Construire des minorités sexuelles et de genre dans les écoles étasuniennes

Lila Braunschweig

▶ **To cite this version:**

Lila Braunschweig. Construire des minorités sexuelles et de genre dans les écoles étasuniennes : Contours et limites du safe space comme stratégie anti-discriminatoire. Genre, sexualité & société, 2019, 21, 10.4000/gss.5613 . hal-03567075

HAL Id: hal-03567075

https://sciencespo.hal.science/hal-03567075

Submitted on 11 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Genre, sexualité & société

21 | Printemps 2019
La psychanalyse et Foucault

Construire des minorités sexuelles et de genre dans les écoles étasuniennes

Contours et limites du safe space comme stratégie anti-discriminatoire

Constructing gender and sexual minorities in US schools : forms and limits of the use of safe space in anti-discrimination educational policies

Lila Braunschweig

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/gss/5613
DOI : 10.4000/gss.5613
ISSN : 2104-3736

Éditeur
IRIS-EHESS

Ce document vous est offert par Fondation nationale des sciences politiques

SciencesPo.

Référence électronique
Lila Braunschweig, « Construire des minorités sexuelles et de genre dans les écoles étasuniennes », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 21 | Printemps 2019, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 03 octobre 2019. URL : http://journals.openedition.org/gss/5613 ; DOI : 10.4000/gss.5613

Ce document a été généré automatiquement le 3 octobre 2019.

Genre, sexualité et société est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Construire des minorités sexuelles et de genre dans les écoles étasuniennes

Contours et limites du safe space comme stratégie anti-discriminatoire

Constructing gender and sexual minorities in US schools : forms and limits of the use of safe space in anti-discrimination educational policies

Lila Braunschweig

Introduction

1 En février 2017, l'actuelle administration de la maison Blanche a abrogé un décret du président Barack Obama destiné à informer les États américains et les administrations locales des bonnes pratiques éducatives permettant d'éviter les discriminations à l'égard des élèves trans. Ce décret rappelait que la discrimination transphobe est proscrite par la constitution étasunienne et évoquait notamment le droit pour les élèves trans d'utiliser les toilettes et les vestiaires de leur choix. Cette décision révèle que la question des droits des élèves non conformes aux normes de genre se trouve aux États-Unis d'Amérique au cœur d'un débat dynamique. La directive abrogée devait étendre au niveau fédéral les différentes politiques progressistes mises en place dans de nombreux États américains pour lutter contre les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle et le genre dans les établissements primaires et secondaires. L'organisation décentralisée du système éducatif étasunien a en effet permis une transformation à plusieurs vitesses dont les États, les comtés et les écoles ont été les principaux instigateurs aux côtés d'associations et d'organisations non-gouvernementales, comme le GLSEN (*Gay, lesbian and straight education network*).

2 Aux États-Unis, les politiques éducatives antidiscriminatoires se sont développées autour de l'axe central de la sécurité physique et psychique de tou-te-s les élèves quels que soient leur genre ou leur orientation sexuelle et affective. Les expressions *safe space/safe*

school sont à ce titre largement mobilisées pour caractériser des écoles primaires et secondaires qui prennent en charge de manière active les violences et discriminations que sont susceptibles de subir les élèves perçu-e-s ou qui s'identifient comme homosexuel-le-s, bisexuel-le-s et trans dans le cadre scolaire. Dans cet article, je propose donc de comprendre et d'interroger ce que recouvre dans le contexte scolaire nord-américain le terme *safe school* à partir d'une étude de discours dont le matériel principal est constitué par les documents et les contenus de l'association GLSEN, actrice majeure du débat aux États-Unis. Comprendre les conceptions de la sécurité et de la sûreté véhiculées dans ces politiques et actions éducatives antidiscriminatoires permet ainsi d'éclairer leur portée émancipatrice ainsi que les biais et les limites d'une approche sécuritaire pour lutter contre le poids et la violence des normes sexuelles et de genre dans le cadre scolaire.

3 Dans le contexte à l'étude, la sécurité est appréhendée non seulement comme la sécurité extérieure des élèves, une protection contre les violences physiques et verbales qui nécessite l'amélioration du climat scolaire et la réduction du harcèlement à caractère sexiste, homophobe, et transphobe mais également comme une « sécurité intérieure »[1] (Leonardi, Saenz, 2014). Ce confort émotionnel et intellectuel (Fox, Ore, 2010 ; Arao, Clemens, 2013) est fondé sur l'inclusion, la reconnaissance et la valorisation de l'identité et du mode de vie de chacun-e par l'institution et par les pairs. Les politiques de *safe space* scolaire reposent ainsi sur des dispositifs législatifs et éducatifs qui visent à protéger, reconnaitre et valoriser les identités marginalisées. Si les politiques de *safe space* scolaire permettent des améliorations certaines dans le vécu des élèves homosexuel-le-s, bisexuel-le-s et trans, le prisme de « la sécurité intérieure » pose des enjeux intersectionnels et peut, à certains égards, paraître contre-productif. Il existe en effet une tension difficilement réconciliable entre d'un côté la protection, la visibilisation et l'inclusion des identités de tous les groupes sociaux et de l'autre la nécessaire déconstruction des normes qui gouvernent à leur formation.

4 Après une présentation du cadre théorique et des éléments de contextualisation et de méthodologie, cet article analyse les politiques de *safe school* selon deux axes principaux : la protection juridique contre les violences et les discriminations d'une part et la mise en place de mesures pédagogiques de valorisation et de visibilisation d'autre part, avant d'éclairer les tensions, les paradoxes et les limites de l'approche sécuritaire.

Cadre théorique

5 Cet article s'inscrit dans les réflexions sur le poids, les effets et la transformation des normes de genre et de sexualité dans le cadre scolaire. J'y adopte une conception constructiviste du genre. Ce dernier est ainsi considéré comme une norme qui, en instituant la différence sexuelle comme naturelle et indépassable divise et organise l'intelligibilité et la lisibilité du monde social (Butler, 2016). Au système de genre correspond également une norme sexuelle qui érige l'hétérosexualité comme mode de vie dominant. La différence sexuelle s'appuie voire permet de justifier et de naturaliser la « matrice hétérosexuelle », c'est-à-dire l'ensemble des dispositifs sociaux, familiaux, psychiatriques, et juridiques qui établissent l'hétérosexualité comme normale et l'homosexualité comme déviante (Judith Butler, 1991, Monique Wittig, 2001, Teresa de Lauretis, 2007).

6 L'école, institution productrice de savoirs – et donc de pouvoir – participe ainsi au dispositif général de genre et de sexualité qui produit et renforce les cadres de l'intelligibilité sociale et politique comme des cadres profondément hétéronormatifs. L'hétéronormativité établit une correspondance systématique entre sexe biologique - celui qu'on assigne à la naissance -, identification de genre - le sexe auquel on s'identifie-, expression de genre - la manière dont notre apparence extérieure et notre comportement s'inscrivent dans les normes de genre -, et orientation sexuelle et affective - le genre des partenaires sexuel-le-s et amoureux-se-s. L'hétéronormativité construit ainsi une norme hétérosexiste qui exclue, pathologise et invisibilise les personnes qui dérogent à cette correspondance : celles qui s'identifient ou sont identifiées, homosexuelles, bisexuelles, trans, intersexuées, *queers*, etc.

7 Ainsi, le harcèlement et les discriminations subis par certain-e-s élèves sur des critères de genre et de sexualité ne sont pas seulement le fait de sentiments négatifs individuels comme la phobie ou la haine mais sont les symptômes d'un système de normes hétérosexistes qui véhicule et impose les représentations dominantes. L'institution scolaire (ses programmes, son administration et les pratiques de l'ensemble des personnes qui la fréquentent) organise une régulation hétérosexiste en figeant et naturalisant les différences de genre et de sexualité (Meyer, Carlson, 2014). Autrement dit, toute personne dont l'expression ou l'identification de genre mais également les pratiques sexuelles ou affectives ne s'inscrivent pas dans cette norme est susceptible de subir des discriminations au sein de l'institution.

8 À ce titre, le caractère excluant des institutions scolaires pour les sexualités et les identifications de genre non normatives a largement été démontré en France comme aux États-Unis. Les programmes et les manuels scolaires d'éducation à la sexualité, de sciences humaines ou de biologie participent à la reproduction d'une conception binaire, sexiste et essentialisante du genre et de la sexualité tout en invisibilisant les identités non normatives (Carlson, Meyer, 2014 ; Temple 2005 ; Fillod, 2012, Le Mat, 2012, Pasquier, 2013). De plus, le fonctionnement quotidien de l'institution (organisation des espaces, règles administratives, etc.) renforce et institue la division genrée du monde social (Alessandrin et alli., 2014) et réponde ainsi à « un cahier des charges cisgenres » (Alessandrin, 2013, 7)[2]. Invisibilisés par l'institution les élèves aux identités, identifications, ou expressions de genre non normatives sont survisibles dans l'espace scolaire et plus vulnérables aux régulations verbales et physiques de ceux et celles qui y exercent une forme de « police du genre » (Butler, 2016, 77). Si cette vulnérabilité varie en fonction des contextes, les élèves qui transgressent les normes sont toujours en situation de vulnérabilité, c'est-à-dire susceptibles plus que d'autres d'être confronté-e-s à certains types de violences du fait de cette transgression.

9 Cet article est une contribution pour le champ scolaire à la réflexion sur les stratégies politiques de lutte pour l'amélioration des conditions de (sur)vie des personnes qui ne s'inscrivent pas dans les normes dominantes. Ma recherche s'insère ainsi dans le débat qui oppose une politique des droits égaux ou une politique de reconnaissance et une politique de déconstruction et de déstabilisation des normes de genre souvent appelée politique *queer*[3]. Nancy Fraser (2005) distingue ainsi les stratégies d'émancipation correctrices des stratégies transformatrices. Les premières visent à revaloriser les sexualités dépréciées en laissant intact « à la fois le contenu de ces identités et le système de différenciation identitaire sur lequel elles reposent » (Fraser, 2005, 31), tandis que les secondes cherchent à déconstruire « la dichotomie homosexuel/hétérosexuel de manière

à déstabiliser toutes les identités sexuelles figées » (Fraser, 2005, 32). Cet article souhaite ainsi nourrir la réflexion sur les échos de ces différentes stratégies dans le cadre éducatif. Il s'insère ainsi dans les discussions autour de l'éducation à l'égalité des genres et des sexualités initiées en France par les travaux d'Élise Devieilhe (2013) et de Gaël Pasquier (2010) notamment.

10 À cet égard, dans la suite de l'article, pour insister sur les normes et non sur les catégories que ces dernières construisent j'utilise les termes identités et expériences marginalisées ou élèves non conformes aux normes de genre pour désigner les personnes qui transgressent d'une manière ou d'une autre la norme hétérosexiste (que ce soient par leur apparence, leurs identifications ou leurs modes de vie). Remarquons à ce titre que c'est généralement sur la base de l'expression de genre c'est-à-dire l'apparence extérieure (vêtements, gestuelle, voix, comportements) des individus que se fonde le harcèlement à caractère homophobe ou transphobe et non sur des faits de relations sexuelles et affectives réelles ou avérées (Richard, Chamberland, 2014). En revanche j'utilise les termes minorités sexuelles et de genre quand je fais référence aux discours du GLSEN et autres acteurs inscrits dans une démarche de *safe school* pour insister sur les groupes de public que ces politiques construisent.

Méthodologie

11 Afin de comprendre et de caractériser l'approche étasunienne des politiques éducatives antidiscriminatoires fondée sur la constitution de *safe school,* je m'appuie sur l'analyse des documents produits par le GLSEN (gay lesbian and straight education network) qui est, depuis sa création en 1990 par des enseignant-e-s étasuniens, le principal porte-parole des minorités sexuelles et de genre dans l'éducation.

12 L'association non gouvernementale a tout d'abord un rôle important de recherche et d'information et a publié de nombreux rapports sur la situation des élèves homosexuel-le-s et plus récemment transgenres et non-binaires dans les établissements scolaires étasuniens (Kosciw et alli., 2009, 2016). Ainsi, le *National School Climate Survey* rend compte annuellement et à grande échelle de « l'expérience des jeunes lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et queers »[4] dans les écoles étasuniennes (Kosciw et alli., 2016). Le GLSEN accompagne également les administrations locales, les écoles, les professeur-e-s et les élèves dans l'amélioration du climat scolaire et la lutte contre les discriminations en mettant à leur disposition un grand nombre de ressources éducatives. Présent localement grâce à une quarantaine d'antennes sur le territoire américain, le GLSEN compte ainsi parmi ses membres plusieurs milliers d'enseignant-e-s[5]. Enfin, l'association intervient comme un groupe d'intérêt auprès des pouvoirs publics et des élu-e-s. A ce titre, le GLSEN a construit et mené une coalition d'associations et d'élu-e-s à l'origine de deux propositions de loi, les *Safe School Improvement Act* et *Student Non-discrimination Act* (GLSEN, s.d.-a, s.d.-b). Ces propositions visent à généraliser à l'échelle fédérale les dispositions (anti-harcèlement et de non-discrimination) prises déjà dans plusieurs États.

13 Le corpus d'analyse de cet article est composé : des études quantitatives du GLSEN qui recensent l'expérience scolaire des minorités sexuelles et de genre ; du *Safe space kit*, un document publié en 2016 à destination des enseignant-e-s qui donne des pistes pour lutter contre les discriminations homophobes et transphobes (GLSEN, 2016a) ; d'autres ressources éducatives ; et des modèles de texte de loi et de politiques publiques proposés

par le GLSEN et dont peuvent s'inspirer les administrations locales (GLSEN, s.d.-c, s.d.-d, s.d.-e, 2016b). S'ajoutent aux ressources du GLSEN, les documents produits par d'autres organisations du même type comme la *California safe school coalition*, ensemble d'associations qui réalisent un travail de veille, d'information et de sensibilisation pour s'assurer que les lois californiennes sont correctement appliquées dans l'ensemble des écoles concernées.

14 Cette recherche s'appuie également sur des textes législatifs et règlementaires qui ont instauré dans certains États des politiques contre le harcèlement et les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle, l'identification et l'expression de genre. Ces dispositions légales sont généralement construites sur le même modèle, j'ai donc choisi de me concentrer particulièrement sur la loi californienne, une des plus avancée en la matière (California, Education Code).

15 Les documents législatifs et militants ne peuvent certes pas faire état de la mise en pratique concrète de ces mesures au sein des établissements scolaires. Néanmoins, l'objectif de cette recherche est de donner un aperçu général de la manière dont est formulée et structurée l'approche des questions de genre et de sexualité aux États-Unis. Pour cela, j'ai aussi inclus dans le corpus des études anglo-saxonnes qualitatives et quantitatives sur les politiques de *safe space* scolaire. Des acteurs comme le GLSEN contribuent bien à définir les termes du débat ainsi que ses enjeux en milieu scolaire et universitaire (Fox, Ore, 2010, 647).

16 L'analyse de cet ensemble de discours permet ainsi d'éclairer de manière critique les principes sur lesquels sont construites la plupart des politiques progressistes étasuniennes qui servent également d'exemple à l'international.

Les deux dimensions de la sécurité

Éléments de contexte : de l'usage du terme *safe space* en milieu éducatif

17 L'enjeu central des actions du GLSEN et plus généralement des politiques éducatives antidiscriminatoires aux États-Unis a été et demeure celui de la sécurité physique et psychique des élèves et de l'amélioration du climat scolaire. La situation scolaire des élèves non conformes aux normes de genre y est, de fait, particulièrement bien documentée. Les différentes études du GLSEN montrent que ces dernier-ère-s sont plus vulnérables au harcèlement, aux violences, aux discriminations, aux souffrances scolaires, au décrochage et aux envies et comportements suicidaires (Kosciw et alli., 2009, 2016). Dans une étude réalisée sur plus de 10 000 élèves, 85,2 % des répondant-e-s s'identifiant comme LGBTQ (lesbien, gay, bisexuel-le, trans, queer)[6] rapportent avoir déjà subi des situations de harcèlement verbal à l'école du fait de leur orientation sexuelle ou de leur expression de genre, et 27 % disent avoir fait l'objet de brimades physiques dans l'année précédente (Kosciw et alli, 2016).

18 Les suicides médiatisés de nombreux-ses adolescent-e-s américain-e-s ayant subi un harcèlement sur la base de leur orientation sexuelle ou expression de genre ont ainsi attiré l'attention des associations, des parents et des communautés éducatives (Meyer, 2015, 349). Parallèlement, plusieurs élèves et parents d'élèves ont engagé des poursuites en justice contre leurs écoles dénonçant leur absence de réaction face à des situations de

harcèlement. Ainsi le procès qui a opposé Jamie Nabozny à son école du Wisconsin (*Nabozny v. Podlesny,* 1996) fait désormais jurisprudence en reconnaissant que les personnes homosexuelles sont protégées par la clause d'égale protection devant la loi du quatorzième amendement de la constitution américaine (Meyer, 2015, 349). Ceci dans un contexte où les réactions conservatrices sont nombreuses et persistantes, comme le montrent les rétroactions récentes de l'administration Trump. De fait, dans sept États américains, des lois interdisent encore au personnel éducatif d'évoquer l'homosexualité ou la transidentité en classe (GLSEN, 2018).

19 Dans ce contexte, les expressions *safe space/safe school* sont devenues les maîtres-mots des associations, des écoles, des éducateurs et éducatrices, des chercheurs et chercheuses, et des gouvernements pour décrire des établissements dans lesquels les élèves sont moins sujet-te-s aux brimades et aux insultes à caractère homophobe ou transphobe et où la diversité de genre et de sexualité est acceptée, reconnue et valorisée. Utilisé par plusieurs associations et écoles américaines, le terme *safe space* se retrouve dans d'autres pays anglo-saxons comme l'Australie, le Canada ou le Royaume-Uni, et dans le langage des institutions internationales (Unesco 2013).

20 La polysémie du mot *safe space* résiste à la traduction[7]. Il renvoie à des réalités différentes selon les contextes dans lesquels il est mobilisé (militants ou éducatifs) et fluctue également avec les formes et les pratiques du militantisme ainsi que les évolutions théoriques de la critique sociale (Prieur, 2015). Utilisé à l'origine par les féministes de la deuxième vague, il faisait référence à des espaces dans lesquels les militantes se sentaient protégées des risques d'agressions sexuelles, mais aussi souvent de toute présence masculine considérée d'emblée comme une violence patriarcale (The Roestone Collective, 2014, 1353-1354). Le terme *safe space* est désormais utilisé plus largement dans les milieux militants féministes, *queers* ou antiracistes en référence à des espaces de non-mixité ou de mixité choisie (Prieur, 2015). L'usage du *safe space* dans le contexte de l'éducation primaire et secondaire étasunienne diffère néanmoins en partie du contexte militant. Si les différents usages du mot ont des origines communes, continuent de s'influencer et participent ensemble à la construction de l'objet *safe space* dans l'imaginaire militant et universitaire, l'institution scolaire doit nécessairement composer avec la diversité de ses publics et se distingue des milieux militants dans ses objectifs et ses marges de manœuvre.

21 Aux États-Unis, le terme *safe space* a donc été intégré au langage éducatif en lien avec les questions de genre et de sexualité à partir des années 1990. Il a donné lieu au dérivé *safe school* qui peut également faire écho au souci sécuritaire des institutions scolaires face aux actes de violence armée[8]. Dans le contexte des politiques éducatives de lutte contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle et à l'identification ou expression de genre, la sécurité comporte deux dimensions. La première est physique et psychique, elle implique d'améliorer le climat scolaire avec des dispositifs législatifs et règlementaires pour réduire le harcèlement. La seconde dimension implique l'assurance d'un confort émotionnel et intellectuel. L'objectif du GLSEN est bien de « créer des écoles sûres où tou-t-es peuvent s'affirmer quel que soient l'orientation sexuelle, l'identité ou l'expression de genre »[9]. La construction d'un *safe space* scolaire nécessite donc des mesures éducatives et des transformations qui visent à rendre l'établissement et la salle de classe non seulement sûrs mais également rassurants et accueillants pour tous-te-s.

Dispositions législatives énumératives : protéger contre la violence et les discriminations

22 Afin de remédier à la vulnérabilité des élèves qui ne se conforment pas à la norme hétérosexiste certains États soutenus et relayés par des associations comme le GLSEN ont adopté des politiques visant à réduire le harcèlement scolaire à leur endroit. Alors que l'ensemble des États disposent de lois interdisant le harcèlement scolaire en général, dans dix-huit d'entre eux, ces lois précisent les caractéristiques personnelles susceptibles de fonder le harcèlement (notamment l'identité de genre et l'orientation sexuelle)[10].

23 L'État de la Californie a par exemple fait passer en 2007, la loi intitulée *Safe place to learn Act* qui contraint le gouvernement californien à vérifier que les établissements scolaires interdisent et sanctionnent le harcèlement et les violences sur la base des caractéristiques suivantes : « handicap, genre, identité de genre, expression de genre, nationalité, race et ethnicité, religion, orientation sexuelle ou association avec une personne ou un groupe avec une ou plusieurs de ces caractéristiques perçues ou réelles » (Californie, 2007).

24 La particularité de ces lois anti-harcèlement, que le GLSEN qualifie « d'énumératives » (GLSEN, s.d.-f), consiste à lister les traits physiques, culturels et identitaires qui sont susceptibles d'être le motif d'intimidations ou de violences physiques et verbales. Elles ne se contentent pas d'affirmer l'égalité des élèves devant l'école et le droit à des conditions d'apprentissage sereines et sûres pour tou-te-s mais reconnaissent que certaines caractéristiques peuvent constituer des motifs de discrimination aux yeux des pair-e-s. Pour les acteurs comme le GLSEN, ces énumérations renforcent l'efficacité des dispositions anti-harcèlement car elles mettent en lumière des expériences douloureuses que les dispositions générales ne permettent pas d'identifier et fournissent des bases légales et règlementaires aux individus et aux administrations pour reconnaître, prévenir et sanctionner les violences physiques et verbales fondées sur le genre et l'orientation sexuelle perçus ou vécus (GLSEN, s.d.-f).

25 Si la lutte contre le harcèlement homophobe et transphobe reste ainsi le premier objectif des acteurs comme le GLSEN (GLSEN, s.d.-c, s.d.-d, s.d.-e), douze États américains sont également dotés de dispositions anti-discrimination énumératives (GLSEN, s.d.-c). Les dispositions anti-harcèlement amènent à considérer la violence des normes au prisme d'évènements individuels, et non comme des éléments qui structurent la société dans son ensemble, les institutions de l'État, les relations sociales et les représentations culturelles (Butler, 2004 ; Marston, 2015). Les dispositions anti-discriminations, au contraire, permettent de remédier aux exclusions structurelles et institutionnelles des individus, des expériences et des modes de vie ne correspondant pas au cadre normatif hétérosexuel et cisgenre en s'assurant qu'aucune discrimination sur la base de l'orientation, de l'identité et de l'expression de genre ne peut avoir lieu dans la vie quotidienne et les activités scolaires. Il ne s'agit alors plus seulement de réguler les interactions sociales entre élèves en reconnaissant à certain-e-s une plus grande vulnérabilité, mais également de rendre l'institution scolaire elle-même plus accueillante pour les élèves non conformes aux normes de genre.

26 Ces dispositions anti-discrimination énumératives mettent ainsi en évidence la façon dont le fonctionnement ordinaire d'une institution démocratique peut généraliser et

normaliser l'expérience d'un groupe privilégié (ici les élèves hétérosexuel-le-s et cisgenres). Le *safe space kit* cite par exemple les bals de promo qui exigent des élèves qu'ielles s'y présentent avec un partenaire de l'autre sexe, les uniformes scolaires non mixtes qui ne permettent pas aux élèves trans et non-binaires de s'habiller selon leurs identifications et expressions de genre ou encore la séparation rigide des espaces sanitaires autour la frontière genrée (GLSEN, 2016a, 30).

27 Ces lois permettent ainsi de rétablir l'égalité réelle au sein des établissements scolaires et de reconnaitre à tou-te-s le même accès aux activités et aux infrastructures scolaires. Dans ce sens, elles participent à une seconde conception de la sécurité qui va au-delà de la santé physique et mentale et fait référence à un rapport et une expérience apaisée à soi et à son identité. Cette « sécurité intérieure »[11] (Leonardi, Saenz, 2014) est conditionnée par la possibilité de reconnaitre son expérience du monde et son mode de vie comme des choix socialement et moralement valables et acceptés. Cela nécessite de mettre en évidence les moments et les lieux où l'institution et la communauté scolaire favorisent ou normalisent un mode de vie ou une identité, mais aussi de visibiliser et valoriser les élèves et les expériences marginalisés.

Actions éducatives et politiques d'établissement : rendre visible et valoriser les expériences et les identités non normatives

28 Pour les associations et les écoles qui militent pour la mise en place d'établissements plus sûrs et accueillants pour les minorités sexuelles et de genre, les politiques anti-harcèlement et anti-discrimination doivent en effet s'allier à une sensibilisation et un soutien actif de la part du personnel éducatif dans la vie quotidienne des établissements. Dans le type de pratiques qui caractérisent les *safe school* on trouve généralement, en plus des dispositions anti-harcèlement et anti-discriminations énumératives : des programmes scolaires et ressources pédagogiques inclusives, des formations pédagogiques pour les enseignant-e-s, la présence de groupes de soutien spécifiques dans l'établissement, et l'affichage de documentation et de posters démontrant le soutien de la communauté scolaire aux « personnes LGBT »[12] (Black, Fedew, Gonzalez, 2012, 324).

29 Ces mesures pédagogiques plus concrètes visent à visibiliser et valoriser les expériences et les identités non normatives au sein de la vie et des programmes scolaires. Il ne s'agit pas seulement de prévenir les injustices dont peuvent être victimes certains groupes d'élèves mais également de les associer comme partie intégrante de la communauté par des initiatives individuelles et ponctuelles du personnel éducatif, ou mieux encore avec une politique globale d'établissement (Poynter, Tubes, 2008).

30 Deux types de mesures de visibilisation reviennent systématiquement dans les recherches quantitatives sur les *safe schools* (Black, Fedew, Gonzalez, 2012) et dans les recommandations des associations (GLSEN, 2016a ; California Safe School Coalition, 2006) : la mise en place de groupes de soutien au sein de l'école, communément appelées les GSA (*Gay Straight Alliances*) et l'introduction dans le curriculum de savoirs et d'informations sur les minorités sexuelles et de genre.

Gay-straight Alliances

31 Actuellement, il existe des GSA dans plus de 4000 établissements d'enseignement secondaire étasuniens (Kosciw, Greytak, Bartkiewiscz, 2014), les premiers remontant à la fin des années 1980 (Fetner et alli, 2012). Les GSA sont des clubs d'élèves qui militent pour le droit des minorités sexuelles et de genre au sein de l'établissement, luttent contre le harcèlement et mènent des actions de sensibilisation auprès de la communauté éducative. Selon le GLSEN, les GSA permettent de rendre l'école « plus sûre et plus accueillante pour les élèves LGBT » (GLSEN, 2016a, 18)[13]. Ces associations jouent un rôle de conseil et de soutien psychologique à un niveau individuel, constituent des lieux de socialisation, servent de relai d'information pour la communauté scolaire et de porte-parole dans les instances administratives et représentatives de l'école (Black, Fedew, Gonzalez, 2012). Leur impact positif sur le climat scolaire et le sentiment de sécurité pour les minorités sexuelles et de genre a été largement démontré et évalué empiriquement (Black, Fedew, Gonzalez, 2012 ; Lee, 2002 ; Miceli, 2005 ; Toomey et ali, 2011, Walls, Kane, Wisneski, 2010).

32 Les locaux des GSA peuvent ainsi constituer des *safe spaces* à l'intérieur même des écoles qui se présentent comme des *safe schools* mais donnent également de la visibilité aux « enjeux des élèves LGBT » (GLSEN, 2016, 18)[14]. Nécessairement parrainés par un membre de la communauté éducative - enseignant-e-s, conseiller-e-s d'éducation - ces clubs participent à la constitution d'un groupe spécifique d'élèves, leur fournissent une structure, un espace, un nom, une voix, bref une existence à part entière dans la communauté scolaire. Ces élèves peuvent ainsi faire de leur orientation~~s~~ sexuelle~~s~~ ou identité de genre, qui auparavant intensifiaient ou risquaient d'intensifier leur vulnérabilité, une expérience commune sur la base de laquelle ielles peuvent faire valoir leur droit et exister socialement.

Inclusivité des programmes scolaires

33 La construction de *safe schools* passe également par une meilleure représentation des identités, des expériences, de l'histoire et de la culture associées aux minorités sexuelles et de genre dans les programmes scolaires. Dans sa liste de critères pour les écoles « inclusives », le GLSEN propose ainsi une entrée par le curriculum : l'éducation à la sexualité doit intégrer la diversité des orientations sexuelles et des identités de genre tandis que les programmes d'histoire ou de langues et le catalogue de la bibliothèque doivent également comporter « des informations sur les personnes, l'histoire et les évènements LGBT »[15] (GLSEN, 2016a, 28).

34 Les programmes scolaires plus inclusifs permettent de normaliser les modes de vies marginalisés auprès de l'ensemble des élèves afin de limiter les comportements LGBTQphobes. Ils offrent aussi aux élèves qui dérogent aux normes sexuelles et de genre des possibilités de se reconnaitre plus facilement dans les expériences et les figures représentées dans les programmes. Le GLSEN, faisant référence aux travaux de la pédagogue Emily Style remarque ainsi que les curriculums inclusifs sont à la fois des fenêtres pour les élèves hétérosexuel-le-s et cisgenres et des miroirs pour « les étudiants LGBT »[16] (GLSEN, 2012, 1).

Safe space : horizon hors d'atteinte ou impasse pédagogique ?

Reconnaissance, intersectionnalité et déplacement normatif

35 Les recommandations des associations ainsi que les mesures mises en place dans certaines écoles dessinent ainsi une approche fondée sur l'amélioration du climat scolaire par la construction de *safe space* et des méthodes de visibilisation et de valorisation des minorités sexuelles et de genre. Cette approche peut ainsi être comprise comme une tentative de reconnaître les identités et les modes de vie minoritaires au même titre que les autres. Cette reconnaissance « contestant l'image dégradante du groupe imposée par la culture dominante » contribuerait ainsi à construire des établissements où chacun-e puisse développer une « relation non déformée à soi-même » (Fraser, 2005, 75) et se sentir bien physiquement, socialement et émotionnellement.

36 En effet, les associations comme le GLSEN produisent par leur discours et leurs actions un groupe minoritaire particulier dont elles défendent les droits et les intérêts au sein des institutions scolaires. L'acronyme LGBT (et plus rarement LGBTQ) omniprésent dans leurs rhétoriques militantes permet de redonner un sens commun et positif à une multitude d'expériences scolaires difficiles. Les sexualités et les identifications non hétéronormatives constituent alors un groupe social, un « collectif de personnes dont l'affinité est déterminée par un ensemble de pratiques ou de modes de vie ; ces personnes se différencient ou sont différenciées par au moins un autre groupe selon des critères culturels » (Young, 1990, 186). Ces mesures de visibilisation et de valorisation sont donc différentes des simples mesures légales anti-discrimination et anti-harcèlement qui énoncent les potentiels critères d'exclusion pour mieux en prévenir les différentes formes mais ne construisent pas d'identités de groupe. De ce point de vue, les démarches pour une meilleure inclusion des minorités sexuelles et de genre à l'école peuvent s'apparenter à ce qu'Axel Honneth a qualifié de lutte sociale pour la reconnaissance, c'est-à-dire « le processus pratique au cours duquel des expériences individuelles de mépris sont interprétées comme des expériences typiques d'un groupe tout entier, de manière à motiver la revendication collective de plus larges relations de reconnaissance » (2013, 271). Cette conscientisation nécessaire d'une expérience partagée de subordination comporte cependant toujours le risque de solidifier les frontières entre les groupes - au lieu de les atténuer, voire même de recréer au sein du groupe minoritaire des mécanismes d'inclusion et d'exclusion.

37 Les mesures de reconnaissance scolaire, partie intégrante des politiques de *safe school*, que ce soit la visibilisation au sein de la vie scolaire ou dans les programmes risquent en effet de fabriquer une identité unique, une communauté d'appartenance cohérente pour une multiplicité de modes de vie, de pratiques et d'identifications dont le seul point commun réside dans la transgression des normes de genre et de sexualité en vigueur. Une dérive possible de ces politiques serait donc de véhiculer une image simplifiée, caricaturale et elle-même normative du dit groupe. Kate Marston remarque ainsi : « les tentatives d'élargir la visibilité LGBTIQ dans les écoles peut renforcer des conceptions essentialistes et réductrices de l'identité en objectifiant les différences » (2015, 165). Cette remarque fait écho aux paradoxes identifiés par Gaël Pasquier dans ses recherches sur l'éducation à l'égalité des sexes à l'école primaire en France : « travailler avec ses élèves sur les

stéréotypes de sexes, c'est les amener à en prendre conscience et les inviter implicitement à se positionner par rapport à eux au risque de les raviver. Cela revient à les catégoriser en tant que fille ou garçon dans le quotidien de la classe, alors même qu'on leur propose d'envisager le caractère réducteur d'une telle dichotomie » (Pasquier, 2010, 68).

38 De ce point de vue, l'expression Gay-Straight Alliance évoque bien une alliance entre deux groupes distincts - les hétérosexuel-le-s d'un côté et les homosexuel-le-s de l'autre, et réduit également les expériences minoritaires au seul terme gay. En insistant sur la dichotomie entre homosexuel et hétérosexuel le sigle GSA unifie l'expérience de toutes les personnes qui subissent la violence de l'hétérosexisme et concentre les efforts des politiques de *safe school* – au sein desquelles les GSA ont une place centrale – sur une seule identité marginalisée : ceux qui peuvent se reconnaître dans le terme gay, historiquement associés aux hommes homosexuels blancs. L'appellation de tels groupes, même si elle ne restreint pas directement l'accès à certaines personnes, informe, de fait, sur la logique et les représentations de l'identité et de la sexualité à l'œuvre dans les politiques de *safe space* : des identifications sexuelles binaires (homo/hétéro) ou en tout cas bien délimitées que chacun-e doit pouvoir reconnaître et revendiquer. Une telle conception laisse peu de place à celles et ceux, d'autant plus nombreux-ses à l'adolescence, qui ne sont pas si sûr-e-s de leur place d'un côté ou de l'autre de la frontière hétérosexiste ou dont l'identité est plus fluide.

39 De la même manière, c'est le sigle LGBT qui est largement utilisé par les associations, comme le GLSEN dans son *safe space kit* (GLSEN, 2016a). Ce dernier restreint aussi les possibilités de représentation à ceux et celles qui pourront s'identifier dans une de ses quatre lettres. Il rend ainsi difficilement compte de la pluralité des formes de vie, des pratiques affectives et sexuelles, des expressions de genre, des présentations de soi et des identifications qu'il est censé désigner. Il peut ainsi omettre le « Q » de « queer » ou « en questionnement », le « I » de « intersexe » mais encore le « A » de « asexuel-le » ou de « allié-e », pour n'en citer que quelques-uns. Le choix des quatre lettres LGBT par les associations et les politiques de *safe school* témoigne d'une démarche de reconnaissance classique qui court le risque d'instaurer de nouvelles normes au sein même du groupe marginalisé qui en fait l'objet.

40 Remarquons par exemple que les premières expérimentations de *safe school/safe space* se sont faites sur la base d'une lutte contre les violences et le harcèlement à l'égard des élèves homosexuel-le-s uniquement. Ce n'est que récemment que la question de la transidentité a été introduite. L'État de Californie a ainsi attendu 2013 pour assurer aux élèves trans l'accès aux activités et aux lieux scolaires sexués, alors que des dispositifs anti-homophobie étaient en place depuis déjà plusieurs années. Par ailleurs, la loi en question - qui autorise les élèves trans à « participer aux activités scolaires non mixtes, y compris aux activités sportives et [à] utiliser toutes les installations, conformément à leur identité de genre, quel que soit le sexe mentionné à l'État civil » (Schneider, 2014, 74), ne remet pas fondamentalement en cause la ségrégation des lieux et des occupations, et conserve une vision binaire du genre, ainsi qu'une certaine conception de la transidentité. Elle reconnait le caractère possiblement construit des identités, mais n'efface pas la nécessité de se situer dans la différence sexuelle. Par conséquent, cette loi qui s'inscrit dans une politique de *safe school* déplace seulement les cadres de l'exclusion et de l'insécurité vers les individus dont l'identification traverse ou dépasse les frontières du genre.

41 De la même manière l'inclusivité du curriculum défendue par le GLSEN peut prendre des formes variées qui relèvent de deux démarches quelque peu différentes. Dans la première, il s'agit de neutraliser le langage et les savoirs afin qu'ils ne s'adressent plus seulement aux personnes hétérosexuelles et cisgenres. Une grande part de ce travail vise, comme le souligne le GLSEN, à modifier le langage et les ressources pédagogiques pour inclure le plus grand nombre d'expériences, de personnes et de modèles familiaux (GLSEN, 2016a, 12, 22). À cela s'ajoute la possibilité de diversifier les formes de vie représentées dans les manuels scolaires et les ressources pédagogiques sans nécessairement insister sur les différences qui les opposent. Cette approche s'inscrit dans la pédagogie inclusive, décrite par Élise Devieilhe comme une des manières de lutter contre l'hétéronormativité dans le cadre scolaire et consiste à « essayer d'élargir constamment la perspective pour embrasser toutes les personnes, quel que soit leur sexe, leur identité sexuelle, leur orientation sexuelle, leur origine sociale et culturelle, leur croyance religieuse, leur apparence physique (couleur de peau, corpulence, taille, etc.), leur handicap, leurs comportements, leurs pratiques… » (Devieilhe, 2013, 425).

42 Toutefois, dans les recommandations du GLSEN il y a également une autre dimension qui se démarque de la pédagogie inclusive et qui vise à valoriser spécifiquement en tant que groupe des publics marginalisés. Dans les écoles et les universités américaines sont par exemple célébrés en plus du « Black history month » en février, et du « Women's history month » en mars, le « LGBT history month » en octobre (GLSEN, 23). Le *safe space kit* suggère ainsi aux enseignant-e-s d'inclure cet évènement ainsi que « le mois de fierté LGBT »[17] dans leur curriculum et leur calendrier scolaire (GLSEN, 23). L'association précise bien que l'histoire et les thématiques minoritaires peuvent être abordées durant toute l'année scolaire, mais ces évènements, s'ils ne s'inscrivent pas dans une démarche plus générale d'inclusion, peuvent apparaître comme des célébrations pour la forme, circonscrites dans le temps, qui ne remettent pas véritablement en cause la dominante blanche, mâle et hétérosexuelle du canon scolaire. Le besoin de simplifier, dans un souci pédagogique, des questions et des sujets souvent considérés comme difficiles ou délicats par les enseignant-e-s peut aussi mener à ce type de raccourcis malvenus.

43 Ainsi, les reconnaissances institutionnelles, parce qu'elles supposent de faire des choix dans les figures, les expériences et les thèmes représentés courent le risque de schématiser les expériences minoritaires en imposant « une identité de groupe unique, considérablement simplifiée qui nie la complexité des existences des individus, la multiplicité de leurs identifications et la dynamique croisée de leurs différentes affiliations » (Fraser, 2004, 78). Ces simplifications et schématisations rendent ainsi difficiles voire impossibles l'objectif des politiques de *safe school* c'est-à-dire, des établissements sûrs et accueillants pour tou-te-s. De nombreux-ses chercheur-se-s ont ainsi relevé les difficultés à créer des *safe spaces* véritablement exempts de toute forme de domination et montré que ces derniers contribuent souvent à réinstituer les normes dominantes de la subjectivité en concentrant leurs efforts de sécurisation sur une identité unique : l'identité hétérosexuelle masculine de la classe moyenne blanche.

44 En effet, ces conceptions du *safe space* ne permettent pas de prendre en compte l'interaction de la discrimination fondée sur la sexualité avec d'autres types d'oppressions. Catherine Fox et Tracy Ore (2010) remarquent ainsi que les personnes racisées se confrontent souvent à des attitudes et des comportements racistes au sein des « *safe space* LGBTIQ » en milieu éducatif. Elles relèvent également la tendance des associations, dont le GLSEN, à renvoyer le travail sur d'autres discriminations

systémiques (« others “isms” ») à d’autres groupes, clubs ou associations (Fox, Ore, 2010, 633). De fait, le *safe space kit* du GLSEN ne fait jamais mention des autres formes d’oppressions que peuvent vivre les élèves en plus et en interaction avec l’hétérosexisme et la transphobie. Les formes de racisme et d’hétérosexisme vécues par les étudiants ainsi que leur possibilité d’émancipation dans différentes associations ou espaces éducatifs dépendent de l’imbrication de différentes formes de domination. James DeVita et Alisson Anders (2014) montrent par exemple les expériences particulières des étudiants noirs et homosexuels et la manière dont ces derniers naviguent entre leurs différentes identités.

45 Le terme *safe school* tel qu’il est utilisé par des acteurs comme le GLSEN peut voiler ou négliger les rapports de domination et d’oppression à l’œuvre à l’intérieur même des espaces et des communautés ouvertes à l’homosexualité, la bisexualité ou la transidentité, que ce soit les rapports de dominations sexistes, racistes, classistes, validistes ou ceux qui touchent les personnes dont l’identité (de genre ou même l’orientation sexuelle) n’est pas clairement déterminée et déterminable. On retrouve ici les observations de Cha Prieur (2015) sur les milieux queers parisiens et montréalais qui, tout en se présentant comme des *safe spaces*, perpétuent des relations de pouvoir que ce soit en en reconduisant les normes dominantes ou en érigeant de nouvelles normes propres à ces espaces. Le registre de la sécurité et de la sureté ignore ainsi la réalité et la complexité des interactions sociales qui ne peuvent jamais être complètement délivrées de la violence et du poids des conceptions normatives de la subjectivité.

46 Ces risques de simplification et de réification des identités sont tributaires des contraintes de temps et de ressources de l’institution et des programmes scolaires mais également du niveau de formation des enseignant-e-s. Ce sont eux et elles qui d’abord doivent prendre connaissance et conscience du système des normes et des structures de pouvoir qui irriguent la classe, l’école, la société dans son ensemble, et organisent la distribution des privilèges. C’est, en effet, seulement après avoir été formé-e-s à ces questions que les enseignant-e-s pourront « jouer le rôle de modèles et fournir à leurs élèves le langage et les outils pour affronter les inégalités (re)produites au sein du système des normes » (Meyer, 2008, 42)[18]. Le *safe space kit* du GLSEN ainsi que leurs outils pédagogiques constituent des ressources d’appoint pour accompagner les initiatives individuelles mais ne peuvent se substituer à de véritables modules intégrés à la formation des enseignant-e-s à l’université ou dans le cadre de la formation continue à l’échelle d’un établissement. Aux États-Unis, il existe d’ailleurs pour l’instant très peu de cursus universitaire ou d’écoles primaires et secondaires qui mettent en place des formations obligatoires sur ces sujets (Manivong et ali, 2013). La nécessité d’introduire des figures et des expériences issues des minorités dans les programmes scolaires et les ressources pédagogiques implique en effet de se poser de manière critique les questions suivantes : Quelles figures historiques, quels types de couple, quels mouvements sociaux, quel-le-s auteur-e-s représenteront ladite « communauté LGBT » dans les manuels de lettres, d’histoire ou de philosophie ? De la même façon, une attention constante à toutes les formes de domination et pas seulement l’hétérosexisme est nécessaire pour pouvoir animer ou accompagner des espaces (groupes de parole, associations, salles de classe, manifestations scolaires) dans lesquels les différents types de violence sont au moins identifiés et déconstruits à défaut d’être toujours évités.

47 En outre, les enjeux liés à la formation des personnels éducatifs mais également à la mise en place d’une politique institutionnelle suivie à l’échelle de l’établissement – au-delà des initiatives individuelles, dépendent également des moyens dont disposent les écoles. Les

politiques de *safe space* prônées par le GLSEN prennent en effet rarement en compte la diversité des situations et les inégalités de ressources entre les différents établissements. Tout comme les démarches de reconnaissance, les politiques de *safe school*, ne peuvent se substituer à un questionnement sur les inégalités et les redistributions économiques (Fraser, 2005). Il serait en effet nécessaire de s'intéresser au profil socio-économique, des quartiers dans lesquels se situent les écoles qui construisent des *safe space*s sur le modèle prôné par le GLSEN - ce qui n'a à ma connaissance pas été fait. Ici encore, le terme safe et ce qu'il induit, dans ce contexte, comme confort et valorisation de l'identité et du mode de vie peut sembler illusoire quand la (sur)vie elle-même est en jeu et quand ce sont non seulement les réseaux de reconnaissance qui manquent, mais également les ressources fondamentales (alimentation, logement, santé). Sans cela, les débats sur les *safe spaces* en milieu scolaire risquent de passer à côté d'une réflexion nécessaire sur les imbrications entre l'invisibilisation et l'assujettissement culturel de certaines formes de vie et le fonctionnement des inégalités raciales et économiques.

Un confort contreproductif

48 La possibilité d'une école ou d'une salle de classe a priori *safe* pour tou-te-s peut donc sembler presque chimérique tant le fonctionnement et l'interaction des rapports de pouvoir facilitent le déplacement et la reconfiguration des normes au lieu de leur éradication. Mais l'approche par la sécurité semble également à certains égards contre-productive dans le cadre d'une démarche pédagogique. En effet, l'imaginaire du *safe space* quand il est déployé sous le prisme de la reconnaissance et la normalisation des identités et des modes de vie tend à assimiler la sécurité avec un certain confort émotionnel. Cette exigence de bien-être affectif semble en contradiction avec l'apprentissage de l'esprit critique et l'identification des systèmes de privilège et d'oppression qui nécessitent souvent une remise en cause de soi.

49 Les politiques de *safe school* s'intéressent avant tout à la protection des victimes, la réparation des préjudices et la normalisation des expériences minoritaires avec pour objectif principal de réduire la vulnérabilité des élèves, d'améliorer leur expérience scolaire et d'assurer leur bien-être physique et psychique. Elles participent ainsi à l'affaiblissement des relations de subordination en normalisant les expériences minoritaires, mais n'explicitent pas réellement ni ne déconstruisent les normes qui gouvernent à la formation des structures de pouvoir.

50 Je rejoints ici aussi la réserve formulée par Fraser à l'encontre de certaines politiques de reconnaissance. Pour elle, « le déni de reconnaissance n'est ni une déformation psychique, ni un tort culturel autonome mais une relation institutionnalisée de subordination sociale » (Fraser, 2005, 79). Alors que les procédures anti-harcèlement se contentent de solutions correctives et ponctuelles ; la sensibilisation au respect, à la diversité, à la reconnaissance des identités différentes dé-problématisent en un sens la construction desdites identités. Une fois qu'elles ont été reconnues par l'institution et les pair-e-s, les différentes identités (hétéro/homo/cis/trans/homme/femme) sont censées se côtoyer de manière a-conflictuelle, ignorant ainsi les rapports de pouvoir qui les lient. Les approches inclusives suscitent généralement la tolérance des participant-e-s et les déresponsabilisent face aux oppressions et discriminations subies par les élèves non conformes aux normes de genre au lieu de les aider à identifier et questionner leur propre place dans les systèmes de privilège (Ford, 2004, 7).

51 Le concept d'allié-e, souvent mis en avant dans les projets de *safe school* pour qualifier les élèves et les enseignant-e-s hétérosexuel-le-s ou cisgenres qui participent à l'inclusion des élèves qui ne s'inscrivent pas dans la norme hétérosexiste, est lui-même ambigu surtout s'il s'adresse à ceux qui les tolèrent ou les soutiennent sans s'interroger sur le rôle des identités majoritaires dans les systèmes de domination. Si on stigmatise et exclut autant les identifications et modes de vie non normatives, c'est aussi au nom et au bénéfice des identités hétéronormatives. De la même manière, le *safe space kit*, tout comme la plupart des programmes de formation continue pour les enseignant-e-s suggèrent à ces derniers d'afficher dans leur salle de classe ou dans leur bureau des affiches ou des stickers qui les identifient comme des allié-e-s (GLSEN, 2016a). Cela doit indiquer aux élèves qu'ielles sont des personnes ressources qui incarnent une présence bienveillante et accueillante et que les propos homophobes et transphobes ne sont pas tolérés dans leur classe (Black, Fedew, Gonzalez, 2012, 324). Cela suffit-il néanmoins pour être un-e allié-e ? Ne faut pas aussi que les enseignant-e-s luttent activement dans leur cours et leurs interactions avec les élèves pour déconstruire les stéréotypes ainsi que leurs propres inclinaisons à reproduire et véhiculer les normes dominantes ?

52 Là encore la mise en perspective avec la typologie de Devieilhe semble féconde. Les politiques éducatives centrées sur la construction *de safe space* s'apparenteraient plutôt aux deux premières méthodes de lutte contre l'homophobie décrites par Devieilhe : celles qui relèvent de l'encouragement à la tolérance « de manière à faire baisser le nombre d'agressions et d'insultes contre les homosexuel-le-s » et l'approche inclusive, déjà évoquée, qui consiste à « inclure les homosexuel-le-s, sans remettre en cause profondément la norme hétérosexuelle ». Selon Devieilhe, il existe une troisième approche, la pédagogie critique de la norme qui cherche au contraire à « déconstruire le système social qui a produit cette homophobie » (Devieilhe, 2013, 413). Devieilhe fait notamment référence à des changements d'approche effectués dans les méthodes d'éducation à la sexualité en Suède depuis les années 2000, inspirées de la pédagogie des opprimés de Paulo Freire (Devieilhe, 2013, 433, Freire, 1996). D'autres approches peuvent y être également associées comme la pédagogie anti-oppressive développée par le pédagogue étasunien Kévin Kumashiro (2000) ou les plus généralement les pédagogies féministes et *queers.*

53 Les pédagogies critiques insistent non seulement sur l'importance de diversifier les savoirs mais également sur la nécessité d'interroger les convictions et les certitudes qu'ils véhiculent à propos des identités, des cultures et des formes de vie. Ce changement de perspective nécessite de s'intéresser non plus seulement aux identités elles-mêmes, mais aux manières dont elles se construisent et s'organisent. Avec la pédagogie critique de la norme en Suède, « le focus change, passant des "déviants" aux "normaux", des discriminations aux privilèges » (Devieilhe, 2013, 431). L'objectif de cette pédagogie est de comprendre comment les identités marginalisées sont produites et pourquoi elles le sont - c'est-à-dire toujours en opposition aux identités normatives et dominantes. Comprendre les phénomènes qui construisent et instituent la déviance - ceux qui désignent un certain groupe social, des pratiques ou des corps comme déviants - implique de saisir la manière dont les identités hégémoniques sont protégées et privilégiées par ces phénomènes, ainsi que les systèmes de normes qui les structurent. Les élèves développent ainsi les compétences nécessaires pour « comprendre non seulement le processus de production de l'autre et du normal, mais également leur propre complicité dans ce processus » (Devieilhe, 2013, 431).

54 Les politiques de *safe school* qui sont l'objet de cet article, ont bien pour objectif de protéger et de normaliser certains modes de vie, mais le prisme de la sécurité qui insiste sur le confort de chacun-e incite difficilement à un véritable travail de compréhension et de déconstruction des normes et des privilèges. En un sens, la pédagogie traditionnelle, comme les approches par le *safe space*, reposent sur une certaine conception du savoir et de l'identité, une conception qui méconnait les formes de fragilité, d'imperfection, de partialité qui structurent notre condition sociale et politique, ainsi que nos rapports aux autres et à nous-même. Si l'on reconnaît le caractère incomplet ou paradoxal du processus d'apprentissage, la salle de classe semble alors pouvoir constituer un lieu privilégié pour explorer cette vulnérabilité.

55 La pédagogie critique implique ainsi non seulement une ouverture aux autres, mais également un retour réflexif sur soi qui n'est pas nécessairement facilité dans le cadre d'un *safe space*. Elle n'est ainsi plus dirigée seulement à l'intention des groupes d'élèves marginalisés par les normes dominantes. Elle pose au contraire à tou-te-s (enseignant-e-s, élèves, personnels éducatifs) les questions suivantes : Où vous situez-vous dans les différents systèmes de domination (de sexualité, de genre, de race, de classe, etc.) ? Comment participez-vous quotidiennement à la reproduction des normes dominantes ? Quels privilèges tirez-vous dans votre vie familiale, sociale, publique, politique à être conforme à certaines normes ?

56 Les réponses à ces questions bien sûr sont complexes, et parfois douloureuses. En effet, prendre conscience des formes de pouvoir que nous assurent certaines dimensions de notre identité n'est pas aisé. Cela implique de remettre en cause une certaine conception de soi et d'accepter que la tolérance et le respect ne suffisent pas. Rappelons que pour pouvoir tolérer, il faut déjà se trouver dans une situation de pouvoir -celle où je suis en mesure de décider si et à qui je peux accorder ma tolérance. Il est ainsi possible que nous souhaitions inconsciemment connaître et apprendre seulement « ce qui renforce notre certitude que nous sommes des gens bien », et refusions de prendre conscience de ce qui nous rendrait complices de sexisme, d'homophobie, de racisme ou d'autres formes de domination (Kumashiro, 2000, 43).

57 La pédagogie critique des normes implique ainsi pour chacun-e des formes d'altération qui passent en partie par la remise en cause de sa propre identité et de son indépendance. Permettre aux élèves de reconnaitre d'abord leurs privilèges, et d'accepter de les remettre en question est donc au cœur d'une approche éducative progressiste en matière de genre et de sexualité. Pour remédier aux limites imposées par une approche par la sécurité et le confort, des chercheuses ont ainsi proposé de changer le paradigme pédagogique en passant du *safe space* au *brave space* (espace courageux). Selon elles, la reconnaissance des privilèges et des systèmes de domination implique le courage de se confronter aux risques de la critique et du conflit qui accompagnent toujours ce type de discussion (Arao, Clemens, 2013).

Conclusion

58 J'ai cherché dans cet article à caractériser les démarches de *safe space* scolaire pour lesquelles militent le GLSEN et qui ont déjà fait leur preuve dans plusieurs établissements comme le montrent les nombreuses recherches qualitatives et quantitatives sur la question. La portée de cette recherche est limitée aux discours de certaines associations

ainsi qu'aux études citées, elle n'avait pas d'autre objectif que celui de comprendre et de questionner la signification des expression *safe space*, *safe school* dans ce contexte afin d'évaluer leur intérêt pour lutter contre les discriminations hétérosexistes dans le cadre scolaire.

59 Il est évidemment nécessaire d'assurer à tou-te-s les élèves des dispositifs de protection contre les violences et un accès égal aux infrastructures, aux enseignements et aux activités scolaires comme le font les dispositions législatives énumératives mais aussi certaines mesures d'inclusion qui visent à neutraliser le langage ou multiplier les formes de vie représentées. Néanmoins, une politique progressiste de lutte contre les discriminations dans l'éducation ne peut se passer d'un travail critique sur les normes et les différentes façons dont elles construisent les relations de subordination entre les groupes sociaux. Ce travail critique permet ainsi comme le note Devieilhe d'approfondir une démarche de pédagogie inclusive (2013, 431) et d'éviter certains écueils d'une politique de reconnaissance trop sécuritaire, notamment la réification des identités marginalisées, le renforcement de la frontière entre les groupes ou une fixation sur un type de domination au détriment des autres. Il s'agirait ainsi non plus de choisir entre une politique institutionnelle d'égalité des droits et une politique de déconstruction des identités mais plutôt de penser une voie hybride qui s'inscrit dans une démarche institutionnelle et légale tout en cherchant à infléchir les normes qui traversent l'institution.

BIBLIOGRAPHIE

ALESSANDRIN Arnaud, « Transidentités : l'épreuve scolaire », in ESPINEIRA, Karine, THOMAS, Maud-Yeuse, ALESSANDRIN, Arnaud (dir.), *Tableaux noirs : les transidentités et l'école,* Cahiers de la Transidentité n° 4, Paris, l'Harmattan, 2014, pp. 39-51.

ALLESSANDRIN Arnaud, « Genres et Violences dans les institutions scolaires : Quelle place pour les élèves Trans ? », *Genre et violence dans les institutions scolaires et éducatives*, colloque international, Lyon 3 et 4 octobre 2013, http://mixite-violence.sciencesconf.org/22344, consulté le 25/04/2017.

ARAO Brian, CLEMENS Kristi, « From safe space to brave space. A new way of framing dialogue around diversity and social justice », in LANDREMAN Lisa (dir.), *The art of efficient facilitation. Reflections from social justice educators*, Sterling Virginia, Stylus, 2013, pp. 135-150.

BELL David, BINNIE John, *The sexual citizen: Queer politics and beyond,* Cambridge, Polity Press, 2000.

BLACK, Whitney, FEDEWA, Alicia L., GONZALES, Kirsten A., « Effects of "Safe School" programs and policies on the social climate for sexual-minority youth: A review of the literature », *Journal of LGBTIQ Youth*, 9, 4, 2012, pp. 321-339.

BUTLER Judith, *Le pouvoir des mots : Politique du performatif*, Paris, Amsterdam, 2004 (1997).

BUTLER Judith, *Défaire le genre*, Paris, Amsterdam, 2016 (2004).

CALIFORNIE, Education Code.

CARLSON Dennis, MEYER Elizabeth J, « Introduction » in CARLSON Dennis, MEYER Elizabeth J (dir.), *Gender and sexualities in education: A reader*. New-York, P. Lang, 2014. pp. 1-6.

DeVITA James, DANIELS Allison, « Multiple targeted identities: Intersectionality and the lived experience of black gay males », in CARLSON Dennis, MEYER Elizabeth J (dir.), *Gender and sexualities in education: A reader*, New-York, P. Lang, 2014, pp. 464-478.

DEVIEILHE Élise, *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, 2013.

DUGGAN Lisa, « Beyond same-sex marriage », *Studies in Gender and Sexuality*, 9, 2, 2008, pp. 155-157.

ESPELAGE Dorothy, ROBINSON Joseph, « Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school », *Educational Researcher*, 40, 7, 2011, pp. 315-330.

ESPINEIRA Karine, THOMAS Maud-Yeuse, ALESSANDRIN Arnaud (dir.). *Tableaux noirs : les transidentités et l'école*, Cahiers de la Transidentité n° 4, Paris, l'Harmattan, 2014.

FETNER Tina, ELAFROS Athena, BORTOLIN Sandra, DRESCHSLER Coralee, « Safe spaces: gay-straight alliances in high schools », *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 49, 2012, pp. 188–207.

FILLOD Odile, « Genre et SVT : copie à revoir », blog *Le Monde*, Allodoxia : Observatoire critique de la vulgarisation,15 Août 2012.

FORD Tracy, « Queering education from the ground-up », *Canadian online Journal of Queer Studies in Education*, 1, 1, 2004.

FOX Catherine, ORE Tracy, « (Un)covering normalized gender and race subjectivities in LGBTIQ », *Feminist Studies*, 36, 3, 2010, pp. 629-649.

FRASER Nancy, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2011(2005).

FREIRE Paul, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum, 1995 (1970).

GLSEN, *Developing LGBT-inclusive classroom resources*, New York, 2012.

https://www.glsen.org/sites/default/files/LGBT%20incl%20curr%20guide.pdf

GLSEN, *Safe space kit: A guide to supporting Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender people in your school*, New York, 2016a.

GLSEN, *Model district policy on transgender and gender non-conforming students,* 2016b.

https://www.glsen.org/sites/default/files/Trans%20Model%20Policy.pdf

GLSEN, *Laws prohibiting "Promotion of homosexuality" in schools: Impacts and implications (Research Brief)*, New York, 2018.

https://www.glsen.org/sites/default/files/GLSEN%20Research%20Brief%20,%20No%20Promo%20Homo%20Laws_1.pdf

GLSEN, sans date -a, *Student non-discrimination act (S. 439 / H.R. 846).*

https://www.glsen.org/sites/default/files/SNDA%20One%20Pager.pdf

GLSEN, s.d.-b, *Safe school improvement act (S. 311/H.R. 2902).*

https://www.glsen.org/sites/default/files/SSIA%20One%20Pager.pdf

GLSEN, s.d.-c, *Model State anti-bullying and harassment legislation.*

https://www.glsen.org/sites/default/files/GLSEN%20state%20model%20legislation.pdf

GLSEN, s.d.-d, *Model district anti-bullying and harassment policy.*

https://www.glsen.org/sites/default/files/GLSEN%20model%20district%20policy.pdf

GLSEN, s.d.-e, *Model school anti-bullying and harassment policy.*

https://www.glsen.org/sites/default/files/Model%20Policy%20-%20School%204.12.13_0.pdf

GLSEN, s.d.-f, *Enumeration.*

https://www.glsen.org/sites/default/files/Enumeration_0.pdf-

HO Katherine, « Tackling the term: What is a safe space? », *Harvard Political Review,* 30 janvier 2017.

HONNETH Axel, *La lutte pour la reconnaissance,* Paris, Gallimard, 2013 (1992).

KOSCIW Joseph, GREYTAK Emily. A., GIGA Noreen, VILLENAS Christian, DANISCHEWSKI David, *The 2015 National school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*, New York, GLSEN, 2016.

KOSCIW Joseph, GREYTAK Emily, DIAZ Elizabeth, *Harsh realities: The experiences of transgender youth in our nation's schools,* New York, GLSEN, 2009.

KUMASHIRO Kevin, « Toward a theory of anti-oppressive education », *Review of Educational Research*, 70, 1, 2000, pp. 25-53.

Le MAT Aurore, « L'homosexualité, une "question difficile". Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société,* 11, 2014.

LEONARDI Bethy, SAENZ Lauren, « Conceptualizing safety from the inside out: Heteronormative spaces and their effects on students sense of self », in CARLSON Dennis, MEYER Elizabeth J (dir.), *Gender and sexualities in education: A reader,* New-York, P. Lang, 2014, pp. 141–156.

LEE Camille, « The impact of belonging to a high school Gay/Straight Alliance », *The High School Journal,* 85, 2002, pp 13–26.

MARSTON Kate, « Beyond bullying: the limitations of homophobic and transphobic bullying interventions for affirming lesbian, gay, bisexual and trans (LGBT) equality in education », *Pastoral Care in Education*, 33, 3, 2015, pp. 161-168.

MEYER Elizabeth, « The personal is political: LGBTIQ education research and policy since 1993 », *The Educational Forum*, 79, 4, 2015, pp. 347-352.

MEYER Elizabeth, « A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy », *McGill Journal of Education,* 43, 1, 2008, pp. 33-48.

MICELI Melinda, *Standing out, standing together: The social and political impact of Gay- Straight Alliances*, New York, Routledge, 2005.

PASQUIER Gaël, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 2, 2010, pp. 60-71.

PASQUIER Gaël, *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum,* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris, Université Paris X, 2013.

PRIEUR Cha, *Penser les lieux queers : entre domination, violence et bienveillance : Étude à la lumière des milieux parisiens et montréalais*, Thèse de doctorat en géographie, 2015, Université Paris-Sorbonne, https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01304990

SCHNEIDER Éric, « Vue du Luxembourg » in ESPINEIRA Karine, THOMAS Maude-Yeuse, ALESSANDRIN Arnaud (dir.), *Tableau Noir : Les transidentités et l'école,* Cahiers de la Transidentité n ° 4, Paris, l'Harmattan, 2014, pp. 71-77.

TEMPLE Julia, « "People who are different from you": Heterosexism in Quebec high school textbooks », *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 28, 3, 2005, pp. 271–294.

The ROESTONE COLLECTIVE, « Safe space: Towards a reconceptualization », *Antipode,* 46, 5, 2014, pp. 1346–1365.

RUSSELL S.T, McGUIRE J.K, LAUB C, MANKE E, « LGBTIQ students' safety: Steps school scan take, California safe schools coalition, Research Brief No.3 », San Francisco, California Safe schools coalition, 2006.

TOOMEY Russell, RYAN Caitlin, DIAZ Rafael, RUSSELL Stephen, « High school Gay–Straight Alliances (GSAs) and young adult well-being: An examination of GSA presence, participation, and perceived effectiveness. » *Applied Developmental Science*, 15, 4, 2011, pp. 175–85.

UNESCO, *Réponse du secteur de l'éducation au harcèlement homophobe,* Paris, 2013.

WALLS Eugene, KANE Sarah, WISNESKI Hope, « Gay-Straight Alliances and school experiences of sexual minority youth » *Youth and Society*, 41,2010, pp. 307.

WARNER Michael, « Beyond gay marriage » in BROWN Wendy, HALLEY Janet (dir.) *Left Legalism/ Left Critique*, Durham, Duke University Press, 2002, pp. 259-289.

YOUNG Iris Marion, *Justice and the politics of difference,* Princeton, Princeton University Press, 1990.

NOTES

1. Ma traduction d'« internal safety ».
2. Cisgenre, qui exige que les individus s'identifient et se reconnaissent dans l'identité qui leur a été assigné à la naissance.
3. Voir notamment les débats sur l'ouverture du mariage aux personnes du même sexe, (Duggan, 2008 ; Warner 2002 ; Bell, Binnie, 2000.)
4. Ma traduction « the Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth »
5. https://www.glsen.org/chapters, dernière consultation le 12 juillet 2018.
6. C'est le sigle utilisé par les auteur-rices.
7. Il a notamment été traduit par espace sécuritaire au Québec, espace de sécurité dans le langage des institutions internationales ou encore espace bienveillant. Néanmoins, je prends le parti de garder l'expression anglaise car elle est désormais répandue en France et que ces différentes traductions ne permettent pas de rendre compte de l'ensemble des sens qu'elle recouvre dans le contexte à l'étude.
8. C'est notamment l'objectif du projet *Safe Schools/Healthy Students* du ministère américain de la santé, qui distribue des aides d'État pour améliorer la sécurité et la santé mentale des élèves dans les écoles publiques.
9. Ma traduction, « our mission is to create safe and affirming schools for all, regardless of sexual orientation, gender identity, or gender expression » https://www.glsen.org/, consulté le 28 février 2018.

10. Cartes consultables sur le site du GLSEN, https://www.glsen.org/article/state-maps, consulté le 27 février 2018.
11. Ma traduction « internal safety ».
12. Ma traduction « LGBT people ».
13. Ma traduction. « safer and more welcoming for LGBTIQ students ».
14. Ma traduction « LGBT students issues ».
15. Ma traduction « about LGBT people, history and events. ».
16. Ma traduction « LGBT students ».
17. Ma traduction « LGBT pride month ».
18. Ma traduction. « act as role models and provide their students with the language and the tools to confront the inequalities (re) produced within that system ».

RÉSUMÉS

À partir d'une analyse de documents produits par le GLSEN (gay, lesbian, straight education network), principale association de défense des minorités sexuelles et de genre en contexte éducatif aux États-Unis et de textes législatifs, cet article montre que les politiques éducatives étasuniennes contre les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle et l'identification ou expression de genre sont organisées autour de la notion de *safe space*. Ces politiques incluent d'une part des procédures anti-harcèlement et anti-discrimination, et d'autre part, des mesures de reconnaissance visant à valoriser les minorités sexuelles dans l'espace scolaire. Ces politiques de *safe space,* si elles permettent d'améliorer l'expérience scolaire des élèves non conformes à la norme hétérosexiste dans les établissements qui les mettent en place comportent aussi des risques et des paradoxes. Le prisme de la sécurité peut en effet dépolitiser et renforcer les frontières entre les groupes sociaux au lieu de déconstruire les normes qui les façonnent en mettant au centre des démarches la préservation du confort émotionnel et intellectuel des élèves et en invisibilisant les autres types de domination.

This article focuses on educational policies for gender and sexual diversity in the United-States. From an analysis of several documents produced by the GLSEN (gay, lesbian, straight educational network) and of legal material, I show that these policies are centered on the notion of safe space. They aim at reducing sexual and gender minority students' vulnerability to bullying and harassment and improving their experience in schools by implementing anti-harassment and non-discrimination procedures and favoring LGBT recognition and affirmation measures. If such safe spaces improve student' security and sense of safety, they run the risk of depoliticizing and reinforcing groups boundaries by focusing on students' emotional and intellectual comfort and concealing other types of domination.

INDEX

Mots-clés : politiques éducatives, États-Unis d'Amérique, safe space, diversité de genre et de sexualité, pédagogie critique.
Keywords : Educational policies, United-Sates, safe space, sexual and gender diversity, critical pedagogy.

AUTEUR

LILA BRAUNSCHWEIG

Sciences Po, Centre de recherches politiques (CEVIPOF), CNRS, Paris, France