions entre femmes et hommes (Renold, Bragg, Jackson et Ringrose, 2017).

Au regard des parcours identitaires contemporains des jeunes en matière de genre et de sexualité, donc, la sociologie de la jeunesse semble peiner à considérer les spécificités susceptibles d'être inhérentes au développement d'une orientation sexuelle ou d'une identité de genre minoritaire. Bien entendu, ce « frein » dû à la nature hétéronormative de la discipline n'est ni nouveau, ni propre à ce champ disciplinaire. Il est pourtant étonnant que les sciences sociales, pour autant qu'elles fassent preuve de vélocité à mettre à jour les mécanismes de différenciation sociale, ont longtemps été

⁵ Le concept d'hétéronormativité renvoie aux modalités de promotion de l'hétérosexualité comme modèle normatif de référence en matière de sexualité et de modes de vie. Il s'inscrit dans une construction binaire du discours, selon laquelle les identités humaines doivent nécessairement se limiter aux binômes homme/femme, masculin/féminin, hétérosexuel/homosexuel. Le modèle hétéronormatif associe la normalité (ou la « naturalité ») à l'existence d'une correspondance étroite et rigide entre le sexe biologique, l'identité de genre et le désir.

traversées – et le sont à bien des égards encore – par leurs propres préjugés hétéronormatifs. La sociologie, par exemple, n’a longtemps considéré l’homosexualité que sous le spectre limitatif d’une déviance sexuelle et sociale (Goffman, 1975; Leznoff et Westley, 1956) ou à titre de pratique disruptive d’un ordre social basé sur la complémentarité des sexes. Émile Durkheim a d’ailleurs écrit, dans son cours de 1892 sur la famille conjugale : « Le mariage fonde la famille et en même temps en dérive. Donc, toute union sexuelle qui ne se contracte pas dans la forme matrimoniale est perturbatrice du devoir, du lien domestique, et, du jour où l’État lui-même est intervenu dans la vie de la famille, elle trouble l’ordre public » (cité dans Tin, 2003, p. 379). Stein et Plummer (1994), qui qualifient l’absence de considération des enjeux gays et lesbiens en sociologie de « révolution sexuelle manquante » (*missing sexual revolution*), estiment que les analyses sociologiques sont affaiblies par leur considération de la sexualité, au pire comme périphérique et peu importante, et au mieux, comme une caractéristique sociale ou sociodémographique de plus, sans considérer la manière dont elle peut modifier les cadres conceptuels existants.

Les réflexions autour de la multiplicité et de la fluidité des appartenances identitaires ne sont toutefois pas exemptes des productions en sociologie de la jeunesse et se donnent à voir dans une littérature récente empruntant aux approches intersectionnelles. Des travaux sur la construction identitaire adolescente comme un processus en constante constitution – en conformité avec la fluidité et la non-linéarité des parcours de vie individuels – ont notamment mis en lumière les rôles que peuvent y jouer l’évolution des normes sociales (Soulière, 2013) ou la manière dont différentes appartenances peuvent s’influencer l’une l’autre (Gaudet, Hird-Younger, Thériault et Thibeault 2011). Toutefois, sauf exception notable (par exemple Chbat, 2017), l’orientation sexuelle et l’identité de genre y demeurent des facteurs identitaires peu investis, particulièrement dans la littérature francophone.

4. Les études féministes et de genre : quelle possibilité de penser la sexualité des jeunes ?

Dans des efforts complémentaires à ceux entrepris en sociologie de l’éducation, les études féministes et de genre se sont attardées à la mise en normes des personnes, et plus particulièrement aux mécanismes par lesquels des normes relatives au genre, aux rôles de genre et à l’orientation sexuelle, pourtant culturellement arbitraires, viennent à être présentées comme naturelles et conséquemment valorisées socialement. C’est notamment le cas des processus par lesquels l’hétérosexualité est érigée au rang d’institution, et par son biais, une entière conception du genre basée sur la binarité et la complémentarité des sexes. Les notions de *contrainte à l’hétérosexualité* (Rich, 1981), de *système de sexe/genre* (Rubin, 1998), de *pensée straight* (Wittig, 2001) ou d’*hétéronormativité* (Warner, 1991) constituent des apports conceptuels précieux et toujours mobilisés pour cerner ces processus, d’ordinaire invisibles, mais pesant à différents degrés sur l’ensemble des individus.

La socialisation à ces normes de genre et de sexualité (que nous avons ailleurs appelé *mise en genre et mise en orientation sexuelle* – Richard, 2014) n’est pas à la seule charge de l’école, et les études féministes et de genre l’ont bien cerné. La famille, les médias et les milieux professionnels et de loisirs jouent sans contredit un rôle d’importance dans la transmission de ces normes et dans l’exposition à des représentations genrées ou

sexualisées (Espineira et Thomas, 2014; Octobre, 2010; Chamberland et Thérout-Séguin, 2009; Cromer et Lemaire, 2007; Laberge, 2004; Zancarini-Fournel, 2002). Dans cette lignée, des travaux ont bel et bien porté sur le milieu scolaire. Les études de Bouchard et St-Amand (1996), de Mosconi (2001) et de Solar (1985) ont à ce titre été pionnières, et ont contribué à dessiner les racines d'une lecture féministe de l'expérience éducative de laquelle des leçons peuvent toujours être tirées.

Là où le bât blesse peut-être, c'est que si les prémisses de ces nombreux travaux portent bien, dans les faits, sur l'exercice de pressions sociales liées à la démonstration de son hétérosexualité, ou sur la présence d'inégalités liées à l'identité ou à l'expression de genre d'une personne, ces travaux eux-mêmes n'accordent pour la plupart qu'une place bien limitée à l'agentivité des jeunes sur les plans identitaire et sexuel. Les chercheurs et chercheuses de la deuxième vague d'études féministes n'ont, sauf exception, pas été en mesure d'appréhender dans leurs multiples facettes la sexualité et l'autodétermination identitaire des adolescents, adolescentes et des jeunes adultes, leur refusant par défaut l'agentivité que leurs travaux reconnaissent par ailleurs à leurs aînés et aînées. L'agentivité des jeunes en matière de genre et de sexualité, pour peu qu'elle soit évoquée, est, sauf exception, aussitôt amenuisée. Leur activité sexuelle, par exemple, est sitôt positionnée comme résultant d'une prise de risque, de l'exercice d'une contrainte induite, ou comme relevant simplement d'un impensé; bref, on assiste à une difficulté à reconnaître les velléités des jeunes à entrer de plain-pied, et en toute connaissance de cause, dans une pratique sexuelle. Dans nombre de travaux, les jeunes tendent à « être pensés » d'emblée au regard des catégories binaires de genre (femme-homme) et d'orientation sexuelle (hétérosexuel-homosexuel), ce qui complique l'appréhension de ceux et de celles dont les identités évoluent ou viennent à se contredire (voire des personnes qui refusent toute catégorisation) (Pelletier, 2010) ou encore s'engagent dans des configurations amicales, conjugales et sexuelles aux frontières poreuses. En outre, il existe une véritable frilosité quant à la reconnaissance des personnes trans et queer, dont on perçoit l'existence même comme un frein à l'appréhension de la catégorie femme (St-Hilaire, 1999).

Ce n'est dans les faits qu'à partir des années 1990, avec la montée des théories queer et la démocratisation de leurs outils, que les chercheurs et chercheuses ont été à même de conceptualiser les pressions exercées par l'hétérosexualité et les normes de genre, mais également de se déprendre d'une vision encore binaire, déterministe, du genre. Il faudra néanmoins encore attendre le début des années 2000, avec la traduction française d'ouvrages phares comme *Trouble dans le genre* de Judith Butler, pour que la recherche francophone s'empare de cet appareillage.

Saisir la plus-value des théories queer dans l'étude des normes de genre et de sexualité nécessite de comprendre les deux acceptions du terme *queer*. La première, utilisée pour référer aux théorisations, réfère à l'appréhension des normes depuis des positions marginales, à partir desquelles :

il devient possible d'apercevoir une multiplicité de perspectives pour repenser les relations entre les comportements sexuels, les identités érotiques, les constructions du genre, les formes de savoir, les régimes de l'énonciation, les logiques de la représentation, les modes de constructions de soi, et les pratiques communautaires – c'est-à-dire pour réinventer les relations entre le pouvoir, la vérité et le désir ». (Halperin, 2000, p. 75-76)

Les théories queer critiquent l'existence de catégories identitaires binaires hiérarchisées et constituent les assises de toute une résistance politique face aux revendications des mouvements LGB (droit au mariage, à l'adoption ou aux techniques de procréation assistée) visant la légitimation de certaines identités (assimilationnistes) au détriment d'autres.

La seconde acception du terme réfère à l'identité queer. Elle désigne les personnes qui rejettent une vision binaire des genres et des sexualités, ou encore qui refusent d'être catégorisées selon leur orientation sexuelle ou leur identité de genre. En ce sens, et parce qu'il met de l'avant une conception performative du genre – le considérant comme jamais donné d'emblée, et en construction constante – le terme offre davantage de flexibilité que les alternatives connues aux termes hétérosexuel et cisgenre. Surtout, le queer suggère que les individus puissent s'émanciper des prescriptions normatives qui les ciblent sur les plans du genre et de la sexualité.

Bref, si les assises conceptuelles des études féministes et de genre ont permis de dissocier l'hétérosexualité de sa seule conception sexuelle pour lui permettre d'être analysée en des termes politiques, ce n'est qu'en leur adjoignant les approches queer permettant de se déprendre d'une vision déterministe et binaire des identités et la tradition sociologique classique qu'ont pu naître les études sur les normativités de genre et de sexualité. C'est en recueillant auprès de ces différentes disciplines les objets, les appareillages conceptuels, les épistémologies et les méthodes nécessaires pour considérer les identités et les parcours des jeunes, à la fois typiques et atypiques, mais surtout, constamment en construction, que ce champ d'études s'est constitué depuis une dizaine d'années.

5. Les études sur les normativités de genre et de sexualité : un champ de recherche en pleine expansion

Sans qu'elles se réclament nécessairement d'une filiation avec la sociologie du genre ou les études queer, des recherches interdisciplinaires ont documenté la manière dont les intersections entre le genre, les sexualités et les normativités se déclinaient dans plusieurs types d'espaces. Loin de n'être que des notions théoriques abstraites, elles font l'objet d'échanges et de négociations quotidiennes entre individus. La famille, d'abord, immédiate ou élargie, est passée sous la loupe. Des études sur les compositions familiales (Muraco, 2006; Oswald, Blume et Marks, 2005), les arrangements conjugaux (Jackson, 2006), les méthodes d'accès à la parentalité (Côté, 2012), les représentations familiales et intraculturelles du genre (Le Espiritu, 2001) et les pratiques parentales eu égard aux stéréotypes de genre (Octobre, 2010) ont clarifié que la cellule familiale, loin d'être exempte de prescriptions normatives liées au genre et à la sexualité, était peut-être le lieu premier et principal de leur reconduction.

Le champ scolaire est également un espace où se jouent et se diffusent les stéréotypes de genre, dès la petite enfance. La littérature sur le *gender play*, avec les études fondatrices de Thorne (1993), aux États-Unis, et de Gianini Belotti (1973), en Italie, s'est ainsi précocement intéressée aux différentes manières dont les élèves investissent les cours de récréation et y échangent entre eux. On y constate que, même lorsqu'ils et elles ne sont que minimalement surveillés, les élèves ont tendance à se regrouper par sexe, à pratiquer des activités et à fréquenter des espaces ségrégués (Thorne, 1993). Les filles auraient ainsi tendance à circonscrire leurs loisirs (généralement calmes et pratiqués en duos, voire en trios) à des espaces de jeux plus petits et plus proches du bâtiment scolaire, alors que les garçons se prêteraient plus volontiers à des sports d'équipe, dans des zones plus en retrait. Les enfants font également constamment l'objet de « rappels au genre » de la part des adultes (Cresson, 2010).

L'espace scolaire est aussi étudié sous l'angle des épisodes de violence qui peuvent s'y jouer. Les commentaires sexistes (Collet, 2017) et les insultes homophobes (Renold, 2000) qui peuvent fuser entre pairs, même s'ils sont évoqués sur un ton ludique (« c'est pour rire ! »), sont souvent l'occasion de transmettre des messages genrés sérieux sur les comportements acceptables en matière d'agression et de sexualité. C'est dans de tels contextes, surtout à l'adolescence, que les comportements conformes aux attentes de genre sont célébrés entre pairs (incluant la séduction passive chez les filles et la prise d'initiatives sexuelles chez les garçons) et que ceux qui sont considérés comme non conformes sur le plan du genre sont réprimés (Chamberland, Richard et Bernier, 2013). On constate donc que, dès lors que les adolescents et adolescentes se retrouvent entre eux, ils et elles tendent à être impliqués et impliquées dans une véritable gestion du genre, qui valorise la conformité de genre (Boyle, Marshall et Robeson, 2003) et renforce l'hétérosexualité comme matrice à travers laquelle le genre est compris (Epstein, 2000).

Grâce aux caractéristiques qui lui sont spécifiques (anonymat des agresseurs facilité, large diffusion possible, possibilité amoindrie de contrôle) (Blaya, 2015), le cyberspace a été analysé sous l'angle des normes qu'il véhicule et qui encouragent les performances stéréotypées de la féminité, de la masculinité et de la sexualité (Balleys, 2017; Couchot-Schiex, 2017). Le contrôle social genré qui y est exercé cible distinctement les filles, par l'appropriation de leur intimité (via la possession et la transmission de photos ou de vidéos les mettant en scène) et la gestion de leur corps (*slut shaming*) (Ringrose, Harvey, Gill, et Livingstone, 2013). Les pratiques numériques offrent néanmoins également les clés d'une émancipation de genre, via la possibilité de rejoindre d'autres membres de groupes minoritaires ou minorisés (Mehra, Merkel et Peterson Bishop, 2004) ou d'explorer des représentations alternatives de la féminité et de la masculinité hors de la surveillance immédiate des pairs (Richard, à paraître). Elles sont, dans certains contextes, l'occasion pour ces groupes de confronter leurs expériences individuelles et de construire des normativités alternatives au sein desquelles offrir une intelligibilité à leur vécu (Pastinelli et Déry, 2016).

L'analyse des représentations médiatiques dont font l'objet a minima les femmes et les hommes hétérosexuelles ou hétérosexuels – ou encore les personnes s'identifiant comme LGB ou trans – a également mis en évidence un certain conservatisme des rapports sociaux de sexe. Qu'elle porte sur les jeux vidéo, la presse féminine, la publicité, les séries télé ou les films grand public, elle propose un regard critique sur la manière

dont ces médiums contribuent à construire des corps, des sexualités et des rôles de genre acceptables. Ainsi, les études sur les productions cinématographiques ou télévisuelles suggèrent que, si elles suivent globalement une tendance vers la mise en scène de rôles de genre plus égalitaires chez les protagonistes, cela va de pair avec d'autres aspects sur lesquels ces productions semblent réfractaires au changement : réticences à décroquer le carcan de la masculinité hégémonique⁶ (Ivory, 2009), évocation de l'hétérosexualité comme allant nécessairement de soi (Cervulle, 2014), rigidité dans les codes d'exercice de la parentalité (Lécossais, 2014), production de figures médiatiques « acceptables » sur les plans du genre et de la sexualité (Espineira et Thomas, 2014), etc.

6. Vers la définition d'un champ de recherche sur la mise en genre et en sexualité

Les processus de mise en genre et de mise en sexualité s'inscrivent au centre d'un champ d'études largement décomplexé, qui n'hésite pas à emprunter à des traditions théoriques disparates et à examiner des objets de recherche divers. Leur maîtrise nécessite d'abord une connaissance fine des attentes sociales différenciées selon une conception binaire des genres qui ciblent les jeunes en matière de rôles de genre et de sexualité, mais également des stratégies d'émancipation qu'ils et elles peuvent mettre de l'avant pour les minimiser. C'est donc dans un aller-retour constant entre mécanismes de domination et d'agentivité que s'érigent plusieurs des meilleurs travaux de ce domaine. Ainsi, à l'occasion de terrains de recherche prolongés, menés tantôt auprès de jeunes de la banlieue parisienne, de milieu rural ou des quartiers bourgeois de la capitale française, la sociologue Isabelle Clair a documenté à quel point la sexualité et la conjugalité pouvaient constituer des « refuges » à l'adolescence. La mise en couple et l'entrée dans la sexualité qu'elle peut permettre sont mobilisées par les jeunes comme des manières de se construire en dehors de la sphère familiale, dans une unité ne mettant plus en scène des adultes. Le couple permet également un accès protégé à la sexualité : il permet aux garçons de se « débarrasser de la première fois » (Clair, 2013) et constitue l'un des seuls contextes où les filles peuvent accéder à la sexualité sans que n'en pâtisse leur réputation (Renold, 2000). Les travaux de Balleys (2017) mettent également en évidence la subtilité des mécanismes de socialisation adolescente dans le cyberspace, lesquels oscillent entre expression de soi et quête de reconnaissance et de validation auprès des pairs. En complément des études sur les cyberviolences, il s'agit ici de montrer comment les jeunes peuvent se jouer de, et jouer avec, les codes numériques de manière à performer le féminin et le masculin normatifs, tout en se retrouvant dans la posture d'acteur et d'actrices de ces normes.

Les mises en genre et en orientation sexuelle ont permis la création d'une pléthore de productions intellectuelles francophones, qui n'ont rien à envier à celles venant d'ailleurs. Il s'agit d'un champ dynamique, dont bon nombre de travaux proviennent de jeunes chercheurs et chercheuses ou sont issus de thèses récemment soutenues ou encore en cours de réalisation. Sans prétendre à l'exhaustivité, citons néanmoins les travaux novateurs de Dafflon (2015) sur les stratégies de négociation des injonctions

⁶ Connell (1995) a documenté l'existence d'une hiérarchie des masculinités, laquelle serait dominée par un modèle spécifique de masculinité dite hégémonique, perçue comme naturelle et véritable, et dont les contours se modifieraient en fonction des circonstances culturelles. Les autres types de masculinités lui seraient nécessairement subordonnés.

normatives en matière de genre et de sexualité chez les jeunes, de Le Mat (2014) et de Devieille (2013) sur la hiérarchisation des sexualités en milieu scolaire, de Marignier (2017) sur les pratiques discursives dans le cyberspace permettant la production d'une masculinité hégémonique, de Chbat (2017) sur les articulations identitaires des enjeux de genre, de sexualités et d'ethnicité, de Baril (2017) sur le rôle de la musculation dans la construction de la masculinité trans, de Torrent (2018) autour de la construction du genre dans les cours d'éducation à la sexualité, de Ayrat (2010) sur la fonction de la sanction dans la consolidation de l'identité masculine, ainsi que les contributions réunies dans ce dossier thématique. Ils et elles font preuve d'aisance et d'habileté à manier les catégories de genre et de sexualité, dont le dialogue permet de rendre compte des dynamiques complexes, complémentaires ou contradictoires en jeu dans l'appréhension des expériences sociales des jeunes. À l'heure où les analyses intersectionnelles constituent le Saint-Graal de la recherche qualitative et qu'un nombre croissant de jeunes contestent la validité des normes binaires en matière de genre et de sexualité (Renold *et al.*, 2017), il s'agit d'une plus-value heuristique leur permettant d'être et de demeurer en phase avec les avancées scientifiques comme avec les évolutions sociétales.

Bibliographie

- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Ayrat, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos*, 5. En ligne : <http://journals.openedition.org/socio-logos/2486>
- Balleys, C. (2017). L'incontrôlable besoin de contrôle. Les performances de la féminité par les adolescentes sur YouTube. *Genre, sexualité & société*, 17. En ligne : <http://journals.openedition.org/gss/3958>
- Baril, A. (2017). Des corps et des hommes *trans*-formés. La musculation comme « technologie de genre ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 48 (1), 65-85.
- Blais, M. et F. Dupuis-Déri (dir.) (2008). *Le mouvement masculiniste au Québec, l'antiféminisme démasqué*. Montréal : Remue-ménage.
- Blaya, C. (dir.) (2015). *Cyberviolence et école*. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 33. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Boislard, M.-A., D. van de Bongardt et M. Blais (2016). Sexuality (and lack thereof) in adolescence and early adulthood: A review of the literature. *Behavioral Sciences*, 6 (1), 8-32.
- Bouchard, P. et J.-C. St-Amand (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Remue-ménage.
- Boyle, D. E., N. L. Marshall et W. W. Robeson (2003). Gender at play. Fourth-grade girls and boys on the playground. *American Behavioral Scientist*, 46 (10), 1326-1345.
- Bozon, M. et O. Kontula (1997). Initiation sexuelle et genre : comparaison des évolutions de douze pays européens. *Population*, 52 (6), 1367-1400.

- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris : La Découverte Poche.
- Calvès, A. E., M. Bozon, A. Diagne et M. Kuépié (2006). Le passage à l'âge adulte : repenser la définition et l'analyse des « premières fois ». In P. Antoine, et E. Lelièvre (dir.), *États flous et trajectoires complexes. Observation, modélisation, interprétation*, Paris : Institut national d'études démographiques (INED), 137-156.
- Cervulle, M. (2014). La sexualisation normative de l'espace public. *Hermès, la revue*, 2 (69), 146-151.
- Chamberland, L., G. Richard et M. Bernier (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Éducatives*, 8, 99-114.
- Chamberland, L. et J. Thérone-Séguin (2009). Sexualité lesbienne et catégories de genre. L'hétéronormativité en milieu de travail. *Genre, sexualité & société*, 1. En ligne : <http://journals.openedition.org/gss/772>
- Chbat, M. (2017). Être homosexuel et d'origine libanaise en contexte montréalais : identifications ethno-sexuelles multiples, complexes et variables. *Reflets*, 23 (1), 148-173.
- Clair, I. (2013). L'amour dans les cités. *L'école des parents*, 3 (602), 38-41.
- Collet, I. (2017). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Paris : Belin.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Conseil du statut de la femme (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec : Conseil du statut de la femme.
- Côté, I. (2012). Deux mères, un donneur et des enfants. Motivations des actrices et acteurs quant à l'établissement de la famille lesboparentale avec donneur connu. *Nouvelles pratiques sociales*, 24 (2), 84-101.
- Couchot-Schiex, S. (2017). « Prendre sa place » : un contrôle social de genre exercé par les pairs dans un espace augmenté. *Éducation et sociétés*, 1 (39), 153-168.
- Cromer, S. et D. Lemaire (2007). L'affrontement des sexes en milieu de travail non mixte, observatoire du système de genre. *Cahiers du Genre*, 1 (42), 61-78.
- Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, 2 (49), 15-33.
- Dafflon, A. (2015). Sexualité juvénile et fabrique du genre en milieu rural en Suisse. *Genre, sexualité & société*, 14. En ligne : <http://journals.openedition.org/gss/3637>; DOI : 10.4000/gss.3637
- Descarries, F. (2005). L'antiféminisme ordinaire. *Recherches féministes*, 18 (2), 137-151.
- Devieille, É. (2013). *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède*. Thèse de doctorat en sociologie et démographie, Caen : Université de Caen.
- Epstein, D. (2000). Sexualities and education: Catch 28. *Sexualities*, 3 (4), 387-394.

- Espineira, K. et M.-Y. Thomas (2014). Les trans comme parias. Le traitement médiatique de la sexualité des personnes trans en France. *Genre, sexualité & société*, 11. En ligne : <http://journals.openedition.org/gss/3126>
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*, 4^e édition, Paris : Armand Collin. Collection U.
- Garbagnoli, S. et M. Prearo (2017). *La croisade « anti-genre ». Du Vatican aux Manifs pour tous*. Paris : Textuel.
- Gaudet, S., M. Hird-Younger, M. Thériault et K. Thibeault (2011). Devenir adulte : le rapport à la religion dans la construction identitaire des jeunes de la diaspora palestinienne au Canada. *Diversité urbaine*, 11 (2), 23-43.
- Giannini Belotti, E. (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Des femmes.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.
- Halperin, D. (2000). *Saint Foucault*. Paris : EPEL. Collection Les grands classiques de l'érotologie moderne.
- Ivory, J. D. (2009). Still a man's game: Gender representation in online review of video games. *Mass Communication and Society*, 9 (1), 103-114.
- Jackson, S. (2006). Gender, sexuality and heterosexuality. The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7 (1), 105-121.
- Kelly, G. et A. Nihlen, A. (1982). Schooling and the reproduction of patriarchy: Unequal workloads, unequal rewards. In M.W. Apple, *Cultural and Economic Reproduction in Education* (p. 162-180), Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Kuhar, R. et D. Paternotte (2018). *Campagnes anti-genre en Europe : des mobilisations contre l'égalité*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, SXS Sexualités.
- Laberge, S. (2004). Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport : perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies. *Recherches féministes*, 17 (1), 9-38.
- Le Espiritu, Y. (2001). "We don't sleep around like white girls do": Family, Culture, and Gender in Filipina American Lives. *Journal of Women in Culture and Society*, 26 (2), 415-440.
- Le Mat, A. (2014). L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, sexualité & société*, 11. En ligne : <http://journals.openedition.org/gss/3144>; DOI : 10.4000/gss.3144
- Lécossais, S. (2014). Les mères ne sont pas des parents comme les autres. Genre et parentalité dans les séries télévisées françaises. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 4. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfsic/706>
- Leznoff, M. et W. A. Westley (1956). The homosexual community. *Social Problems*, 3, 257-263.

- Magar-Brauener, J. (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école: Actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. Thèse de doctorat en sociologie et en études de genre. Montréal : Université du Québec à Montréal; Paris : Université de Paris Vincennes Saint-Denis.
- Marignier, N. (2017). « Gay ou pas gay ? » Panique énonciative sur le forum jeuxvideo.com. *Genre, sexualité & société*, 17. En ligne : <http://journals.openedition.org/gss/3964>
- Mehra, B., C. Merkel et A. P. Bishop (2004). The internet for empowerment of minority and marginalized users. *New Media & Society*, 6 (6), 781-802.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 97-109.
- Muraco, A. (2006). Intentional families: Fictive kin ties between cross-gender, different sexual orientation friends. *Journal of Marriage and Family*, 68 (5), 1313-1325.
- Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, 2 (49), 55-76.
- Oswald, R. F., L. B. Blume et S. R. Marks (2005). Decentering Heteronormativity: A Model for Family Studies. In V. L. Bengtson, A. C. Acock, K. R. Allen, P. Dilworth-Anderson et D. M. Klein (dir.). *Sourcebook of family theory & research* (p. 143-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pasquier, G. et G. Richard (2018). Une méta-analyse de récits de pratique de formatrices et de formateurs : l'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre. *Recherches féministes*, 31 (1), 141-160.
- Pastinelli, M. et C. Déry (2016). Se retrouver entre soi pour se reconnaître : Conceptions du genre et régulation des échanges dans un forum de personnes trans. *Anthropologie et Sociétés*, 40 (1), 153-172.
- Pelletier, S. (2010). Des discours hétéronormalisants à la résistance *queer*: théorie et praxis. In R. Corbeil, A. Hien et A. Reguigui (dir.). *Actes de la 16^e Journée sciences et savoirs*. Sudbudy : ACFAS, p. 55-74.
- Renold, E. (2000). "Coming out": Gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12 (3), 309-326.
- Renold, E., S. Bragg, C. Jackson et J. Ringrose (2017) *How Gender Matters to Children and Young People Living in England*. Cardiff University, University of Brighton, University of Lancaster et University College London, Institute of Education. ISBN 978-1-908469-13-7.
- Rich, A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles questions féministes*, 1, 15-43.
- Richard, G. (à paraître). "Une fille qui envoie sa photo, on peut la harceler, lui demander des rapports" : Comment les adolescent-es deviennent et demeurent filles et garçons dans le cyberspace. In S. Couchot-Schiex et B. Moignard, *Les filles, les garçons, l'école et les cyberviolences*, Paris : De Boeck.

Richard, G. et MAG Jeunes LGBT (2018). *Consultation mondiale : Éducation inclusive et accès à la santé des jeunes LGBTI+*. Paris : MAG Jeunes LGBT. Rapport publié avec le soutien de l'UNESCO.

Richard, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise*. Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Montréal : Université de Montréal.

Ringrose, J., L. Harvey, R. Gill et S. Livingstone (2013). Teen girls, sexual double standards and "sexting": Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14 (3), 305-323.

Rubin, G. (1998). L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre. *Les Cahiers du CEDREF* (Centre d'enseignement, de documentation et de recherches pour les études féministes), 7, 3-81.

Sedgwick, Eve K. (1991). How to Bring Your Kids up Gay. *Social Text*. 29, 18-27.

Sedgwick, E.K. (1994). *Queer and Now*. Londres: Routledge.

Solar, C. (1985). Le caractère masculin de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 11 (2), 277-294.

Soulière, M. (2013). « La construction identitaire des garçons : un processus en crise ou en mutation? ». In N. Gallant et A. Pilote, *La construction identitaire des jeunes*, Québec : Presses de l'Université Laval, p. 89-109.

Stein, A. et K. Plummer (1994). "I can't even think straight": "Queer" theory and the missing sexual revolution in sociology. *Sociological Theory*, 12 (2), 178-187.

St-Hilaire, C. (1999). Le paradoxe de l'identité et le devenir-queer du sujet : de nouveaux enjeux pour la sociologie des rapports sociaux de sexe. *Recherches sociologiques*, 3, 23-42.

Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.

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

Torrent, S. (2018). Devenir « une belle jeune fille » : construction du genre dans les cours d'éducation sexuelle dispensés à des filles en situation de handicap. *Genre, sexualité & société*, 19. En ligne : <http://journals.openedition.org/gss/4149>

Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social Text*, 29 (4), 3-17.

Wittig, M. (2001). *La pensée straight*, Paris : Balland.

Zancarini-Fournel, M. (2002). Genre et politique : les années 1968. *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 3 (75), 133-143.