Comment éduquer des enfants cisgenres à une sexualité hétérosexuelle

Gabrielle Richard

Introduction

En 1994, la théoricienne Eve Kosofsky Sedgwick débutait un chapitre en demandant : « Comment éduquer vos enfants pour qu'ils et elles soient homosexuel.les ? » (*How to bring your kids up gay ?*) La question, aussi provocante à l'époque qu'elle peut l'être aujourd'hui, empruntait au ton des manuels s'adressant aux parents en devenir. Il s'agissait d'une critique ouverte de la présomption d'hétérosexualité dont font l'objet la majorité des enfants, et surtout, d'une interrogation qui peine à masquer l'inquiétude de parents qui croiraient voir chez leur enfant se dessiner les traits d'une orientation sexuelle non désirée. Elle poursuivait en avançant :

> « Cette société refuse que ses enfants sachent quoi que ce soit ; elle veut que ses enfants queer se conforment ou (il ne s'agit pas d'une figure de style) meurent ; et ne veut pas savoir qu'elle obtient ce qu'elle souhaite. » (Sedgwick, 1994 : 3, traduction libre)

Pour peu que l'on poursuive l'exercice entamé par Sedgwick et qu'on le transpose au milieu scolaire, l'on se retrouverait avec les deux questions suivantes : « Comment éduquer les enfants pour qu'ils et elles soient homosexuel.les ? » Mais aussi : « Comment éduquer les enfants pour qu'ils et elles soient transgenres ? » Les questions paraissent de prime abord farfelues, mais l'inadaptation de l'école, voire son hostilité, aux jeunes gays, lesbiennes, bisexuel.les et trans est documentée depuis plusieurs décennies (UNESCO, 2016).

L'école est un environnement profondément hétéronormatif, c'est-à-dire qu'elle participe à la diffusion des normes explicites qui s'articulent autour de trois pôles : l'hétérosexualité obligatoire, la bicatégorisation des sexes, l'assignation des personnes à leur sexe biologique de naissance. Ces normes sont complexes à appréhender, dans la mesure où elles représentent l'allant-de-soi, présentent l'arbitraire comme la normalité. Nulle part ne se donnent-elles tant à voir – de surcroît dans un milieu scolaire

qui se targue de neutralité – que par ces deux angles d'entrée : les stratégies des personnes minoritaires contraintes d'évoluer dans ces environnements normatifs, et la pénalisation réservée à celles qui ne se conforment pas en tous points aux normes dominantes (Richard, 2014).

Ainsi, plusieurs recherches ont documenté les stratégies par lesquelles les élèves et les enseignant.es géraient la visibilité de leur orientation sexuelle ou de leur situation conjugale ou familiale atypique dans l'environnement scolaire. On sait ainsi que les enfants de familles homoparentales négocient la divulgation de leur situation familiale selon des paramètres qui sont appelés à évoluer en fonction des niveaux scolaires et des risques perçus comme liés à cette révélation (Olivier, 2015). Les enseignant.es LGBT font preuve d'hyper-vigilance quant aux informations qu'elles et ils laissent transparaître. Même les enseignant.es hétérosexuel.les se gardent de laisser planer le doute sur leur orientation sexuelle lorsqu'il s'agit de parler de diversité sexuelle en classe (Richard, 2014).

Un autre angle d'entrée mettant au jour l'existence de ces hétéronormes réside en divers types de comportements de réprimande ou de répression des conduites et des personnes qui ne s'y conforment pas. La démonstration de la prévalence de la violence genrée à l'école n'est plus à faire, et ses manifestations (homophobie, transphobie, sexisme) relèvent d'un processus de sanction normalisatrice à l'encontre des personnes dérogeant à ces attentes normatives. En ce sens, l'étude de l'hétéronormativité permet de ne plus s'en tenir aux seules marges ou marginalités, mais bien de porter attention au système qui produit les normes (hétérosexuelle et cisgenrée [1]) qui construisent ces marges.

1 Une éducation à la sexualité cis-hétéronormée

Il est complexe de définir l'éducation à la sexualité, tant les définitions du sujet trahissent des conceptions différentes de ce que constitue la sexualité humaine et de la manière dont il conviendrait d'intervenir auprès des populations jeunes de manière à les guider dans la gestion de cette dimension de leur vie. Les nominations sont d'ailleurs diverses (« éducation à la santé sexuelle », « éducation affective sexuelle », « éducation à la vie familiale », etc.) et témoignent d'autant de manières de se représenter la sexualité « bonne, normale, naturelle, sacrée » et de la distinguer de la sexualité « mauvaise, anormale, contre-nature » (Rubin, 2011 : 160). Il a été établi plus haut que l'hétéronormativité consistait en des rappels à la norme de trois ordres : l'hétérosexualité obligatoire, la bicatégorisation des sexes, et l'assignation au sexe biologique. Dans cette section, ces trois types de rappels seront évoqués tels qu'ils se manifestent dans les programmes d'éducation à la sexualité.

L'éducation à la sexualité, sauf exception notable, est basée sur la supposition selon laquelle tout le monde est hétérosexuel jusqu'à preuve du contraire – c'est ce qu'on nomme la présomption d'hétérosexualité. Cela s'incarne de différentes manières dans les contenus scolaires formels ou informels liés à la sexualité. D'abord, on rapporte un silence quasi généralisé sur les questions liées à l'homosexualité ou à la bisexua-

1. Le terme cisgenre désigne les personnes dont le sexe assigné à la naissance, l'identité de genre et l'expression de genre concordent selon les normes en vigueur dans une société donnée.

lité. Dans une analyse des manuels scolaires de l'école secondaire québécoise, Richard (2010) observe que l'Holocauste est le contexte principal dans lequel l'homosexualité est abordée, et que la majorité des mentions du sujet se font en marge du corps du texte (font l'objet d'encadrés, de légendes ou de mises en retrait). Le Mat (2014) constate une mise à l'écart du sujet similaire dans les contenus d'éducation sexuelle en France, mais considère ce traitement cohérent avec une approche sanitaire de la sexualité humaine. Elle met d'ailleurs en évidence l'hypocrisie d'un discours considérant l'homosexualité comme un sujet sensible, personnel, et donc nécessairement inapproprié à aborder avec des enfants, alors que les élèves ne sont jamais trop jeunes pour qu'on leur montre les attirances et la conjugalité hétérosexuelle attendues d'eux, comme dans les contes et films pour enfants. L'hétérosexualité obligatoire, c'est ainsi le discours sur la normalité hétérosexuelle qui ne dit pas son nom.

Le second type de rappel à l'ordre hétéronormatif présent dans les apprentissages scolaires liés à la sexualité réside en une évocation constante de la bicatégorisation des sexes. Les personnes sont constamment présentées soit comme des garçons / hommes, soit comme des filles / femmes, mais forcément l'un ou l'autre. À titre d'exemple, le manuel *Sciences 1re ES/L*, publié par Hachette en 2011, débute son chapitre sur la prise en charge responsable de sa vie sexuelle par la phrase : « L'être humain naît anatomiquement et morphologiquement fille ou garçon. » (Bellier, Besnard *et al.*, cité par Devieilhe, 2013 : 331.) Il ne s'agit pas là d'une exception propre à ce manuel, mais bien d'une incarnation banale parmi d'autres de la bicatégorisation des sexes du genre humain. Le guide du formateur en éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation nationale (2004/2008) a le mérite de rendre explicites ces présomptions hétéronormatives, en suggérant que « la sexualité est fondée sur la complémentarité anatomique et fonctionnelle des organes génitaux dans le but de procréer : seul le rapport hétérosexuel à visée procréatrice est en ce sens *normal* » (MEN, 2004 : n/d). Entre l'évocation de la complémentarité biologique des sexes et la dévaluation des orientations sexuelles atypiques, il n'y a qu'un pas, que les auteur.es du guide franchissent aisément :

> « Dans [l]es premiers jeux et émois [de l'adolescence], [...] *il ne s'agit pas encore d'enjeux amoureux*. Ces flirts narcissiques [...] ne prédestinent en rien le devenir sexuel de l'adulte [...], et bien des homosexualités adolescentes, plus ou moins agies, sont transitoires. » (MEN, 2004/2008 : n/d, notre emphase.)

Cette réduction de la diversité des anatomies est construite socialement et – nous l'avons vu précédemment – ne passe pas l'épreuve de l'analyse biologique la plus rigoureuse. Qui plus est, elle fait fi de l'existence des personnes intersexes [2], agenres et non binaires [3], et aborde les transidentités sous l'angle pathologisant du transsexualisme (Alessandrin, 2014).

2. Les personnes intersexes sont des personnes dont le sexe assigné à la naissance présente naturellement des caractéristiques qui ne sont pas strictement masculines ou féminines.

3. Les personnes agenres s'identifient comme sans genre, alors que les personnes non-binaires ont une identité de genre ni exclusivement masculine, ni exclusivement féminine.

Les marques d'hétéronormativité dans l'éducation à la sexualité se donnent finalement à voir dans l'assignation des personnes au sexe biologique – principalement génital – qui leur a été attribué à la naissance, ainsi qu'aux rôles et expressions de genre qui sont vus comme en découlant *naturellement*. Par exemple, lors d'observations de séances d'éducation à la sexualité auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle en Suisse romande, Torrent (2017) note qu'une professionnelle de la santé sexuelle assigne les élèves de la classe à une catégorie sexuée, en les comparant à une poupée dotée d'une vulve. « Elle [la poupée] a un sexe de fille, une zézette, c'est une fille comme Anita, comme Hélène, comme moi », explique l'une d'elles. Ailleurs, une autre rectifie le constat énoncé par une élève à l'effet qu'une personne soit un monsieur, en lui affirmant : « Regarde bien : c'est une dame, elle a une jupe, des talons, on met chez les dames, on met chez la fille. »

L'étude de Torrent a le mérite de rendre visibles des micro-processus qui ont leur importance : ils assignent un genre à des personnes (« c'est une dame comme toi »), ils corrigent des constats genrés (« non [ce n'est pas un monsieur], c'est une dame ») et ils justifient ces assignations en référant, tantôt à des attributs anatomiques sexués, tantôt à la présence d'accessoires. Si l'on peut saisir les circonstances amenant ces professionnelles à user de tels raccourcis, de telles affirmations posent néanmoins problème. D'abord, non seulement confondent-elles le sexe biologique (génital), l'identité de genre et l'expression de genre, mais elles montrent à leurs élèves qu'il est convenable de tirer des conclusions relatives à l'identité d'une personne sur la base de l'apparence de cette dernière. Ensuite, ces énoncés d'assignation sont particulièrement problématiques lorsqu'ils sont apposés à des élèves qui ne sont pas en mesure de les comprendre, encore moins de les confirmer ou de les infirmer. Ils agissent dans ce contexte comme de véritables énoncés performatifs – réalisant ce qu'ils nomment, soit la mise en genre de leurs élèves.

2 À qui s'adresse l'éducation à la sexualité contemporaine ?

La prise en charge étatique de l'éducation à la sexualité contemporaine est allée de pair avec une approche de ces questions axée sur la sanitarisation (Le Mat, 2013). Dès lors, les apprentissages liés à la sexualité ciblent la prévention des conduites à risque telles que les grossesses non désirées, la transmission d'ITSS, les agressions sexuelles et la violence dans les relations amoureuses, et s'adressent en priorité aux jeunes filles hétérosexuelles (Devieilhe, 2013). Dans la mesure où ces enseignements ciblent les pratiques sexuelles perpétrées dans le cadre d'un couple hétérosexuel (idéalement monogame), c'est à ces dernières qu'il incombe d'être responsables, c'est-à-dire d'assurer la préservation de leur intégrité sexuelle et la gestion des avances des garçons « sans frein » (Bozon, 2012). La méconnaissance de l'anatomie sexuelle féminine, et l'évocation constante des hommes comme initiateurs des rapprochements sexuels, comme ayant besoin d'être soulagés d'un « trop-plein [4] », contribuent à dessiner l'image des filles hétérosexuelles comme dépourvues d'agentivité sexuelle, comme devant *subir* la sexualité masculine.

4. Dans la brochure *La sexualité et nous*, produite en 2014 par le CRIPS Île-de-France et recommandée par le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, il est écrit : « On dit que les garçons auraient besoin de se "vider" d'un trop-plein. » (Fillod, 2017.)

Or, si elle s'adresse explicitement aux filles hétérosexuelles, l'éducation à la sexualité les dessert, dans la mesure où elle présente les comportements sexuels comme de potentielles menaces à leur intégrité ou des risques à gérer ; une approche difficilement réconciliable avec un apprentissage de la sexualité comme un aspect positif de la vie, comme source de plaisir.

Les jeunes qui ne correspondent pas aux modèles identitaires cisnormés ou qui ne se reconnaissent pas dans l'hétérosexualité obligatoire sont directement desservi.es par de tels enseignements. Les citations qui suivent sont tirées d'une enquête menée par l'auteure en collaboration avec le MAG Jeunes LGBT, et au cours de laquelle 330 jeunes issu.e.s de la diversité sexuelle et/ou romantique et de genre se sont prononcé.es sur l'éducation à la sexualité qu'elles, ils et iels [5] ont ou n'ont pas reçue lors de leurs années de collège et de lycée.

> « L'intervenante n'a même pas daigné prononcer une seule fois les mots *homosexualité*, *bisexualité*, *pansexualité*, ou *transidentité*. Les élèves comme moi ont été extrêmement mis à l'écart pendant toute la séance [...]. C'est un des seuls moments dans ma vie de lycéenne où j'ai fait face à de l'homophobie directe. » (17 ans, femme cisgenre et lesbienne.)

> « Ce discours cishétéronormé et ce manque total d'information ont été désastreux puisque cela m'a incité à refouler mon identité, a renforcé mon mal-être. Je me suis forcé à jouer la fille cisgenre hétéro, et ça a été l'une des causes d'une dépression. » (19 ans, personne trans non binaire et homosexuelle.)

Les programmes d'éducation à la sexualité, qu'ils soient approchés de manière holistique [6] ou qu'ils promeuvent l'abstinence avant le mariage, se font donc les porte-voix d'un agenda moral. En ce sens, ils « font le genre » pour les élèves.

En évitant de les nommer, en les pathologisant, en réitérant la cis-hétéronormativité comme une *normalité souhaitable*, ces apprentissages disqualifient les personnes qui s'émancipent des normes de genre et de sexualités. Cela inclut, nous l'avons vu plus haut, les personnes non hétérosexuelles et non cisgenres, qui questionnent leur orientation sexuelle ou leur identité, mais également qui ne se mettent pas au rang des attentes hétéronormatives : celles qui n'éprouvent pas de désir sexuel, qui sont dans des relations polyamoureuses, qui jouent avec les codes de l'expression de genre ou, plus simplement, celles dont les identités cheminent, évoluent et se contredisent au fil des années.

5. Plusieurs de ces jeunes sont trans, questionnent leur identité de genre ou leur expression de genre, ou contestent la binarité des sexes. C'est pourquoi nous utilisons ici le pronom neutre « iel » (Rowland, 2015).

6. Cette approche (*comprehensive sexuality education*) considère qu'une éducation à la sexualité « complète » doit viser le développement intégral des élèves, et donc inclure des contenus biologiques, mais également affectifs et sociaux.

3 Que peut-on apprendre des *trans/queer studies* pour l'éducation à la sexualité ?

Alors que les meilleures pratiques en matière d'éducation à la sexualité promeuvent une approche holistique du phénomène (UNESCO, 2018), on gagnerait à prêter une oreille attentive aux critiques queer et trans de l'éducation à la sexualité scolaire. D'une part, ces critiques mettent à l'avant-plan les limites inhérentes à l'évocation de la sexualité humaine dans une approche liée à la santé publique. Certes, cette approche justifie l'incursion dans le milieu scolaire de la sexualité, un sujet sensible et considéré comme relevant du domaine privé. Or, ce mode d'approche a un coût élevé : celui de l'exclusion d'une proportion significative d'élèves – exclu.es non seulement des séances d'éducation à la sexualité, mais de la définition arbitraire de la normalité sexuelle ainsi construite.

D'autre part, ces critiques queer et trans de l'éducation à la sexualité permettent de réfléchir à des pédagogies alternatives qui, plutôt que reconduire les normes de genre et de sexualité et plaider pour la tolérance des personnes qui ne s'y conforment pas, mettraient la construction de ces normes au sein des apprentissages (Devieilhe, 2013). La pédagogie queer, ou critique des normes, suggère ainsi d'amener les élèves à questionner les normes cis-hétéronormées. Elles, ils et iels sont accompagné.es dans une réflexion portant sur les rapports de pouvoir opérants dans leur société, sur les conditions de production et de reproduction des normes, de même que sur les privilèges conférés aux personnes qui s'y conforment.

Ainsi, en ce qui concerne les apprentissages liés aux organes génitaux, une approche de l'éducation à la sexualité conventionnelle [7] proposerait de distinguer les corps *masculins* des corps *féminins*, et entreprendrait de décrire les parties de ces corps de façon exclusive (en évoquant ce que les corps *masculins* ont / n'ont pas par rapport aux corps *féminins*, et l'inverse). Dans ces apprentissages, les corps qui ne correspondent pas à cette scission ne peuvent être expliqués que de manière pathologisante (suggérant une erreur de la nature). En d'autres termes, le discours est le suivant : « Voici ce dont devraient avoir l'air les corps. Soyons magnanimes et tolérons les personnes dont les corps sortent des normes : elles sont malades, ce n'est pas de leur faute. »

La pédagogie queer ou critique des normes propose une alternative. Au lieu de reconduire sans la questionner cette bicatégorisation, elle suggérerait par exemple de présenter toutes les similitudes dans les organes sexuels assignés au masculin et au féminin. Il est ainsi possible d'expliquer les processus d'érection, de lubrification, d'éjaculation et d'orgasme comme étant le fait potentiel d'une diversité de corps, et non la chasse gardée de certains. Non seulement cette approche est-elle plus conforme aux contenus savants en biologie, mais en mettant en évidence la construction sociale des différences entre les sexes, elle est véritablement inclusive (pas uniquement tolérante) des personnes auxquelles elle s'adresse.

7. Nous entendons par là une éducation à la sexualité conforme aux recommandations émises par l'UNESCO (2018).

Conclusion

Les discours cis-hétéronormatifs sont omniprésents en éducation à la sexualité. Ils s'incarnent dans des apprentissages présentant l'hétérosexualité comme la seule option valable de mise en conjugalité, limitant les évocations du plaisir et du désir sexuel, abordant la sexualité humaine sous l'angle de la prise de risques, assignant les personnes à leur sexe biologique, et évoquant les femmes et les hommes comme étant nécessairement complémentaires. Il s'agit d'autant de contenus qui nient l'existence d'une pluralité de personnes et restreignent le champ des possibles en matière de genre et de sexualité. Seul un travail actif de vigilance, de réflexion et de déconstruction des normes est garant d'une éducation à la sexualité véritablement démocratique.

Bibliographie

Alessandrin, A. (2014). « Quelle place pour les élèves trans ? », in S. Ayral et Y. Raibaud (dir.). *En finir avec la fabrique des garçons*, Bordeaux, MSHA, p. 269-285.

Bozon, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats / jeunesses*, 60, 1, 121-134.

Devieilhe, 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, Caen, Université de Caen.

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body. Gender politics and the construction of gender sexuality*. New York, Basic Books.

Fillod, O. (2017). « Des connaissances biologiques sur le sexe et la sexualité au service de l'égalité », Bruxelles, Université des femmes, 19 octobre 2017.

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. Repéré à : http ://journals.openedition.org/gss/3144.

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 », Paris, Congrès de l'Association française de science politique, juillet 2013.

Olivier, A. (2015). « Je leur dis que j'ai deux mamans ? » : Carrières de (non)-publicisation de l'homoparentalité à l'école en France. *Enfances Familles Générations*. Repéré à : http ://journals.openedition.org/efg/327.

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.

Richard, G. (2010). *L'éducation « aux orientations sexuelles » : Représentations de l'homosexualité dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise*. Mémoire de maîtrise en sociologie. Montréal, UQAM.

Rowland, O. (2015). *Les genres non binaires sur Internet et Facebook*. Repéré à : https ://www.observatoire-des-transidentites.com/tag/genre-non-binaire/

Rubin, G. (2011). *Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe*, Paris, Epel, 484 p.

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