



Cishétéronormativité scolaire et jeunes queers : les limites d'un discours d'inclusion scolaire et de lutte aux LGBTphobies

Gabrielle Richard

Laboratoire LIRTES

Université de Paris-Est Créteil

Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres

Université du Québec à Montréal

gab.richard@gmail.com

Résumé

Les enquêtes dont la France dispose pour dresser le portrait des conditions de scolarité de ses élèves queers sont peu nombreuses et limitées sur le plan méthodologique. Pourtant, des événements d'actualité récents ont contribué à faire que l'Éducation nationale mette en place des initiatives de « lutte aux LGBTphobies » pour favoriser l'inclusion des élèves minoritaires sur les plans de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre. À partir de deux enquêtes menées auprès de jeunes queers scolarisé·e·s en France, cet article met en évidence l'impasse de cette conception de l'inclusion scolaire selon laquelle le « problème à régler » est celui de conflits isolés entre jeunes, plutôt que des oppressions systémiques et cishétéronormatives que le système scolaire contribue à alimenter. Il présente la pédagogie critique des normes comme approche privilégiée pour considérer l'institution scolaire comme véhiculant elle-même des normes de genre et de sexualité qui constituent les leviers de l'exclusion des jeunes queers qui la fréquentent.

Mots-clés : cishétéronormativité, école, inclusion, domination adulte, pédagogie critique des normes

Queer Youth and Cisheteronormativity at School: The Limited Impact of Inclusionary Discourses in the Fight Against Queerphobia**Abstract**

Few surveys have been conducted on the school experiences of queer youth in France, and those that have been published suffer from methodological shortcomings. Recently, however, certain well-publicized incidents have prompted the Ministry of Education to introduce initiatives for countering queerphobia and for promoting the inclusion of sexual and gender minority students. Based on two surveys conducted among queer youth attending French schools, this article highlights how the concept of inclusive education leads authorities to treat isolated clashes involving young people as the issue at hand. This is problematic insofar as it ignores systemic cisheteronormative oppression that the school system itself helps uphold. The article goes on to discuss critical pedagogy as a key approach to understanding how schools help perpetuate norms of gender and sexuality that promote the exclusion of queer students.

Keywords: cisheteronormativity, school, inclusion, adult dominance, critical pedagogy

Pour citer cet article : Richard, G. (2023). Cishétéronormativité scolaire et jeunes queers : les limites d'un discours d'inclusion scolaire et de lutte aux LGBTphobies. *Revue Jeunes et Société*, 8 (1), 24-41. <https://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/320/195>

1. L'inclusion scolaire des jeunes queers en France

Comme dans d'autres régions du monde – notamment les États-Unis avec les circonstances entourant la création du projet *It Gets Better* – la France n'a pris la pleine mesure des violences systémiques que vivent les jeunes queers¹ qu'à la suite de suicides médiatisés, comme ceux de Dinah, une collégienne victime de lesbophobie de la part de ses pairs (2021), de Doona, une jeune femme transgenre mégenrée et menacée d'expulsion de son logement étudiant (2020), ou de Fouad/Luna, une lycéenne transgenre dont l'identité de genre n'était pas reconnue par les autorités scolaires (2020). Ces cas ont questionné frontalement la complicité des adultes dans la difficile scolarité que peuvent vivre les élèves queers. Ainsi, Dinah s'est enlevé la vie au terme d'un harcèlement scolaire intense auquel l'équipe éducative n'a pu mettre un terme. Doona a vécu de la transphobie de la part des autorités universitaires et médicales assurant son suivi après une première tentative de suicide. Quant à Fouad/Luna, elle s'est vue retourner à la maison par son proviseur après qu'elle se soit présentée au lycée en jupe.

Les suicides de Doona et de Fouad/Luna ont donné leur impulsion aux travaux de consultation ayant mené à la publication, en septembre 2021, de la circulaire *Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire*, détaillant les conditions et paramètres d'inclusion des élèves trans et non binaires dans les établissements scolaires. Jusqu'à l'adoption en octobre 2020 du *Plan national d'actions pour l'égalité des droits, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+* (Ministère chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances et Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT, 2020), l'Éducation nationale avait cantonné à la seule prévention des violences entre pairs ses efforts en faveur de l'inclusion scolaire des élèves queers. Le *Plan national* marque un tournant dans ces initiatives, puisqu'il demande à chaque académie de mettre en place un observatoire de la haine anti-LGBT. Si les missions exactes de ces observatoires se déclinent différemment d'une académie à l'autre, elles misent sur des actions de formation à l'endroit des personnels éducatifs. Ces formations visent une meilleure inclusion scolaire des élèves queers, selon des paramètres de « respect de l'autre, acceptation de la diversité et lutte contre les discriminations de genre », selon le site Web de l'Observatoire de l'Académie de Besançon (2021).

La prise en charge des élèves queers en France s'inscrit ouvertement dans une approche de pédagogie inclusive, et de manière croissante depuis au moins 2008, avec l'établissement de la lutte contre l'homophobie comme orientation nationale prioritaire

¹ Nous emploierons le terme queer pour désigner les jeunes minoritaires sur les plans de l'orientation sexuelle (c'est-à-dire gais, lesbiennes, bisexuel·le·s, pansexuel·le·s, asexuel·le·s) ou de l'identité de genre (c'est-à-dire transgenres et/ou non-binaires), ou en questionnement/exploration sur l'une de ces dimensions. Nous utiliserons les acronymes LGBT, LGBT+ ou LGBTI pour nous conformer à l'usage qu'en font des institutions lorsqu'elles souhaitent désigner des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, des trans (LGBT), intersexes (LGBTI) ainsi que d'autres personnes non hétérosexuelles ou non cisgenres (LGBT+).

dans la circulaire de la rentrée² (Le Mat, 2013). Kennel, Guillon, Caublot et Rohmer (2021) rappellent qu'en France, l'idée d'inclusion scolaire « désigne encore essentiellement l'intention portée par un établissement, une institution, de favoriser l'accès et la réussite à différent (*sic*) types de publics, plus proche de la notion d'intégration finalement que de réelle inclusion » (p. 25). En ce qui concerne la scolarité des jeunes queers, les efforts d'inclusion mis en place par les personnels éducatifs leur demandent, d'une part, de prévenir et de réprimer les épisodes de violence entre jeunes, d'autre part, de diversifier les représentations véhiculées dans les enseignements, afin de favoriser le sentiment des jeunes queers d'être représenté.es dans les contenus scolaires. Plus d'une décennie après l'identification de la lutte contre l'homophobie comme priorité éducative nationale, quelles sont les expériences scolaires des jeunes queers en matière de violences homophobes et transphobes? Quels sont leurs constats par rapport à l'inclusion des sujets les concernant dans les contenus scolaires? Quels sont les impacts des lacunes du système éducatif eu égard à l'inclusion des élèves minoritaires sur les plans de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre?

2. Curriculum caché et cishétéronormativité

Cet article empruntera aux concepts de curriculum caché et de cishétéronormativité pour désigner, d'un côté, les enseignements réalisés à l'école et concernant le genre et la sexualité, de l'autre, les normes scolaires et sociales qui en résultent. Le curriculum caché, au sens où l'entend Perrenoud (1993), réfère aux apprentissages réalisés à l'école sans qu'ils n'aient pour autant fait l'objet d'un enseignement explicite. Ce curriculum échappe à la conscience, tant des élèves que des adultes, et illustre la distance susceptible d'exister entre l'intention d'instruire et les expériences réelles des élèves.

Le concept de curriculum caché est évocateur en matière d'identité de genre et d'orientation sexuelle. En effet, nous avons vu que sur le plan strictement formel, les académies scolaires veillent de plus en plus à outiller leurs personnels sur la prévention des violences LGBTphobes entre jeunes (Richard et Reversé, 2022). Les enquêtes sur le climat scolaire considérant les violences ciblant les élèves en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre, qu'elles portent sur un corpus quantitatif ou qualitatif, dévoilent toutefois des expériences scolaires encore hautement marquées par des violences de genre, homophobes ou transphobes, dont on attribue essentiellement la responsabilité aux jeunes (Couchot-Schiex et Moignard, 2020; Debarbieux, Alessandrin, Dagorn et Gaillard, 2018). Ce serait au sein des groupes de pairs que se joueraient ces violences sur lesquelles seraient ensuite appelés à agir les adultes.

Or, des enquêtes sur le rôle des adultes dans la propagation des violences homophobes et transphobes perpétrées en milieu scolaire, sur les facteurs de vulnérabilité et de résilience des jeunes queers et sur les conceptions du genre entretenues par les adultes ont permis d'étayer cette compréhension en dehors des seules interactions entre jeunes

² Signée par le ministre de l'Éducation nationale, la circulaire de la rentrée détaille les priorités de l'année scolaire qui débute.

(Hillier, Kroehle, Edwards et Graves, 2020; Nappa, Palladino, Menesini et Baiocco, 2018). Elles montrent la nécessité d'interroger frontalement les apprentissages réalisés dans la sphère scolaire, cette fois en dehors des contenus scolaires descendants, prescrits dans les programmes. Cet article participe donc à une démarche de mise en lumière, d'explicitation du curriculum scolaire caché autour des notions d'identité de genre et d'orientation sexuelle, et interroge la fonction socialisatrice de l'école.

Les enseignements eu égard au genre transmis par le curriculum caché ont été documentés sous l'angle des conceptions du masculin et du féminin véhiculées à l'école. Mosconi (2010) y voit là une facette non explicite – non explicitée – du métier d'élève. Les mécanismes de ces apprentissages sont variés : attentes et comportements distincts des enseignant·e·s en fonction du genre des élèves, recours à la sanction et sévérité des sanctions différenciés, prégnance des stéréotypes de genre dans les représentations, logique binaire de séparation des espaces intimes, etc. (Duru-Bellat, 2017; Brugeilles et Cromer, 2005). Les leçons que donne à voir cette incursion dans le curriculum caché concerne la binarité du genre (l'idée qu'il n'y aurait que deux genres), la complémentarité du genre (la conception selon laquelle filles et garçons seraient plus différents que similaires) et l'essentialisation (considérant certains comportements ou compétences comme naturels pour les garçons ou les filles, *du fait de leur genre*) (Woolley, 2015).

Les études sur le curriculum scolaire caché en raison des orientations sexuelles ont surtout documenté les silences et les absences des personnes queers, que ce soit des conversations informelles, des célébrations (bal, St-Valentin, fête des Mères/Pères), des exemples donnés en classe, qui misent sur l'hétéronormativité (Diter, 2023). Les insultes et les injures à caractère homophobe ou lesbophobe, dont la présence en milieu scolaire est documentée de longue date (Pascoe, 2020), participent à déprendre les identités queers de toute légitimité. Le sujet de l'orientation sexuelle est ainsi paradoxalement relégué à la fois à la sphère intime et au politique, une posture inconciliable avec la neutralité attendue de l'école républicaine (Voisin, 2022).

La culture scolaire que laisse entrevoir ce curriculum caché est cishétéronormative (Sumara et Davis, 1999). La cishétéronormativité propose un élargissement de la portée de la notion d'hétéronormativité, laquelle réfère à l'organisation de la société autour de l'hétérosexualité obligatoire et vue comme naturelle. En écho à cette notion, la cishétéronormativité désigne l'aspect normatif du cisgenrisme/cissexisme, que Bauer, Hammond, Travers, Kaay, Hohenadel et Boyce (2009) décrivent comme l'idée selon laquelle toutes les personnes assignées filles à la naissance deviennent des femmes et toutes les personnes assignées garçons à la naissance deviennent des hommes, et établissant donc comme préférable et souhaitée la correspondance entre le sexe assigné à la naissance et l'identité de genre. La cishétéronormativité consiste ainsi au fait d'ériger l'hétérosexualité et l'identité cisgenre en normes, positionnant de ce fait les personnes queers comme anormales et non naturelles (Worthen, 2016).

3. Méthodologie

Cet article interroge l'inclusion des élèves queers dans un contexte scolaire cishétéronormatif. Il présente et discute les résultats de deux enquêtes menées auprès d'adolescent·e·s ou de jeunes adultes queers scolarisé·e·s en France. La première prend appui sur un sous-échantillon français tiré d'une consultation mondiale sur l'inclusion scolaire des jeunes queers réalisée en 2018 en collaboration avec l'association MAG Jeunes LGBT et avec le soutien de l'UNESCO. Ce sous-échantillon comprend des jeunes queers de 12 à 26 ans séjournant en France au moment de la complétion de l'enquête (Richard et MAG Jeunes LGBT, 2018). Le questionnaire d'enquête, réalisé en ligne, a été délibérément créé de manière à pouvoir être complété rapidement (20 questions, durée de complétion estimée de 5 à 10 minutes) par des jeunes dont l'usage d'Internet pourrait être surveillé ou dont la sécurité pourrait être compromise advenant que le sujet du questionnaire vienne à être connu de leur entourage. Au-delà des dimensions sociodémographiques, les questions concernaient leurs expériences dans le domaine éducatif (ex. sentiment de sécurité, violences vécues, désir de mettre un terme à la scolarité, sentiment d'avoir de l'importance à l'école) et dans celui de la santé (ex. possibilité de se rendre visible auprès d'adultes consultés pour la santé).

L'appel à participation à l'enquête a été diffusé sur les réseaux sociaux du MAG Jeunes LGBT, et a été relayé par l'UNESCO et par les organisations LGBTQ jeunesse partenaires du MAG. Un nettoyage des données a permis d'éliminer les participant·e·s n'ayant pas répondu à toutes les questions de l'enquête. L'échantillon final comprend donc 2001 jeunes queers, la majorité (71,06 %) ayant plus de 18 ans. La plupart des répondant·e·s (72,56 %) sont en cours de scolarité, alors qu'un cinquième de l'échantillon (21,29 %) occupe un emploi. Environ un·e jeune sur seize déclare ne travailler ni n'étudier. Le tableau 1 rend compte des données relatives au sexe assigné à la naissance, à l'identité de genre et à l'orientation sexuelle des répondant·e·s. Sur le plan du sexe assigné, deux répondant·e·s sur trois se sont vu assigner *filles* et les autres, *garçons*. 0,65 % des répondant·e·s sont intersexes, c'est-à-dire sont né·e·s avec des caractéristiques physiques ou sexuelles n'entrant pas dans les catégories normatives de « femelle » ou de « mâle ». Sur le plan des modalités de l'identité de genre, 61,25 % des jeunes ont rapporté être cisgenres (36,65 % filles/femmes; 24,60 % garçons/hommes) et 12,15 %, transgenres (2,21 % filles/femmes; 9,94 % garçon/homme). 17,32 % de l'échantillon est composé de jeunes non-binaires et 9,28 % des jeunes ont déclaré être en questionnement sur le plan de leur identité de genre au moment de compléter le questionnaire. Finalement, pour l'orientation sexuelle, les répondant·e·s se divisent presque également entre gais/lesbiennes (46,77 %) et queer/pansexuel·le·s/bisexual·le·s (47,86 %). 3,46 % sont en questionnement, alors que 1,91 % sont hétérosexuel·le·s.

La seconde enquête sur laquelle prend appui cet article concerne les contenus des séances scolaires d'éducation à la sexualité. Le questionnaire a permis de rejoindre 335 adolescent·e·s et jeunes adultes queers scolarisé·e·s en France ou y ayant terminé leur scolarité dans les cinq dernières années. Ici encore, nous avons préconisé un format court (dix questions), de manière à favoriser un taux de complétion optimal. Les cinq

premières questions portaient sur l'âge, sur les attirances et sur l'identité de genre des jeunes. Les cinq questions suivantes portaient sur les contenus des séances d'éducation à la sexualité eu égard aux notions d'orientation sexuelle et romantique et d'identité de genre. Ces questions invitaient les répondant·e·s à répondre « dans [leurs] mots, et avec le plus de détails possible ».

La plupart des répondant·e·s (75 %) ont moins de 20 ans. Ici encore, les données relatives au genre et à l'orientation sexuelle ont été synthétisées dans le tableau 1. Les attirances sexuelles et romantiques des jeunes ont été sondées à l'aide de deux questions distinctes. Sur le plan des attirances sexuelles, la moitié des jeunes ont des attirances sexuelles pas ou peu dépendantes du genre de leurs partenaires (s'identifient comme bisexuel·le·s, pansexuel·le·s ou queers). Près d'une personne sur trois (29,9 %) est attirée sexuellement par les personnes du même genre qu'elle. Finalement, 14,6 % des jeunes sont asexuel·le·s (ne ressentent pas ou que peu d'attirances sexuelles), 4,0 % ne savent pas vers qui portent leurs attirances, et 1,5 % ont des attirances hétérosexuelles. Sur le plan des attirances romantiques, une majorité des jeunes (65,3 %) ne porte pas/porte peu attention au genre des personnes avec lesquelles elles souhaitent entrer en relation conjugale, alors que 22,7 % rapportent des attirances homoromantiques. Finalement, 5,7 % des jeunes ne savent pas vers qui portent leurs attirances romantiques, 3,3 % sont aromantiques (ne ressentent pas de sentiment amoureux), et 3,0 % ont des attirances romantiques tournées vers des personnes d'un autre genre (hétéroromantique). Les attirances sexuelles et romantiques coïncident chez plus de la moitié des répondant·e·s (57 %). C'est, par exemple, le cas pour une personne se déclarant à la fois bisexuelle et biromantique. Sur le plan du genre, 62,1 % des répondant·e·s s'identifient de façon binaire, comme fille/femme (37,6 %) ou comme garçon/homme (24,5 %). C'est donc plus du tiers des jeunes qui utilisent des termes empruntant à la non-binarité. Quant aux modalités de genre, six répondant·e·s sur dix sont cisgenres et quatre, transgenres. 2,4 % sont intersexes.

Les données de cet article ont fait l'objet d'une analyse descriptive, de manière à dresser un portrait quantitatif des expériences scolaires des jeunes queers, notamment sur les thèmes des violences vécues et des représentations disponibles. Les questions à développement ont été analysées à partir des thèmes préexistants identifiés dans la littérature et des thématiques émergeant du contenu. Le recours à une méthodologie mixte, c'est-à-dire à des questionnaires d'enquête mariant questions à choix multiples et questions ouvertes, s'explique par notre intention de collecter des données générales, à grande échelle, sur le vécu scolaire, mais aussi de prendre le pouls de la manière dont les enseignements relatifs au genre et aux sexualités sont susceptibles de se concrétiser, et avec quels impacts sur les jeunes concerné·e·s. Les résultats statistiques de l'article sont tirés de l'enquête sur l'inclusion scolaire réalisée avec le soutien de l'UNESCO, alors que les citations proviennent de l'enquête sur l'éducation à la sexualité.

Tableau 1. Données sociodémographiques des enquêtes citées

Enquête sur l'inclusion scolaire (n= 2001)		Enquête sur l'éducation à la sexualité (n=335)	
<i>Sexe assigné à la naissance</i>		<i>Identité de genre</i>	
Fille	58,4	Non-binaire	37,9
Garçon	41,6	Fille/femme	37,6
		Garçon/homme	24,5
<i>Identité de genre</i>		<i>Orientation sexuelle</i>	
Fille/femme	38,9	Bisexuelle/pansexuelle	50,0
Garçon/homme	34,5	Homosexuelle	29,9
Non-binaire	17,3	Asexuelle	14,6
En questionnement	9,3	En questionnement	4,0
		Hétérosexuelle	1,5
<i>Orientation sexuelle</i>		<i>Orientation romantique</i>	
Bisexuelle/pansexuelle	47,9	Bioromantique/panromantique	65,3
Homosexuelle	46,8	Homoromantique	22,7
En questionnement	3,5	En questionnement	5,7
Hétérosexuelle	1,9	Aromantique	3,3
		Hétéroromantique	3,0

4. Le discours d'inclusion scolaire à l'épreuve des observations des jeunes queers

L'une des premières questions posées aux jeunes queers scolarisé-e-s en France (enquête sur l'inclusion scolaire) concernait le fait d'avoir été ridiculisé-e-s, taquiné-e-s, insulté-e-s ou menacé-e-s à l'école par leurs camarades en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre, réelle ou présumée. Un peu plus de la moitié (52,17 %) des répondant-e-s ont affirmé que cela avait été le cas. Une seconde question leur a été posée, demandant cette fois si de telles violences avaient été commises à leur endroit par des professeur-e-s ou des membres du personnel scolaire. Environ une personne sur huit (12,34 %) a confirmé avoir été ciblée par les propos d'adultes.

L'enquête a par la suite sondé les contenus scolaires. À la question « Considères-tu que tes besoins comme personne LGBTI sont abordés par les contenus d'apprentissage? », une large majorité des jeunes (95,1 %) ont déclaré que ce n'était *jamais* ou *presque jamais* le cas. Ainsi, si 84,02 % des répondant-e-s ont déclaré avoir assisté à une ou des séances d'éducation à la sexualité dans le cadre de leur parcours scolaire, seul-e-s 6,97 % de ces jeunes rapportent que l'orientation sexuelle ou l'identité de genre ont été abordées lors de ces séances.

Les répondant-e-s se sont vu demander de rendre compte, dans leurs mots et avec le plus de détails possible, des informations sur l'orientation sexuelle et/ou romantique ou sur l'identité de genre qui avaient pu être transmises lors des séances auxquelles iels avaient assisté. La majorité rapporte que ces enseignements avaient été axés sur la reproduction humaine et sur la prévention (des ITSS et des grossesses non désirées), et

n'évoquaient que l'hétérosexualité comme méthode d'accès à la sexualité et de mise en couple. Les jeunes queers déplorent ces entrées en matière, puisqu'elles s'effectuent au détriment de représentations alternatives des identités, des sexualités et des conjugalités susceptibles de les intéresser davantage.

On présentait toujours un couple comme un homme avec une femme. Les sentiments, les rapports sexuels et la protection lors des rapports ont été évoqués, mais toujours dans ce contexte d'hétérosexualité. Les mots utilisés n'étaient jamais « deux personnes », « deux individus » ou juste « un couple », mais toujours « le garçon et la fille ». L'intervenante n'a pas prononcé une seule fois les mots homosexualité et bisexualité, encore moins les mots pansexualité ou transidentité. Les élèves comme moi ont été extrêmement mis à l'écart pendant toute la séance. (Lycéenne cisgenre homosexuelle, 17 ans, enquête éducation à la sexualité)

Des jeunes ont rapporté qu'on leur avait tout de même parlé des orientations sexuelles autres que l'hétérosexualité dans des termes globalement neutres (faisant simplement le constat de leur existence), voire minimalement positifs (évoquant la *normalité* des personnes queers ou appelant à des attitudes de tolérance à leur égard). Il en va tout autrement pour l'identité de genre, que les répondant·e·s déclarent être complètement évacuée au profit d'une discussion sur la possibilité de ne pas adhérer aux stéréotypes de genre (par exemple, être une fille qui fait des choses « de garçon »). Dans de rares instances, les transidentités ont été abordées dans des termes évoquant la pathologie.

Les profs ont parlé d'homosexualité en disant que c'était absolument normal et pas un problème, que ça pouvait être amené à évoluer au cours d'une vie. Sur l'identité de genre, je cite : « Les personnes transgenres sont atteintes de troubles psychiques, c'est une maladie mentale ». (Élève cisgenre homosexuel, 19 ans, enquête éducation à la sexualité)

En réponse au traitement estimé lacunaire des notions d'orientation sexuelle et d'identité de genre, quelques élèves ont expliqué avoir dû prendre la parole eux-mêmes en classe, de manière à corriger ou à compléter les informations transmises par les adultes responsables. « J'ai plus apporté de connaissances que je n'en ai reçu. C'est dramatique », explique un jeune homme trans bisexuel de 19 ans. D'autres élèves ont rapporté que des responsables de séances d'éducation à la sexualité leur avaient dit qu'il appartenait aux élèves queers de se manifester durant ces séances ou de poser des questions afin que les contenus soient adaptés à leurs préoccupations.

J'ai été voir l'intervenante à la fin de la séance pour lui suggérer d'être plus inclusive dans ses interventions, afin que des jeunes comme moi se sentent concernés et écoutés. Elle m'a dit qu'elle en parlait lorsque des jeunes soulevaient la question, mais qu'elle attendait que l'initiative vienne de nous. [...] Ça peut paraître extrême, mais c'est un des seuls moments au lycée où j'ai fait face à de l'homophobie. (Élève non binaire pansexuelle, 17 ans, enquête éducation à la sexualité)

Selon ces élèves, les adultes ne saisiraient ni la complexité impliquée par une telle démarche de prise de parole (plusieurs élèves étant en questionnement lors des années de collège et/ou de lycée, donc difficilement à même de verbaliser leurs besoins), ni les risques associés au fait de se rendre ainsi visibles dans un environnement potentiellement hostile.

Parmi les difficultés auxquelles iels ont rapporté être aux prises lors des cours d'éducation à la sexualité, plusieurs élèves queers ont noté le fait que ces séances se tenaient dans certains cas en petits groupes non mixtes, formés sur la base du sexe assigné à la naissance. Aux dires de ces élèves, ces séances étaient vues par les responsables comme autant d'occasions de libérer la parole des élèves, puisqu'elles permettraient d'aborder des thématiques qui concernent plus directement, tantôt les filles, tantôt les garçons. Ici, ce qui dérange les élèves queers est que les responsables prennent pour acquise l'hétérosexualité de l'ensemble des jeunes :

Les responsables ont séparé les garçons et les filles et ont demandé d'écrire sur une feuille « quels étaient les critères que l'on attendait chez un homme » pour les filles, ou chez une femme, pour les garçons. Je ne sais même pas si on peut dire que c'est un cours d'éducation sexuelle. (Élève trans pansexuel, 16 ans, enquête éducation à la sexualité)

Pour d'autres élèves, c'est le fait d'être présumé-e-s cisgenres qui pose problème. Orienter les élèves dans des groupes différents sur la base du sexe qui leur a été assigné à la naissance pose problème aux élèves qui ne sont pas cisgenres, comme l'indique cette citation d'un jeune homme trans de 18 ans, en questionnement de son orientation sexuelle : « La séance était séparée en filles et garçons, et « biologiquement je suis une fille », alors j'ai dû aller dans le groupe des filles ». La non-mixité des séances d'éducation à la sexualité impute aussi aux élèves des besoins qui seraient différenciés en fonction de leur sexe assigné. Cela peut se manifester par l'imposition de sujets dont les adultes présument qu'ils ne seraient d'intérêt que pour l'un des deux groupes (par exemple, cycle menstruel ou grossesse chez les filles; éjaculation ou pornographie chez les garçons). *Chez les filles, on n'a parlé que de pénétration pénis-dans-vagin et des risques de grossesse. Je n'ai aucun souvenir d'avoir abordé les rapports homos, ni même la possibilité de rapport hétéro autre que la pénétration, se souvient un élève agenre homosexuel de 20 ans. Cette séparation des sujets selon des modalités de genre binaires va de pair avec la promotion de rôles distincts en matière de prévention des risques sexuels et d'hygiène du corps. Les responsables ont distribué des préservatifs*

externes aux personnes assignées garçons, et des serviettes sanitaires et des tampons aux personnes assignées filles. Et c'est tout, rapporte un-e élève non binaire asexuel-le de 21 ans.

Les élèves queers verbalisent deux types de reproches à cette mise en place de certaines séances d'éducation à la sexualité en non-mixité. D'abord, iels déplorent se sentir forcé-e-s à prendre place dans un groupe auquel iels ne s'identifient pas et avec lequel iels ne partagent pas nécessairement d'intérêts ou de réalités similaires. Ensuite, iels n'apprécient pas le fait d'être exposé-e-s à des discours essentialisants sur le genre. Comme l'explique un élève trans asexuel de 19 ans : *Lors de la conférence de la sage-femme uniquement pour les filles, j'ai passé l'heure à tirer la tronche à chaque fois que la sage-femme disait : « Nous, les filles ». Je ne m'identifiais à rien de tout ce qu'elle disait.*

Selon la presque totalité des répondant-e-s, ces séances d'éducation à la sexualité ont eu des impacts négatifs sur leur construction identitaire, sur leur sentiment d'aise avec leur identité ou sur leur impression d'avoir de l'importance aux yeux des autorités scolaires. *J'avais l'impression de ne pas exister. J'avais le sentiment d'être anormal, d'être un monstre en marge de la société,* dit un lycéen trans de 19 ans en questionnaire sur le plan de l'orientation sexuelle. D'autres estiment que ces séances ont contribué à retarder leurs questionnements ou leur *coming out*, ou encore les ont amenés à refouler certains aspects de leur identité. *Si on m'avait appris ce qu'était la pansexualité, peut-être que j'aurais eu mon questionnaire sur ma sexualité plus tôt,* rapporte une élève cisgenre pansexuelle de 20 ans. *J'étais déjà en questionnaire mais très léger. J'aurais aimé que ce soit abordé. Ça m'aurait permis de savoir plus tôt que ce que je ressentais était normal et d'arrêter de me refouler,* dit un-e élève agendre asexuel-le de 21 ans.

En sus des violences dont iels peuvent être victimes à l'école, tant de leurs pairs que d'adultes, le faible nombre d'évocations des notions d'orientation sexuelle et d'identité de genre dans le curriculum scolaire tant informel que formel joue aussi un rôle dans le sentiment qu'ont les jeunes queers de ne pas avoir d'importance. Cela se donne tout particulièrement à voir en éducation à la sexualité, qui cristallise leurs attentes élevées en matière de représentation et d'information en raison de la nature des sujets abordés. *Je me suis sentie oubliée et mise de côté. Rien n'est fait pour nous, pas l'information, même pas l'éducation à la sexualité,* résume une élève cisgenre pansexuelle de 19 ans.

5. Cishétéronormativité et domination adulte

L'inclusion scolaire des jeunes queers s'articule essentiellement dans le système éducatif français autour de la *lutte aux LGBTphobies*, qui est comprise comme désignant des violences homophobes et transphobes qui prendraient forme entre élèves et qu'il appartiendrait aux adultes de pénaliser. Nous avons vu en première partie de cet article que ces violences entre jeunes, si elles existent, ne constituent que l'un des obstacles à la véritable inclusion scolaire des jeunes queers. Les deux enquêtes que nous avons mobilisées montrent que ces jeunes identifient les adultes comme étant partie prenante du climat scolaire LGBTphobie, parce qu'ils participent aux violences les ciblant ou en raison des contenus cishétéronormatifs qu'ils contribuent à transmettre en salle de classe.

Les difficultés que vivent les jeunes queers au cours de leur scolarité ne sont donc qu'en partie le fait de pairs mal intentionné·e·s, ou le résultat d'attitudes discriminatoires entre jeunes. Certes, ces violences existent, mais nos résultats plaident en faveur d'un élargissement du regard qui nous permettrait de les considérer comme des mécanismes parmi d'autres d'une culture scolaire cishétéronormée, laquelle encourage la mise en genre et la mise en orientation sexuelle des élèves (Richard, 2015). La littérature scientifique a par exemple documenté la manière dont les codes vestimentaires et les espaces scolaires genrés prescrivaient un usage distinct en fonction du sexe assigné des élèves (voir par exemple Reddy-Best et Choi, 2019). Les récits que font les jeunes queers de leur parcours scolaire font état d'un hétérosexisme institutionnalisé, lequel présente l'hétérosexualité comme une « évidence » (Diter, 2023), que ce soit dans les manuels scolaires, les livres lus ou les romans étudiés, ou encore lors des danses, bals et autres rituels scolaires. Dans leurs travaux, Jóhannesson et Kjaran (2013) vont jusqu'à mobiliser le concept d'hétérosexualité obligatoire d'Adrienne Rich (*compulsory heterosexuality*) pour désigner l'imposition par le système scolaire d'un discours tenant pour acquise l'hétérosexualité des élèves.

La cishétéronormativité dont font preuve des adultes qui côtoient des jeunes queers se mêle à des mécanismes de domination adulte, en fonction desquels ces adultes estiment, du seul fait de leur âge, savoir mieux que les jeunes queers ce dont iels ont besoin et comment iels se sentent. Piterbraut-Merx (2020) rappelle que la domination adulte n'est que rarement perçue comme telles par les adultes, qui y voient plutôt « l'exercice légitime d'éducation de sujets encore inachevés » (non pag.). Haslett et Lipman (1997) voient une telle imbrication d'adultisme et d'oppressions liées au genre et à la sexualité dans certaines « micro-inegalités » qui ciblent les jeunes au cours de leur scolarité. Présumer de l'hétérosexualité ou de l'identité cisgenre des jeunes, comme les jeunes queers nous le rapportent dans l'enquête sur l'éducation à la sexualité, est un exemple de ces micro-inegalités qui n'ont pas d'intention violente ou blessante, mais qui imposent le point de vue adulte et mettent en doute la légitimité des jeunes à se savoir trans, non-binaires ou non-hétérosexuel·le·s en raison de leur âge (MacAulay, Ybarra, Saewyc, Sullivan, Jackson et Millar, 2022). Demander aux jeunes queers de se rendre visibles s'iels souhaitent que les contenus scolaires soient adaptés à leur réalité, c'est exiger qu'iels portent la charge du labeur de leur propre inclusion (Newman, Prankumar, Cover, Rasmussen, Marshall et Aggleton, 2020). La répartition des élèves sur la base de leur sexe assigné, et l'imputation de besoins distincts en éducation à la sexualité sur cette base répond à cette double logique d'adultisme et de cishétéronormativité. C'est aussi ce qui se donne à voir en filigrane des propos des jeunes queers lorsqu'iels déplorent le manque d'informations dans les contenus scolaires sur les réalités qui les intéressent et les préoccupent.

Ces constats quant à la nature cishétéronormative de la culture scolaire font étroitement écho à la littérature considérant l'école comme outil de reconduction d'un ordre social privilégiant les personnes cisgenres et hétérosexuelles (Čeplak, 2013). Analyser ce qui se joue à l'école en termes de rapports de pouvoir nécessite de se déprendre d'une

vision de cette dernière en tant qu'institution neutre sur le plan idéologique, afin de considérer les rôles qu'elle joue dans la reconduction de normes sociales (Apple, 2004, 1982; Giroux, 1988), c'est-à-dire dans sa complicité *de fait* dans l'établissement de conditions structurelles qui permettent la perdurance de violences entre élèves. Les systèmes éducatifs tendent à faire l'économie d'une lecture interrogeant la construction scolaire des normes de genre et de sexualité, circonscrivant plutôt leurs efforts d'amélioration du climat scolaire à l'adoption de politiques éducatives concernant l'antidiscrimination, la lutte contre les violences et le harcèlement, ainsi que la sécurité à l'école (Braunschweig, 2019). Cela contribue à positionner cette cishétéronormativité comme étant *un problème de violences interindividuelles, un problème de jeunes*, plutôt que comme un problème structurel, c'est-à-dire entretenu par différentes facettes et personnes actrices de l'école, et *dont les adultes seraient les principaux protagonistes*.

6. Une inclusion scolaire contreproductive

L'intervention consiste en la prise d'action à partir d'une conception empirique ou conceptuelle de ce qui pose problème en premier lieu (Fish, 2006). En d'autres termes, si la prise en compte des élèves queers se fait sous l'angle de l'inclusion dans l'Éducation nationale, c'est bien parce que l'on considère le problème à régler comme relevant d'individus dont le comportement est à corriger (les élèves homophobes et transphobes) plutôt que d'un système cishétéronormatif sur lequel on a peu d'emprise et duquel on bénéficie en tant qu'adulte, que personne cisgenre ou hétérosexuelle.

Des recherches en éducation ont critiqué les lacunes des approches pédagogiques axées sur l'inclusion ou sur la tolérance des personnes LGBTQ en milieu scolaire, en raison de ce qu'elles génèrent comme impacts : production de discours de victimisation, reproduction d'une binarité (eux *vs* nous), minimisation de la cishétéronormativité ambiante ou reconfiguration des préjugés sous de nouvelles formes (Richard et Alessandrin, 2019; Pasquier, 2019). La philosophe Nancy Fraser (2005) distingue les stratégies d'émancipation correctrices – qui cherchent à revaloriser les identités dépréciées en laissant intacts « le contenu de ces identités et le système de différenciation identitaire sur lequel elles reposent » (p. 31) – des stratégies transformatrices, dont l'objectif est la déstabilisation des catégories, des identités et des normes figées.

Dans son analyse des politiques éducatives états-uniennes contre les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre, Braunschweig (2019) y identifie une rhétorique du *safe space* reposant sur « des dispositifs législatifs et éducatifs qui visent à protéger, reconnaître et valoriser les identités marginalisées » (paragr. 3). L'emphase mise aux États-Unis sur la création d'espaces scolaires sécuritaires s'inscrit dans une approche de pédagogie inclusive (Palfrey, 2017), qui vise deux objectifs. Le premier vise l'amélioration du vécu scolaire des élèves queers, qu'on espère atteindre en travaillant sur les modalités de leur sécurité extérieure (via la réduction des violences scolaires) et intérieure (via l'assurance d'un confort et le développement d'un sentiment d'avoir de l'importance aux yeux des autres). Le second est d'outiller les autres élèves à

exercer leur citoyenneté dans des sociétés plurielles et démocratiques où ils seront appelé-e-s à interagir avec des personnes marginalisées, dont des personnes queers.

Braunschweig (2019) qualifie de « confort contreproductif » cette rhétorique du *safe space* et, à son image, les mesures visant l'inclusion et la reconnaissance scolaire des élèves queers. Leur capacité d'action serait réduite parce qu'elles seraient appelées à généraliser les expériences minoritaires, seraient incapables de prendre en compte l'interaction de la cishétéronormativité avec d'autres normes et oppressions, et participeraient à « l'affaiblissement des relations de subordination en normalisant les expériences minoritaires, mais n'explicit[e]nt ni ne déconstrui[raie]nt les normes qui gouvernent à la formation des structures de pouvoir » (Braunschweig, 2019, par. 49). Ce sont d'ailleurs à ces limites que se heurtent les alliances genres, identités et sexualité (AGIS), des groupes d'élèves queers ou mobilisé-e-s autour de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres dans leur établissement scolaire. En effet, au sein même des AGIS, les conditions peuvent être propices aux réflexions sur les normes dominantes et les privilèges qu'elles confèrent à certaines personnes, mais ces réflexions peinent à rayonner à plus grande échelle dans les établissements scolaires (Mayo, 2013).

7. La pédagogie critique des normes : une alternative pour une réelle inclusion des jeunes queers

Inspirée du marxisme de l'École de Francfort et des études culturelles néogramsciennes, la pédagogie critique des normes propose d'interroger ces rapports de pouvoir tels qu'ils se déploient dans la sphère éducative, afin de questionner la complicité « de fait » de ces instances dans la création d'une vulnérabilité des élèves marginalisé-e-s par l'école, qu'ils soient queers ou pas (Richard et Reversé, 2022). Le regard ne porte plus sur les identités construites comme marginales, mais sur les normes qui contribuent à construire certaines identités comme dominantes et d'autres comme minorisées. Il ne s'agit plus de réfléchir en termes de lutte contre les discriminations, mais de porter un regard critique sur les rapports de domination (hooks, 2010), sur les privilèges que confère le fait de se trouver dans la norme, sur un ou plusieurs indicateurs donnés. La démarche ne consiste plus, en tant qu'adulte, à faire cheminer les jeunes sur leurs propres perceptions, mais à réfléchir collectivement à ce que produit la rencontre de nos subjectivités (hooks, 1994). Là où la pédagogie inclusive mise sur des certitudes, la pédagogie critique des normes propose réflexivité, questionnements et inconfort.

Sur le plan des apprentissages, la pédagogie critique des normes consiste à rendre visible ce qui est perçu comme allant de soi, comme naturel. Les outils sont nombreux : exercices d'inversion, contre-narrations, théâtre forum. Il s'agit de chercher à troubler l'architecture cishétéronormative des contenus, des politiques et des cultures scolaires (Payne et Smith, 2013) en invitant adultes comme élèves à se poser les questions suivantes : *Où vous situez-vous dans différents systèmes de domination? Quels privilèges vos statuts et positions sociales vous confèrent-ils? Que mettez-vous en place, consciemment ou inconsciemment, pour préserver ce statu quo qui vous privilégie?*

Les approches d'inclusion scolaire sont efficaces pour évoquer la discrimination et plaider pour la tolérance envers les groupes minoritaires, mais le font en maintenant intacts les rapports de pouvoir au sein des institutions scolaires – car c'est bien depuis une posture de domination qu'on peut « tolérer » autrui. Seules, elles ne permettent pas de réfléchir de manière critique à la cisnormativité ambiante, aux personnes qu'elle privilégie et à celles qu'elle dessert. Dans ce contexte, on peut se demander si la portée de ce discours d'inclusion scolaire n'est pas davantage de protéger l'idée même d'égalité (Ahmed, 2012).

Bibliographie

- Académie de Besançon. (2021). *LGBT-Phobies, accompagner les élèves, les familles et les personnels*. <https://www.ac-besancon.fr/lgbt-phobies-accompagner-les-eleves-les-familles-et-les-personnels-122816>
- Ahmed, S. (2012). *On being included*. Durham : Duke University Press.
- Apple, M. W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3^e éd.). New York : Routledge.
- Bauer, G. R., R. Hammond, R. Travers, M. Kaay, K.M. Hohenadel et M. Boyce (2009). "I don't think this is theoretical; this is our lives": How erasure impacts health care for transgender people. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 20 (5), 348-361.
- Braunschweig, L. (2019). Construire des minorités sexuelles et de genre dans les écoles étatsuniennes. *Genre sexualité & société*, 21. <https://journals.openedition.org/gss/5613>
- Brugeilles, C et S. Cromer (2005). Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires. *Les collections du CEPED*. https://www.ceppe.org/IMG/pdf/les_clefs_pour_brugeilles.pdf
- Čeplak, M. M. (2013). Heteronormativity: School, ideology, and politics. *Journal of Pedagogy*, 4 (2), 162-187.
- Couchot-Schiex, S. et B. Moignard (2020). *Jeunesse, genre et violences 2.0. Des filles et des garçons face aux cyberviolences à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Debarbieux, É., A. Alessandrin, J. Dagorn et O. Gaillard (2018). *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école. <https://prevenance-asso.fr/wp-content/uploads/2018/06/Les-violences-sexistes-à-l'école-une-oppression-viriliste.pdf>
- Diter, K. (2023). La production de l'évidence hétérosexuelle chez les enfants. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 (249), 20-37.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Paris : Presses de Sciences Po.

- Fish, J. (2006). *Heterosexism in health and social care*. New York : Palgrave.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Haslett, B. et S. Lipman (1997). Micro inequalities: Up close and personal. In N. V. Benokraitis (dir.), *Subtle sexism: Current practice and prospects for change* (p. 238-241). Thousand Oaks : Sage.
- Hillier, A., K. Kroehle, H. Edwards et G. Graves (2020). Risk, resilience, resistance and situated agency of trans high school students. *Journal of LGBT Youth*, 17 (4), 384-407.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. New York : Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York : Routledge.
- Jóhannesson, I. Á. et J. I. Kjaran (2013). Manifestations of heterosexism in Icelandic upper secondary schools and the responses of LGBT students. *Journal of LGBT Youth*, 10 (4), 351-372
- Kennel, S., S. Guillon, M. Caublot et O. Rohmer (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 3-4 (89-90), 23-45.
- Le Mat, A. (2013). *Quand la sexualité des « jeunes » devient un enjeu de santé publique : le cas des programmes de lutte contre l'homophobie et de lutte contre la pornographie en milieu scolaire*. Actes du colloque de l'Association française de science politique, Paris.
- MacAulay, M., M. L. Ybarra, E. M. Saewyc, T. R. Sullivan, L. A. Jackson et S. Millar (2022). "They talked completely about straight couples only": schooling, sexual violence and sexual and gender minority youth. *Sex Education*, 22 (3), 275-288.
- Mayo, J. B. (2013). Critical pedagogy enacted in the gay–straight alliance: New possibilities for a third space in teacher development. *Educational Researcher*, 42 (5), 266-275.
- Ministère chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances et Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT (2020). *Plan national d'actions pour l'égalité des droits, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ 2020-2023*. https://www.dilcrah.gouv.fr/files/2024-01/dilcrah_plan-lgbt_2020-2023_4pages_vf.pdf
- Mosconi, N. (2010). Filles/garçons. Éducation à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes? *L'école et la ville*, 4, 1-12.

- Nappa, M. R., B. E. Palladino, E. Menesini et R. Baiocco (2018). Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: The role of self-efficacy and homophobic attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*, 15 (4), 208-218.
- Newman, C. E., S. K. Prankumar, R. Cover, M. L. Rasmussen, D. Marshall et P. Aggleton (2020). Inclusive health care for LGBTQ+ youth: Support, belonging, and inclusivity labour. *Critical Public Health*, 31 (4), 1-10.
- Palfrey, J. (2017). *Safe spaces, brave spaces: Diversity and free expression in education*. Boston : MIT Press.
- Pascoe, C. J. (2020). "Guys are just homophobic". Rethinking adolescent homophobia and heterosexuality. In J. Dean et N. Fischer (dir.), *Routledge International Handbook of Heterosexualities Studies* (p. 175-182). Londres : Routledge.
- Pasquier, G. (2019). *Construire l'égalité des sexes et des sexualités. Pratiques enseignantes à l'école primaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Payne, E. et M. Smith (2013). LGBTQ kids, school safety, and missing the big picture: How the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systemic marginalization or ... Why we need to rethink LGBTQ bullying. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 0 (1), 1-36.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- Piterbraut-Merx, T. (2020). Doit-on protéger les enfants? Les voies de la domination adulte. *Revue du Crieur*, 1 (15), 106-113.
- Reddy-Best, K. L. et E. Choi (2019). "Male hair cannot extend below plane of the shoulders" and "No cross dressing": Critical queer analysis of high school dress codes in the United States. *Journal of Homosexuality*, 67 (9), 1290-1340.
- Richard, G. et A. Alessandrin (2019). Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama. *Genre, sexualité & société*, 21. <https://journals.openedition.org/gss/5650>
- Richard, G. et MAG Jeunes LGBT (2018). *L'éducation à la sexualité en France du point de vue des élèves de la diversité sexuelle et/ou romantique et de genre*. Paris : MAG Jeunes LGBT.
- 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*, 13. <https://journals.openedition.org/gss/3365>
- Richard, G. et C. Reversé (2022). La vulnérabilité scolaire des jeunes LGBTQI en France. Penser la marginalisation accrue des élèves trans, non binaires et intersexes, *Agora débats/jeunesses*, 2 (91), 21-35.
- Sumara, D. et B. Davis (1999). Interrupting heteronormativity: Towards a queer curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 29 (2), 191-208.

- Voisin, C. (2022). École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée? *Éducation et socialisation*, 64. <https://journals.openedition.org/edso/19168>
- Woolley, S. W. (2015). "Boys over here, girls over there": A critical literacy of binary gender in schools. *Transgender Studies Quarterly*, 2 (3), 376-394.
- Worthen, M. G. F. (2016). Hetero-cis-normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17 (1), 31-57.