



Master

2023

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Dysphorie de genre et transidentités chez l'enfant et l'adolescent-e :
impact des représentations des enseignant-es sur le bien-être

Lobos, Daniela Valentina

How to cite

LOBOS, Daniela Valentina. Dysphorie de genre et transidentités chez l'enfant et l'adolescent-e : impact des représentations des enseignant-es sur le bien-être. 2023.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:167447>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**CENTRE INTERFACULTAIRE
EN DROITS DE L'ENFANT**

Sous la direction du professeur Philip JAFFÉ

**DYSPHORIE DE GENRE ET TRANSIDENTITÉS CHEZ L'ENFANT ET
L'ADOLESCENT · E :
IMPACT DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANT · ES SUR LE
BIEN-ÊTRE**

Présenté au
Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève
en vue de l'obtention de la

Maîtrise universitaire interdisciplinaire en droits de l'enfant

Par
Daniela LOBOS

De
Egerkingen, Soleure.

Mémoire No
CIDE 2023 / MIDE 20-22/03

Jury :
Prof. Philip Jaffé, CIDE, UNIGE
Mme. Özlem Lakatos, CIDE, UNIGE

SION

01.2023



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

CENTRE INTERFACULTAIRE
EN DROITS DE L'ENFANT

Déclaration d'honneur attestant le caractère original du travail effectué

Je déclare que je suis bien l'auteur de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source et que tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Nom et prénom : LOBOS Daniela

Lieu /date / signature : Genève, 09.01.2023

Résumé

Dans un contexte qui admet les transidentités en dehors du prisme pathologique tout en reconnaissant la dysphorie de genre comme une souffrance, les expériences scolaires des jeunes trans* restent fréquemment mauvaises. Or une majorité d'enfants et d'adolescent·es est scolarisée, l'école prend donc une place importante dans leur vie. Les enseignant·es sont des adultes qui impactent la construction et le développement des jeunes (Baudoin & Galand, 2021, p. 130). Ce qui questionne sur leurs connaissances et représentations du sujet et l'impact de celles-ci sur l'accueil et le bien-être des élèves avec dysphorie de genre et/ou trans*.

Mots clés : dysphorie de genre ; transidentités ; élève ; bien-être ; école ; enseignantes.

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont encouragée et ont soutenu ce travail.

Mon directeur de mémoire, le professeur Philip Jaffé qui a été intéressé et qui a accepté de suivre ce projet, de l'aiguiller.

Mais aussi les membres du Centre Interfacultaire en Droits de l'Enfant, pour leurs enseignements, leur disponibilité et leurs retours.

Un grand merci aux enseignantes et à l'enseignant qui ont accepté de participer à la recherche, qui ont donné de leur temps et qui ont partagé leurs réflexions autour de la thématique.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
1. DÉFINITIONS	2
2. LA DYSPHORIE DE GENRE	5
2.1. DE LA DÉVIANCE SEXUELLE À LA DYSPHORIE DE GENRE.....	5
2.2. DIAGNOSTIC	6
2.3. PRISES EN CHARGE	9
3. L'IMPORTANCE D'ENVIRONNEMENTS OUVERTS ET SECURISANTS	13
3.1. FACTEURS DE RISQUES ET DE PROTECTION	13
3.2. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE	16
3.3. RESSOURCES	21
4. RECHERCHE	23
4.1. QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS	23
4.2. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	26
4.3. MÉTHODOLOGIE	27
5. ANALYSES DES DONNÉES ET RÉSULTATS	29
5.1. LES COMPRÉHENSIONS DU GENRE	29
5.2. DYSPHORIE DE GENRE ET TRANSIDENTITÉS CHEZ LES JEUNES	30
5.3. LES ENSEIGNANT·ES ET LES TRANSIDENTITÉS DES ÉLÈVES	40
5.4. SENSIBILISATION ET FORMATION	44
5.5. RESSOURCES.....	47
6. DISCUSSION	51
6.1. REPRÉSENTATIONS DES TRANSIDENTITÉS CHEZ LES JEUNES.....	51
6.2. SENSIBILISATIONS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANT·ES	53
6.3. LIMITES DE CETTE RECHERCHE	54
CONCLUSION.....	55
BIBLIOGRAPHIE	56
ANNEXES	61

INTRODUCTION

Les questions de genre et LGBTQ+ sont des sujets qui sont de plus en plus d'actualité. On retrouve parmi elles les transidentités et la dysphorie de genre. Ce sont des thématiques qui ne sont pas exclusives aux adultes, les enfants, les adolescentes et adolescents peuvent également être concernés par elles.

Aujourd'hui on reconnaît que les transidentités ne relèvent pas de maladies tandis que la dysphorie de genre des jeunes est reconnue comme une véritable souffrance à la fois psychique et sociale qui est due à une non-conformité de genre (Agnodice, 2022). C'est pourquoi on peut interroger en quoi elle est reconnue comme telle et comment elle est prise en charge.

Une majorité d'enfants et d'adolescent·es est scolarisée, l'école prend donc une place importante dans leur vie. Pourtant « plus de 8 jeunes mineurs trans sur 10 déclarent avoir subi une expérience scolaire "négative" ou "très négative" (Alessandrin, et al., 2020) au cours de l'année écoulée. » (Alessandrin, 2022, p. 235). Quant aux enseignant·es, ce sont des adultes qui impactent la construction et le développement des jeunes (Baudoin & Galand, 2021, p. 130). Ce qui mène à questionner *en quoi les connaissances et représentations des enseignant·es sur la dysphorie de genre et les transidentités peuvent être bénéfiques, ou au contraire défavorables à l'accueil et au bien-être d'un·e élève avec dysphorie de genre et/ou trans**.

Dans un premier temps, ce travail définira les termes clés liés à la thématique des transidentités et de la dysphorie de genre avec un focus sur la dysphorie de genre comme souffrance. Le cadre théorique s'attardera ensuite sur l'importance d'environnements ouverts et sécurisants, dont plus particulièrement l'école, pour le bien-être de ces jeunes. Il sera dans un deuxième temps laissé place à la recherche qui questionnera les connaissances, représentations et pratiques d'enseignant·es français·es et suisses. Finalement, le tout sera discuté afin d'apporter un début de réponse à la problématique.

Pour entrer au mieux dans la thématique et les pratiques, ce mémoire est rédigé en écriture inclusive et épiciène par la combinaison de la double flexion, de points médians et de barres obliques. Par ailleurs la règle grammaticale de l'accord de proximité est adoptée. Ces choix s'appuient en partie sur les directives de l'Université de Genève en matière de rédaction inclusive et épiciène bien que la liberté d'utiliser les points médians au lieu du trait d'union et l'insertion du pronom « iel » a été prise.

1. DÉFINITIONS

Pour appréhender la complexité de la thématique, il est primordial de définir les termes qui seront utilisés afin d'éviter les possibles confusions.

1.1. Sexe et Genre

La première distinction à faire est celle de sexe et de genre. Le sexe s'appuie sur le biologique (Kulich, 2020). Il est assigné à la naissance en fonction de l'apparence des organes génitaux externes comme étant féminin lorsqu'il s'agit d'une vulve ou masculin lorsqu'il y a un pénis. D'autres caractères se différencient selon le sexe. Ainsi on considère qu'une femme est un individu possédant pour organes génitaux internes un vagin, un utérus, des trompes et des ovaires. Également, une personne de sexe féminin possède des chromosomes XX et sécrète des hormones œstrogènes. D'un autre côté, l'individu de sexe masculin est doté de testicules, d'un épидидyme, de différents canaux et d'une prostate. On associe les chromosomes XY et la testostérone au sexe masculin. Il arrive que les caractères soient ambigus ou qu'ils se présentent sous des variations qui ne rentrent pas dans les cases binaires de ce qui est homme ou femme. Dans ces cas-là, on parle d'intersexuation, de personnes intersexes en opposition aux personnes dyadiques.

Quant au *genre*, il se définit comme une construction sociale et culturelle (Kulich, 2020). « Les genres homme et femme ne sont que des conventions culturelles [...] pour étiqueter un ensemble complexe de traits de personnalité » (Wiki Trans, s.d.). Le genre est assigné à la naissance en même temps que le sexe et avec un ensemble d'attentes sociales auxquelles la personne devrait répondre. Des attentes qui peuvent inclure une manière d'être, une manière de s'habiller, de parler en fonction des stéréotypes, c'est-à-dire, des « croyance[s] partagée[s] » dans une société donnée (Kulich, 2020). Sulimovic et Balsan (2019) qui reprennent Stoller, appuient sur le fait que l'identité de genre est le genre auquel une personne s'identifie et se sent appartenir.

1.2. Identité de genre et Expression de genre

L'*identité de genre* est, elle, à différencier de l'*expression de genre* qui correspond à l'ensemble des signes physiques et comportementaux d'une personne pour exprimer aux autres son identité. Cela peut également passer par le prénom et les pronoms par lesquels la personne souhaite être appelée. Cependant un·e enfant qui a une expression de genre (vêtements, activités) différente de celle attendue socialement en

fonction de son genre assigné n'est pas forcément un·e enfant trans*. Il ou elle peut simplement explorer ou aimer en dehors de ce que dictent les stéréotypes.

Les identités et expressions de genre sont aussi diverses qu'il y a d'individus. Pullen Sansfaçon (2015) insiste sur le fait qu'« Il existe plusieurs expressions et identités de genre, et que ces expressions et identités font partie de la diversité humaine et ne sont pas des problématiques, des déviances ou des situations causées par les parents » (p.100). Il faut sortir de la vision binaire pour concevoir plus largement un spectre d'identités.

1.3. Non-conformité de genre

Certaines personnes peuvent avoir une expression et/ou une identité de genre qu'on qualifie de non conforme. La *non-conformité de genre* est définie par Rabain, *et al.* (2021) comme « tout écart par rapport aux normes de genre culturellement situées et peut concerner aussi bien l'identité de genre au sens large, que les comportements et attitudes, les tenues vestimentaires ou encore l'orientation sexuelle » (p. 360). La Fondation Agnodice (2022) précise qu'une non-conformité de genre n'implique pas systématiquement l'expérience d'une identité de genre différente à celle assignée (p. 10).

1.4. Incongruence de genre

Le terme d'incongruence renvoie à deux éléments qui ne sont pas en adéquation. L'*incongruence de genre* est définie par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dans sa Classification Internationale des Maladies (CIM) 11 comme le « ressenti d'une identité, d'un rôle ou d'une expression de genre qui diffèrent de la norme culturelle prescrite pour les personnes d'un sexe déterminé » (Gauld, 2020, p. 116). Il faut souligner, comme l'a fait Gauld (2020), que l'incongruence n'est pas une pathologie et donc qu'elle ne se soigne pas, c'est la souffrance qui en découle qui doit être prise en charge.

La Fondation Agnodice, présente en Suisse pour la promotion de la pluralité des genres et l'accompagnement des personnes non conformes dans leur genre, note que pour l'année 2022, la CIM 11 déplacera l'incongruence de genre du chapitre dédié à la Santé Mentale aux « Conditions liées à la santé sexuelle » (Fondation Agnodice, s.d.).

1.5. Dysphorie de genre

La *dysphorie de genre* (DG) trouve sa définition dans le DSM-V comme une « souffrance significative exprimée chez un sujet vis-à-vis de l'écart ressenti entre son identité de genre et son sexe de naissance » (Mendes, Lagrange et Condat, 2016, p. 241). Il est primordial de souligner que ce qui est pointé et donc diagnostiqué, est la détresse qu'engendre le décalage et non pas le décalage en lui-même (Sulimovic et Balsan, 2019, p.37). La dysphorie de genre est une souffrance complexe liée à la fois au ressenti d'un écart entre le genre et le sexe assigné, donc l'incongruence de genre et aux épreuves quotidiennes que celui-ci engendre dans la vie de l'individu, que ce soit dans les sphères familiales, scolaires, professionnelles (Gauld, 2020 ; Martinerie, Le Heuzey, Delorme, Carel & Bargiacchi, 2016).

Cependant certain·es auteur·ices comme Gauld (2020) pensent également la dysphorie de genre sans incongruence et donc plus globalement comme une souffrance psychologique lié au genre. Ce qui en effet n'est pas invisable en sachant que la puberté est, pour beaucoup d'enfants arrivant à l'adolescence, un passage complexe accompagné de changements corporels. C'est pour Baudoin et Galand (2021) une « période de la vie où les risques d'émergences de difficultés émotionnelles sont particulièrement importantes » (p. 118).

Notons qu'aujourd'hui le terme de dysphorie de genre est au centre de questionnements, une partie de la communauté refusant ces termes. D'une part car toute personne avec une non-conformité de genre ne présentera pas une dysphorie de genre (World Professional Association for Transgender Health (WPATH), 2012, p.5). D'autre part car la dysphorie de genre vient de la psychiatrie et certaines personnes non informées peuvent confondre les termes et créer des raccourcis comme parler de maladie mentale pour se référer aux transidentités.

1.6. Transidentités

Les transidentités ou parler d'une personne trans* désigne le fait qu'une personne « ne se reconnaît pas, ou pas entièrement, dans le sexe qui lui a été attribué à la naissance (Transgender Network Switzerland, 2016) » (Nsingi, B., Ruffieux, V., & Thomas, S., 2019, p.5). Medico et Zuffrey (2018) distinguent trois formes de rapports au genre. L'inversion binaire, qui correspond à l'identification à l'autre genre. La non-binarité qui peut se traduire par un entre-deux ou le sentiment de d'appartenir en même temps au masculin et au féminin. Le genre neutre qui ne correspond à

l'identification d'aucun des genres binaires. Si l'inversion des genres se révèle majoritairement dès l'enfance, le genre neutre et la non-binarité eux surviennent plutôt pendant le passage à l'adolescence avec la puberté ou une fois adulte (p. 1766). L'utilisation de l'astérisque à la suite du mot « trans » permet d'en faire un « terme générique qui recouvre tout un éventail de réalités très diverses que les personnes concernées peuvent désigner par une multitude de termes (queer, trans, transgenre, non binaire, etc.) » (Fondation Agnodice, 2022, p. 8). C'est également pour cette raison que l'on parlera des transidentités au pluriel.

Par opposition, une personne cisgenre est une personne dont l'identité de genre correspond au genre qui lui a été assigné à la naissance.

2. LA DYSPHORIE DE GENRE

2.1. De la déviance sexuelle à la dysphorie de genre

C'est avec le DSM-V en 2013 que la dysphorie de genre trouve sa place dans la classification du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, et des troubles psychiatriques de l'Association Américaine de Psychiatrie. Mendes, *et al.* font en 2016 un point sur les évolutions ayant conduit à la classification actuelle. Dans sa première édition en 1952, le DSM-I a inclus l'homosexualité et le travestisme comme des déviances sexuelles puis, avec le DSM-III, le transsexualisme et le trouble de l'identité sexuelle de l'enfant ont été introduits. Le DSM-IV et sa réédition de 2000 ne mentionnent plus que le trouble de l'identité sexuelle afin de prendre en compte une plus grande diversité de situations. C'est également avec cette version que l'on voit apparaître des critères pour le trouble de l'identité de genre tels que « "sentiment persistant ", "fortement ", " profond désir " » mais aussi l'idée de « souffrance clinique significative qui affecte une ou plusieurs sphères de la vie sociale ou professionnelle de l'individu » (Mendes, *et al.*, 2016, p.242). Ces points se rapprochent de la grille de diagnostic de la dysphorie de genre qui n'appartient pas aux pathologies d'ordre sexuel du DSM-V. Pour la dysphorie de genre, certes une observation de non-conformité de genre peut être faite, mais la raison pour laquelle les personnes vont être diagnostiquées et suivies est le vécu de cette inconformité (Mendes, *et al.*, 2016, p. 242). En ce qui concerne les diagnostics de la DG, on y distingue celle de l'enfant, celle de l'adolescent et de l'adulte et la dysphorie de genre non spécifique.

2.2. Diagnostic

Les parents peuvent emmener leur enfant consulter un médecin en constatant que celle ou celui-ci adopte des comportements associés à l'autre genre, voire affirme être de l'autre genre et refuse ce qui est socialement attendu de son genre assigné. La démarche d'aller vers un·e professionnel·le de la santé peut être la résultante de préoccupations pour l'enfant. De l'enfant qui souffre de son genre assigné, du rejet des autres pour ses comportements qui pourraient être considérés comme déviants. Mais aussi pour des interrogations sur le futur de l'enfant qui pourrait vouloir suspendre l'acquisition des caractéristiques sexuelles secondaires (Mendes, *et al.*, 2016). Cependant il existe aussi la possibilité que les parents espèrent pouvoir corriger l'incongruence en elle-même qu'ils considèrent comme une déviance et non pas la souffrance qu'elle engendre.

Par ailleurs, Chiland (2014) mais également Mendes, *et al.* (2016) soulignent que les né·es garçons se retrouvent en consultation à un plus jeune âge et plus souvent que les né·es filles. Cela serait dû au fait qu'il soit plus acceptable qu'une fille ait des comportements et goûts dits masculins que l'inverse. En effet, le genre dominant étant le masculin, il est plus choquant qu'un garçon ait des comportements associés aux petites filles que le contraire.

Pour recevoir le diagnostic de la dysphorie de genre la personne doit manifester une incongruence de genre pendant une période minimale de six mois et une « souffrance cliniquement significative ou une altération sociale, scolaire, ou d'autres domaines importants de fonctionnement, ou avec une augmentation significative du risque de souffrance ou de handicap » (Condat, *et al.*, 2016, p.9 ; Mendes, *et al.*, 2016).

Pour affirmer ou non la présence d'une incongruence chez un enfant, six items d'une grille de huit doivent être cochés dont le premier qui est obligatoire.

1. Désir marqué d'appartenir à l'autre genre, ou insistance du sujet sur le fait qu'il est de l'autre genre (ou d'un genre différent de celui qui lui a été assigné).
2. Chez les garçons (genre assigné), forte préférence pour le style vestimentaire opposé ou pour le travestissement en femme, ou chez les filles (genre assigné), préférence marquée pour le port exclusif de vêtements masculins et forte opposition au port de vêtements typiquement féminins.
3. Dans les jeux de « faire semblant » ou dans les fantaisies de jeu, forte

préférence pour incarner l'autre sexe. 4. Forte préférence pour les jouets, jeux ou activités typiquement de l'autre sexe. 5. Préférence marquée pour les camarades de l'autre sexe. 6. Chez les garçons (genre assigné), fort rejet des jouets, des jeux et des activités typiquement masculins et évitement marqué des jeux de bagarre, ou chez les filles (genre assigné), fort rejet des jouets, des jeux et des activités typiquement féminins. 7. Forte aversion pour sa propre anatomie sexuelle. 8. Désir marqué d'avoir les caractéristiques sexuelles primaires et / ou secondaires qui correspondent au genre que le sujet vit comme le sien. (American Psychiatric Association, 2016, p. 193)

Pour les adolescents et adultes, les items varient légèrement et au moins deux d'entre les six énumérés doivent être présents.

1. Non congruence marquée entre le genre vécu/exprimé par la personne et ses caractéristiques sexuelles primaires et / ou secondaires (ou chez les jeunes adolescents les caractéristiques secondaires sexuelles attendues). 2. Désir marqué d'être débarrassé·e de caractéristiques sexuelles primaires et / ou secondaires en raison d'une incompatibilité avec le genre vécu/exprimé (ou chez les jeunes adolescents, fort désir d'empêcher le développement des caractéristiques secondaires sexuelles attendues). 3. Désir marqué d'avoir les caractéristiques sexuelles primaires et / ou secondaires de l'autre sexe. 4. Désir marqué d'appartenir à l'autre genre (ou un genre différent de celui qui lui est assigné). 5. Désir marqué d'être traité·e comme une personne de l'autre genre (ou d'un genre différent de celui qui lui est assigné). 6. Conviction marquée d'avoir les sentiments et les réactions de l'autre genre (ou d'un genre différent de celui qui lui est assigné). (American Psychiatric Association, 2016, p. 194).

Une autre distinction possible à faire est celle de l'évaluation somatique et de l'évaluation psychiatrique comme le font Martinerie, et al. (2016). La première permet d'établir un bilan de la santé organique du ou de la jeune, c'est-à-dire connaître le stade de développement pubertaire selon la classification de Tanner et constater ou non des anomalies génétiques ou hormonales. L'intérêt de connaître ces éléments vient au moment de décider quels accompagnements et/ou traitement(s) peuvent être proposés, comme le traitement hormonal pour bloquer l'apparition des caractères sexuels qui se développent normalement avec la puberté. La seconde, l'évaluation psychiatrique permet d'une part de confirmer le diagnostic

de la dysphorie de genre et ensuite de constater ou non la présence d'autres psychopathologies. En effet, plusieurs auteurs et autrices relèvent que les personnes avec une dysphorie de genre peuvent souffrir d'autres troubles. Mendes, *et al.* (2016) constatent qu'au moins 30% des enfants et des adolescent·es DG ont une comorbidité psychiatrique (p. 244). La WPATH (2012) déclare qu'« il est plus fréquent pour les adolescents qui ont une dysphorie de genre d'avoir une coexistence de troubles d'intériorisation comme de l'anxiété et de la dépression et/ou d'extériorisation comme un trouble oppositionnel avec provocation » (p.14). Mendes *et al.* (2016) énumèrent également parmi les comorbidités les troubles du spectre autistique, les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et autres troubles de l'humeur (p. 244). Quant à Kulich (2020), elle affirme que les jeunes non conformes dans leur genre assigné ont quatre fois plus de probabilité de commettre une tentative de suicide que les jeunes cisgenres. Des questionnaires standardisés permettent l'évaluation de ces jeunes dont notamment le Child Depression Inventory qui cherche à mettre en lumière la dépression (Martinerie, *et al.*, 2016, p. 671). On constate donc que les personnes DG sont particulièrement vulnérables, il est alors primordial pour leur prise en charge de connaître les possibles cohabitations de psychopathologies. Les évaluations passent par des entretiens avec l'enfant mais également avec ses parents afin de dresser un tableau clinique le plus complet possible. Il est important de noter que c'est par « l'existence d'un diagnostic de dysphorie » que « l'accès à un système de soins » est facilité (WPATH, 2012, p. 6). En effet, en Suisse par exemple, la Fondation Agnodice (<https://agnodice.ch/>) informe du besoin d'un diagnostic pour accéder au remboursement des soins dont l'hormonothérapie et la chirurgie.

Cependant, bien que la dysphorie de genre soit reconnue comme un trouble et qu'elle soit diagnostiquée par des professionnel·les compétent·es, la prudence est nécessaire pour ne pas tomber dans « la stigmatisation ou la privation des droits civiques ou humains » (WPATH, 2012, p. 6). La société étant cis-normée, c'est-à-dire que la norme sociale est qu'une personne née avec un sexe assigné vive avec le genre correspondant, les personnes non conformes dans leur genre font face à de nombreuses stigmatisations et discriminations, pouvant mener à des difficultés relationnelles avec les autres, renforçant la souffrance vécue.

2.3. Prises en charge

La mise en place d'une prise en charge individualisée afin de répondre aux besoins relevés peut être faite une fois le travail d'évaluation et le ou les diagnostics posés. La/Le professionnel·le doit être dans la capacité d'apporter les réponses sur ce que sont l'incongruence et la dysphorie de genre à l'enfant qui consulte et les adultes l'entourant. La dysphorie étant une « douleur psychique », il est de son devoir de professionnel·le de la santé d'« user de tous les moyens à sa disposition pour tenter de la soulager. » (Gauld, 2020, p.120). La prise en charge s'organise régulièrement, mais pas automatiquement, autour de la psychothérapie, la transition et le traitement hormonal, trois domaines reliés entre eux. Pour cela, il est nécessaire que se coordonne autour du ou de la mineur·e, une équipe pluridisciplinaire collaborant entre elle et avec son entourage. Pour Martinerie, *et al.* (2016), la santé de ces jeunes « s'améliorerait après la prise en charge médicale, soulignant l'importance du dépistage et de l'orientation précoces » (p.672).

2.3.1 Les psychothérapies

Les psychothérapies qui suivent l'évaluation psychiatrique servent, selon la WPATH (2012) à « explorer l'identité, le rôle et l'expression du genre » suivant les ressentis du ou de la jeune mais également à « gérer l'impact négatif de la dysphorie de genre et de la stigmatisation sur la santé mentale ; réduire la transphobie internalisée » (p. 11). Il est important de travailler avec l'enfant ou l'adolescent·e ainsi qu'avec la famille, notamment lorsque la dysphorie de genre génère des incompréhensions voire des conflits (Mendes, *et al.*, 2016, p. 248). Pour Martinerie *et al.* (2016) l'accompagnement de celle-ci permettrait la reconnaissance des besoins et améliorerait l'acceptation et le soutien du ou de la jeune (p. 673). Le refus de la famille concernant les besoins de l'enfant ou de l'adolescent·e peut se convertir en un facteur de risque menant à une plus grande détresse, à de la dépression voire à une tentative de suicide (Newhook, *et al.*, 2018, p. e203). Les psychothérapies permettent également de suivre et prendre en charge les autres psychopathologies, s'il y en a et qui auront pu être diagnostiquées, Martinerie, *et al.* (2016) précisent que dans les cas de comorbidités anxieuses, des thérapies cognitivo-comportementales sont conseillées.

D'autre part, le suivi est primordial afin de surveiller l'évolution de la dysphorie, notamment lors des étapes de la puberté qui apportent de nombreux changements au corps du ou de la jeune et qui peuvent avoir des effets néfastes sur la santé psychologique (Martinerie, *et al.*, 2016). Il y a alors la possibilité de mettre en place un traitement hormonal afin de bloquer ce processus et offrir un sursis pour que

celle·celui-ci puisse penser la suite ou non de sa transition en réduisant si elle ou il le souhaitera, les futures interventions chirurgicales (Mendes, *et al.*, 2016, p. 249).

2.3.2 La transition

La transition est un ensemble complexe d'éléments mis en place par une personne, qu'elle soit mineure ou majeure, afin qu'elle exprime son genre ressenti aux autres, elle peut être sociale, administrative et/ou médicale. La transition sociale c'est alors « permettre à l'enfant ou à l'adolescent d'explorer le sentiment d'appartenance au sexe désiré en l'expérimentant dans son environnement » (Mendes, *et al.*, 2016, p.248). Pour les enfants, cela peut se faire très progressivement en créant un cadre d'abord à la maison, puis pendant des sorties, pendant les vacances. La WPATH (2013) évoque la possibilité pour les jeunes enfants de « présenter ce changement de rôle comme une exploration de vie dans un autre rôle de genre, plutôt qu'une situation irréversible » (p.19). L'enfant doit savoir qu'il peut, si cela est souhaité, revenir à sa situation d'avant ou poursuivre sa transition. La démarche fait appel à l'entourage du ou de la jeune afin de lui offrir un environnement le plus sécurisant possible, ainsi un travail d'information devrait être mené pour que toutes et tous soient sensibilisé·es et aient les connaissances pour soutenir la ou le jeune. Quand la transition entre dans l'école, parents, pédopsychiatre, corps enseignant et médecine scolaire devraient idéalement travailler ensemble dans l'objectif de faire de l'école un lieu sûr (Mendes, *et al.*, 2016, p.248). Il pourrait par exemple être proposé à l'élève de se présenter sous un nouveau prénom et avec son genre, de s'habiller conformément à ce qui lui plaît et avec quoi elle ou il est à l'aise. Cependant il est nécessaire d'être conscient·e que ce processus peut avoir un certain nombre d'obstacles : des adultes réfractaires dans le corps enseignant ou parmi les parents d'élèves, des élèves qui n'acceptent l'élève DG et trans* pour ce qu'elle ou il est et peuvent avoir des comportements ou paroles négatives envers elle ou lui. D'où l'importance du travail d'information et du suivi de l'élève DG et trans* dans cette démarche et ses possibles obstacles associés. Des associations comme la fondation Agnodice peuvent intervenir auprès des écoles pour accompagner une telle démarche. Il est tout à fait possible que l'enfant ou l'adolescent·e décide par la suite de finalement se conformer au genre assigné (Mendes, *et al.*, 2016, p.248). Mais si cette expérience de vie dans l'autre genre renforce le sentiment d'appartenir à celui-ci, il est également envisageable, selon le pays et ses réglementations de procéder à ces changements à l'état civil. En Suisse, « toute personne peut faire modifier le sexe inscrit si elle est fermement convaincue

d'appartenir au sexe opposé» (Office Fédérale de la Justice (OFS), 2022). Cependant, on relève tout de même deux conditions. La première concerne la capacité de discernement : elle est présumée dès douze ans et peut être évaluée si nécessaire. La seconde pour les moins de seize ans est le consentement du représentant et/ou de la représentante légale (OFS, 2022). Il n'est pas nécessaire dans cette démarche de faire appel à une quelconque attestation médicale concernant une intervention chirurgicale, l'établissement d'une intersexualité ou autre. Pour ce qui est du changement de prénom, celui-ci relève de l'autorité cantonale et peut être fait antérieurement, ultérieurement ou en même temps que la rectification de sexe, (OFS, 2022). Ces démarches sont différentes en France. En effet, seules les personnes majeures ou les mineur·es émancipé·es peuvent faire une demande de changement de sexe dans les registres de l'état civil. Un·e mineur·e émancipé·e étant un·e mineur·e de plus de seize ans juridiquement assimilé·e à un·e majeur·e sur décision d'un·e juge. A différence de la Suisse, il est nécessaire de présenter des preuves que le sexe renseigné à l'état civil et celui qui est vécu dans le quotidien ne sont pas les mêmes par des témoignages, des attestations médicales (facultatives) ou autres (Changement de sexe dans les actes de l'état civil, 2022).

2.3.3 L'hormonothérapie

La ou le jeune, sa famille et l'équipe pluridisciplinaire, dont un·e pédopsychiatre et un·e endocrinologue la ou le suivant, peuvent prendre conjointement la décision d'un traitement hormonal dans le cadre de sa dysphorie de genre (Mendes, *et al.*, 2016, p. 248). L'hormonothérapie peut être totalement réversible ou l'être seulement partiellement (Sulimovic & Balsan, 2019, p. 38). Le traitement hormonal réversible peut être proposé avant la puberté afin d'en bloquer les effets, c'est-à-dire l'apparition des caractères sexuels qui se développent dans cette étape de vie (Martinerie, *et al.* 2016, p. 672 ; Medico & Zufferey, 2018, p. 1767). Ces caractères qui peuvent être entre autres la croissance de la poitrine et les menstruations chez les né·es femmes, ou l'augmentation de pilosité et la mue de la voix pour les né·es hommes. Pour arrêter ces changements et la sécrétion d'œstrogènes ou de testostérone, des hormones sont habituellement prescrites ainsi qu'une contraception orale pour les menstruations (Martinerie, *et al.* 2016, p. 672 ; Medico & Zufferey, 2018, p. 1767 ; WPATH, 2013, p. 20). Chiland (2014) parle de la puberté comme d'une « véritable crise dramatique » pour une partie des adolescent·es DG et du sentiment de désespération qui peut être vécu face à la

réalité de leur corps qui ne grandirait pas comme souhaité (p.166). Cette suspension du développement du corps donne la possibilité à l'adolescent·e « d'atteindre un âge et une maturité psychique suffisants pour prendre une décision éclairée sur son genre » (Medico & Zufferey, 2018, p. 1767) et penser la suite de la prise en charge. Si cela est souhaité, un traitement hormonal masculinisant d'androgènes pour les adolescents trans* ou un féminisant d'oestrogènes pour les adolescentes trans* pourra être mis en place. Il est recommandé pour ces adolescent·es d'avoir déjà fait leur transition sociale. En effet, l'hormonothérapie féminisante ou masculinisante entraîne le développement de caractères sexuels secondaires. Les adolescentes trans* verront notamment leurs seins se développer tandis que les adolescents trans* auront une pilosité plus importante et la voix plus grave (Martinerie, *et al.* 2016, p. 672). Pour mettre en place ces interventions, l'adolescent·e et ses représentant·es doivent être correctement informé·es des effets de ceux-ci, dont les possibles effets négatifs sur les os et la croissance (Mendes, 2016, WPATH, 2013). Martinerie, *et al.* (2016) précisent que pour mettre en place un traitement hormonal, la persistance voire l'aggravation des symptômes dysphoriques devraient être confirmées. Il y a également la recommandation qu'au minimum une année de suivi psychiatrique ait eu lieu avant de commencer une hormonothérapie (p.672). La WPATH (2013) nuance sur les situations qui sont diverses en fonction de la personne dont il est question et de « l'urgence chez des jeunes qui se présenteraient tardivement mais avec une souffrance significative » (Medico & Zufferey, 2018, p. 1768). La psychothérapie doit accompagner la ou le jeune pendant l'hormonothérapie mais également avant et après celle-ci. Il est aussi conseillé que la famille puisse être soutenue et rassurée, pour le bien-être du ou de la jeune (WPATH, 2013). Dans le cas où l'adolescent·e est diagnostiqué·e pour la dysphorie de genre en fin de puberté, la prise en charge sera similaire à celle d'un·e adulte avec un délai d'un an minimum entre le début de la psychothérapie et la prise en charge médicale (Martinerie, *et al.* 2016, p. 672).

Une suite possible à l'hormonothérapie est la chirurgie de réassignation. Celle-ci vient en France minimum deux ans après la transition sociale et l'âge légal pour y accéder est de 18 ans (Martinerie, *et al.* 2016, p. 672 ; Mendes, *et al.*, 2016, p.248). On constate qu'il y a une exigence médicale et le besoin du diagnostic de dysphorie de genre pour qu'un·e mineur·e puisse faire une transition médicalisée (Denis, Fraslin, Poncelet & Vidal, 2022, p. 6). En Suisse, la Fondation Agnodice (<https://agnodice.ch/>) précise que la torsoplastie, c'est-à-dire l'ablation des seins, est

possible avant 18 ans et avec l'approbation des représentants et représentantes légales. Concernant les autres interventions chirurgicales qui sont la mammoplastie de féminisation (augmentation de la poitrine), l'hystérectomie (retrait du système ovarien et de l'utérus) et la chirurgie génitale d'affirmation de genre (transformation des organes génitaux : vaginoplastie ou phalloplastie), elles ne peuvent être effectuées qu'après 18 ans et avec un délai de minimum une année après le début de l'hormonothérapie féminisante ou masculinisante.

Pouvoir proposer aux jeunes souffrant de dysphorie de genre ces prises en charge c'est donc leur offrir la possibilité de réduire la souffrance vécue en lien avec leur incongruence de genre, à leur rapport avec leur corps et avec autrui. Rendre l'accès au soin plus difficile, voire impossible, aurait des effets aggravant la souffrance de ces jeunes. Cependant, cela n'est pas une généralité. La WPATH (2013) souligne que, si pour certain·es « l'hormonothérapie et la chirurgie étaient [sont] médicalement nécessaires pour atténuer la dysphorie de genre », cela n'est pas le cas de tous·tes. La transformation hormono-chirurgicale (THC) n'est pas le choix unique, chacun·e est différent·e et les parcours sont individuels. Les propositions de prises en charge devraient être adaptées à chacun et chacune.

3. L'IMPORTANCE D'ENVIRONNEMENTS OUVERTS ET SECURISANTS

Les environnements dans lesquels évolue la ou le jeune avec une dysphorie de genre impactent sa souffrance. On y décèle des facteurs de risques, qui causeront des répercussions négatives sur le bien-être et la santé du ou de la mineur·e. A l'inverse, les facteurs de protection et l'accès à des ressources lui apporteront du soutien dans son parcours. Le bien-être étant définie par Baudoin et Galand (2021) comme « l'idée générale de se sentir bien » (p. 120).

3.1. Facteurs de risques et de protection

Le bien-être du ou de la jeune trans* et/ou avec une dysphorie de genre va augmenter ou au contraire diminuer en fonction d'éléments qui l'entourent. Médico et Zufferey (2018) distinguent trois types de facteurs impactant les parcours de ces jeunes qui sont le contexte familial et social avec leur ouverture aux questions de genre, la personnalité et le rapport à autrui et finalement le rapport au genre et à la sexualité (p.1766).

Le soutien parental est un des éléments principaux relevés par différents auteurs et autrices si l'on parle du contexte familial et de son ouverture aux questions genre. Celui-ci va influencer la santé et le bien-être du ou de la jeune. Il diminue « la

détresse psychologique et les pensées suicidaires chez les jeunes trans » (Pullen Sansfaçon, 2015, p.97) et au contraire, son absence va réduire l'estime de soi, accroître les sentiments de détresse, ceux de dépression (Newhook, *et al.*, 2018, p. e203) et, par conséquent, le risque de commettre une tentative de suicide. Pour Pullen Sansfaçon (2015) « ce qui semble motiver les parents à soutenir leur jeune s'articule souvent autour du désir de protéger son enfant de certaines difficultés » (p.98). L'autrice souligne que les mères acceptent plus facilement la différence de leur enfant que les pères (Pullen Sansfaçon, 2015, p.97). Il y a aussi une meilleure tolérance sociale face à un·e enfant né·e fille qui souhaite être garçon que le contraire (Mendes, *et al.*, 2016, p. 243). Par ailleurs, il a été constaté que les jeunes né·es garçons sont plus susceptibles de développer d'autres troubles à côté de la dysphorie mais que tous·tes les jeunes DG sont vulnérables (Mendes, *et al.*, 2016).

Les services de soins fréquentés par ces jeunes devraient être composés de professionnel·les « formé[·es] et sensibilisé[·es] aux enjeux spécifiques de cette population » (Medico & Zufferey, 2018, p. 1766). Les jeunes devraient bénéficier d'une prise en charge mettant leur bien-être en priorité. Mendes, *et al.* (2016) précisent que les thérapies de conversion, c'est-à-dire les thérapies qui souhaitent convaincre que la normalité est le sexe de naissance et l'hétérosexualité, ne sont pas productives (p.250). Les personnes passant par ce type de pratiques souffrent davantage de problèmes de santé que les personnes ayant reçu un accompagnement transaffirmatif pour s'épanouir dans leur identité (Medico et Zufferey, 2018, p. 1766).

Le rapport aux autres n'est pas sans obstacles, les jeunes DG et/ou trans* font face au regard d'autrui mais surtout et comme le relève Pullen Sansfaçon (2015), elles et ils ont plus de probabilité d'être victimes de violences physiques et/ou psychologique, d'harcèlement et de cyberharcèlement (pp. 96-97). Par ailleurs, outre les lieux comme le domicile, les structures de soin ou encore l'école, l'espace public en général s'avère aussi être un lieu où les personnes trans* sont victimes de violences. La ville, lieu créé par les hommes cisgenres pour les hommes cisgenres, accueille difficilement les personnes qui rompent l'ordre cis et hétéronormatif (Alessandrin & Espineira, 2015, p. 147). La transphobie y est donc bien présente comme le constatent Alessandrin et Espineira (2015) dans leur enquête quantitative de 2014 sur les formes de transphobie, dans laquelle au moins la moitié des répondant·es ont pointé la rue comme lieu où des actes transphobes y sont commis (pp. 146-147). L'ensemble de ces éléments engendre alors davantage de souffrances et de

difficultés à créer des relations avec ceux qui les entourent (Medico & Zufferey, 2018, pp. 1765-1766). Dans leur travail de recherche, Nsingi, *et al.* (2019) relèvent que « 78% de jeunes TGNC [transgenres et non conformes dans leur genre] déclarent une forme de harcèlement et 35% se font violence contre eux-mêmes » (p.34). Considérant le rejet et les violences commises par des pairs mais également par certain·es adultes à leur rencontre, les écoles ne sont globalement pas considérées comme des lieux sûres par les jeunes trans* (Medico & Zufferey, 2018, p. 1766). Si quelques adultes interviennent lorsque de telles situations ont lieu, il existe en effet une partie fermant les yeux et une autre participant à ces violences (Nsingi, *et al.*, 2019). Cependant et comme il a déjà pu être relevé précédemment, entreprendre un travail de sensibilisation et d'informations auprès des équipes pédagogiques, des élèves et de leurs parents peut contribuer à sécuriser l'environnement. Pour contrer ces facteurs de risques, Nsingi, *et al.* (2019) proposent de « créer des environnements sains et inclusifs » en invitant des « représentant·es de la communauté LGBT+ » ou encore de créer des moments d'informations et d'échanges entre les adultes qui pourraient avoir à travailler avec un·e élève trans* (pp.44-45). Finalement la création de « lieu spécialement conçu pour les LGBT+ ainsi que des lieux scolaires sûres » offrirait à ces jeunes des espaces d'échanges sains dans lesquels iels se sentiraient libres de partager leurs expériences et trouver d'autres personnes avec des réalités similaires qui puissent les comprendre (Nsingi, *et al.*, 2019, p.36).

C'est un fait avéré, les jeunes avec une dysphorie de genre sont des jeunes particulièrement vulnérables et à risques en comparaison aux jeunes cisgenres. A propos de leur santé et comme il a déjà été exposé préalablement, il a été constaté qu'iels sont plus sujet·tes à souffrir de troubles d'intériorisation (anxiété, dépression, etc.) et d'autres psychopathologies (WPATH, 2013). Médico et Zufferey (2018) l'affirment « les difficultés affectives, un sentiment négatif de soi, la dépression, l'anxiété, les symptômes post-traumatiques, les troubles alimentaires et les idéations suicidaires sont beaucoup plus fréquentes chez les jeunes trans » (p. 1766). L'étude de 2013 de Bauer, *et al.* portant sur la suicidabilité des personnes trans* en Ontario et citée par Pullen Sansfaçon (2015) révèle que parmi 43% des personnes trans* ayant commis une tentative de suicide, 36 % l'auraient fait avant leur quinze ans (p.97). Affirmer son identité de genre et sa diversité peut être un facteur protecteur du fait que la personne se sente mieux avec elle-même, son genre et donc améliore dans ce sens son estime de soi (Nsingi, *et al.*, 2019, p. 35 ; Medico & Zufferey, 2018, p. 1766). Cependant il existe la difficulté de pouvoir vivre cette identité de genre partout sans

que cela soit mal perçu ou dangereux et donc augmente les problèmes d'estime de soi et le mal-être (Newhook, *et al.*, 2018).

On se rend ainsi compte que les facteurs sont le plus souvent à double tranchant, dépendamment du contexte, ils deviennent soit des éléments de risques, soit des éléments protecteurs, ou du moins de résilience.

3.2. L'environnement scolaire

L'école prend beaucoup de place dans la vie des jeunes et les rapports entre écoles et jeunes DG et/ou trans* peuvent être compliquées. Or « étant donné le temps important passé par les jeunes à l'école, l'environnement scolaire est également considéré comme un facteur à part entière pouvant affecter leur bien-être » (Baudoin & Galand, 2021, p. 119). Donc l'environnement scolaire peut avoir un impact sur le bien-être global des jeunes avec dysphorie de genre et/ou trans*.

Dagorn et Alessandrin, une autrice et un auteur qui se sont penché·es sur la thématique à plusieurs reprises, soulignent en 2018 et selon leurs recherches, qu'au moins 82% des personnes trans* estiment avoir eu une mauvaise expérience scolaire (p. 29). 34 % des jeunes trans* interrogé·es dans une enquête de 2009 auraient fait au moins une tentative de suicide, « principalement de 12 à 17 ans, période où les jeunes fréquentent encore principalement le milieu scolaire » (Denis, Fraslin, Poncelet & Vidal, 2022, p.4). Des chiffres qui interrogent sur l'ouverture des écoles aux jeunes DG et trans* dans un contexte où justement elles doivent « faire face à des interrogations sur le plan identitaire, des coming out, des parcours de transition et des demandes d'accommodement de prénoms et de pronoms choisis » (Richard & Alessandrin, 2019, p.2). Pouvoir accéder à l'école en étant protégé·e des discriminations, du harcèlement et d'être entouré·e d'une communauté éducative ouverte, à l'écoute et soutenant devrait être le droit de chaque élève (Richard & Alessandrin, 2019, p.2). C'est-à-dire le droit à un climat scolaire avec un climat de sécurité et un climat social qui soient positifs. Le premier désignant plutôt les « pratiques des enseignants liées à l'application des règles et des sanctions, de la politique de l'école par rapport au harcèlement, des attitudes des élèves par rapport à la violence ou encore de la présence effective de comportements violents » (Baudoin & Galand, 2021, p. 128). Quant au climat social, dit aussi climat relationnel, il correspondrait à des éléments tels que « les relations entre enseignants et élèves, les relations entre élèves, l'implication des parents dans la vie de l'école, la disponibilité de l'équipe éducative en cas de besoin » (Baudoin & Galand, 2021, p. 128).

L'idée est donc que le bien-être et l'intérêt supérieur devraient primer sur tout autres choses. Afin de tendre vers des réponses adaptées à l'accueil des élèves DG et trans* à l'école, des directives, en France comme en Suisse, ont été partagées très récemment.

3.2.1. **L'accueil des élèves trans* à l'école**

Le ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports (MENJS, 2021) a sorti pour ses membres de l'Éducation Nationale (EN), le 29 septembre 2021 la directive Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire. Elle aborde donc ce qu'est la transidentité et comment doit se positionner l'école et ses membres pour accueillir ces élèves. L'idée principale du texte est que l'école doit écouter, accompagner et protéger. (MENJS, 2021 ; Denis, et al., 2022). Ainsi l'EN précise le caractère individuel de chaque jeune et de son parcours mais aussi la vigilance dont il faut faire preuve pour permettre à chaque élève de suivre l'école dans les meilleures conditions possibles. Elle légitime également le fait d'être déboussolé face à un·e élève trans* et tente d'apporter des réponses pour les membres de la communauté éducative. Ainsi elle explique les règles à suivre lors des demandes de changement de prénom et de pronoms. Des indications qui questionnent auteurs et autrices car « bien que soucieux de l'accompagnement de l'élève, [l'école] ne peut opérer un tel aménagement sans l'accord des représentants légaux » (MENJS, 2021). En effet, cela indique que les deux parents doivent soutenir le ou la jeune qui fait sa demande, or cela n'est pas toujours le cas. Les parents peuvent ne pas soutenir l'enfant qui vit une identité de genre différente de celle qui lui a été assignée. Par ailleurs et comme le soulignent Denis, et al. (2022) « en ne reconnaissant l'identité de genre des élèves que sous condition d'acceptation par les parents, ce document va à l'encontre du principe même d'autodétermination et repose sur une interprétation partielle de l'autorité parentale » (p. 3). L'identité dont l'identité de genre, est un droit personnel qui relève de « l'un des aspects les plus intimes de la vie privée qui est ainsi reconnue comme l'un des éléments les plus essentiels du droit à l'autodétermination » (Défenseur des Droits, 2020, p.10). L'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant (CDE) sur l'opinion de l'enfant garantit son « droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant », opinion qui doit être prise en considération en fonction de l'âge et la maturité (CDE, art. 12). Ainsi la directive de l'EN soulève des points comme la prise en compte de l'intérêt supérieur de l'enfant et de son opinion, notamment quand il est capable de discernement. Un autre élément qui interroge est la position de l'école face au refus des parents et au mal être de l'élève en question.

Alessandrin (2022) le précise : « comment convaincre les parents d'accompagner l'enfant et est-ce que tous les établissements seront prêts à ne pas se réfugier derrière les refus des parents pour ne pas changer leurs pratiques ? » (p. 238). La directive apporte donc des indications dans le cas de parents soutenant mais délaisse les situations qui peuvent être conflictuelles.

Parallèlement, en Suisse Romande et plus précisément dans le canton de Vaud un plan d'action pour la prévention et le traitement d'homophobie et de transphobie dans les lieux de formation a été proposé le 17 mai 2021 (État de Vaud, 2021a). Il a conduit à l'annonce d'une directive sur l'accompagnement des élèves trans* et non binaires dans la scolarité obligatoire et post obligatoire (État de Vaud, 2021b ; Transgender Network Switzerland, 2022). Dans celui-ci la conseillère d'état et cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Cesla Amarelle explicite que :

l'école assure à ces élèves un plein soutien et une reconnaissance de leurs besoins afin que ces élèves puissent réaliser leur affirmation de genre (avec ou sans transition) dans un environnement de formation non discriminatoire, serein et soutenant qui les accompagne et garantisse les droits attachés à leur personne (Amarelle, 2021, p.2)

On retrouve l'idée selon laquelle l'école doit accompagner les élèves. Cependant ce n'est pas l'enfant et ses parents ou représentant·es qui sont au cœur du sujet, mais l'élève. La directive demande de prendre le consentement de l'élève pour chaque décision le concernant et à mesure que des éléments sont mis en place dans son établissement. On retrouve donc la volonté de respecter l'opinion de l'enfant (CDE, art. 12) et l'identité de genre « comme composante du droit absolu à la protection de la sphère privée » (Amarelle, 2021, p.1). Également, l'autodétermination de l'élève est mise en avant, notamment quand il est capable de discernement. Le rôle des parents ou représentant·es est de collaborer avec les professionnel·les encadrant l'enfant. Par ailleurs la directive s'appuie sur la fondation Agnodice avec laquelle travaille le département pour apporter les réponses aux jeunes et leur entourage. Ainsi la décision d'Amarelle (2021) redirige les lecteur·ices vers le Guide de bonnes pratiques lors d'une transition de genre dans un établissement scolaire ou de formation d'Agnodice (2022). Dans celui-ci il est explicité que si les parents sont dans le refus ou la résistance lorsque leur enfant décide de faire sa transition et que celui ou celle-ci est mineur·e, un

accompagnement de la famille par l'association est mis en place. Elle suit l'article 3 de la CDE sur l'intérêt supérieur de l'enfant. L'objectif étant que les parents soutiennent la ou le jeune dans ses démarches et dans son intérêt (p.28). Pour le canton de Vaud, l'école doit être à l'écoute des besoins, les professionnel·les sont invité·es à modifier leurs pratiques afin de répondre aux demandes de changements de prénoms, de pronoms. Une importance particulière est donnée au dialogue sur les questions d'utilisation de lieux habituellement genrés (toilettes, vestiaires, etc.). Afin que toutes les personnes encadrant l'élève soient un minimum informées et outillées dans la situation de changement de genre, un plan d'accompagnement et d'intervention est systématiquement mis en place par la fondation Agnodice en collaboration avec l'école. Un des éléments qui semble manquer en complément de la circulaire française. Finalement, on constate dans les deux cas l'absence d'explications sur ce qu'est la dysphorie de genre, la distinction à faire avec les transidentités. Cependant le Guide de la fondation Agnodice qui est plus complet les définit et explique.

3.2.2. **Ecole primaire et secondaire**

Les transidentités entrent à l'école, que soit dans le primaire ou dans le secondaire, pourtant on observe que celle-ci est plus présente dans le secondaire. Alessandrin (2022) fait l'observation de deux éléments, « d'une part, les identités trans s'expriment (aujourd'hui) principalement au collège et au lycée et d'autre part ces problématiques restent très peu prises en compte en deçà de secondaire » (p. 234). Pour expliquer cela, l'idée qu'un·e enfant en primaire serait trop jeune pour ressentir et affirmer une possible transidentité, trop jeune pour être transgenre. L'auteur illustre la perplexité des adultes face à la transidentité des jeunes enfants en reprenant la question d'une enseignante de primaire « *est-ce vraiment une question qu'on se pose à cette âge* » (p.241). Newhook, et al. (2018) parlent du mythe du désistement et de la possible confusion des adultes face à un·e enfant dont l'expression de genre ne correspondrait pas aux normes attendues en fonction de son genre assigné et être un·e enfant transgenre (p. e201). La Fondation Agnodice (2022) éclaire elle sur la distinction entre dysphorie de genre et non-conformité de genre en rappelant que cette dernière si elle exprime un écart par rapport aux attentes sociales, elle n'implique pas systématiquement le rejet du genre assigné (p.10). Que les identités trans* entrent davantage dans le secondaire s'explique également par le fait que c'est vers 14 et 17 ans que les adolescent·es parlent de leur identité (Fondation Agnodice, 2022, p. 10). Si aujourd'hui de plus en plus de jeunes

parviennent à s'exprimer sur leurs ressentis, beaucoup continuent à garder pour eux leur identité à cause de la peur du rejet, de la pression, de la transphobie. Et comme il a déjà été évoqué, ne pas pouvoir vivre leur identité peut être une source de souffrance. Le secondaire c'est la puberté et des relations sociales qui se complexifient. Richard et Alessandrin (2019) soulignent que le secondaire correspond à période scolaire la plus angoissante et l'expliquent par « l'importance que revêt les catégories genrées entre pairs au collège, les transformations corporelles qui imposent des modifications physiques non désirées et une absence relative de "mots pour se dire" » (p.5). Il y a aussi les nouvelles formes de communications notamment avec l'utilisation des téléphones et des réseaux sociaux. Ce qui mène au sujet du cyberharcèlement, qui concerne difficilement le primaire, mais bien le secondaire. Les jeunes trans* peuvent être victimes de transphobie sous différentes formes, c'est-à-dire d'être victimes de violences verbales, physiques, d'harcèlement et de cyberharcèlement (Pullen Sanfaçon, 2015, p.96 ; Alessandrin, 2022, p. 241). On note que les projets en France et Suisse en sont conscients, s'étant développés dans le cadre de la lutte contre la transphobie. Ainsi, la question des transidentités dans le primaire et celle dans le secondaire ne posent pas tout à fait les mêmes interrogations et situations (Alessandrin, 2022, p. 241). Bien que l'on fasse ces constatations, tant la circulaire de l'Education Nationale comme la directive du canton de Vaud restent très globales, ne faisant pas de distinction entre l'accueil d'élève trans* en primaire et en secondaire.

3.2.3. Les droits des élèves

Les élèves ont des droits et les élèves DG et trans* devraient pouvoir voir les leurs correctement pris en compte afin de garantir au mieux possible leur bien-être à l'école. Les directives et pratiques devraient notamment prendre en compte les droits de l'enfant que l'on retrouve dans la Convention relative aux droits de l'enfant : l'intérêt supérieur de l'enfant, l'opinion de l'enfant, la non-discrimination, la protection de la vie privée, le droit à l'éducation, la protection contre toute forme de mauvais traitements (CDE art. 3 ; art. 12 ; art. 2 ; art. 16 ; art. 28 ; Alessandrin, 2022, p. 238). Pourtant les discriminations restent toujours nombreuses et la situation de ces jeunes compliquée. La transphobie dans l'école existe, elle peut se manifester par le refus d'utiliser le prénom et les pronoms choisis, l'obligation d'utiliser les toilettes ou les vestiaires du genre assigné et bien évidemment les violences verbales et/ou physiques commises par les pairs ou encore par les adultes (Alessandrin, 2022 ; Dagorn & Alessandrin, 2018).

L'école devrait donc offrir aux élèves un espace sécurisant dans lequel iels peuvent trouver de l'écoute, du soutien et de l'accompagnement afin d'exprimer leur identité sans faire face à des rejets pour ce qu'iels sont. D'autant plus lorsqu'iels font face à des difficultés dans leur sphère familiale. Pour aider les adultes et les personnes les entourant à comprendre et défaire leurs aprioris sur la dysphorie de genre et la transidentité chez les jeunes, il y a de nombreuses ressources disponibles.

3.3. Ressources

Les difficultés rencontrées par les jeunes avec une dysphorie de genre et les jeunes LGBT+ ne sont pas inhérentes à leur genre ou leur sexualité, mais une conséquence des réponses de leurs environnements à qui elles et ils sont. Medico et Pullen Sansfaçon (2017) notent que celles-ci sont « une conséquence directe et indirecte des discriminations, des violences, des mauvaises relations avec les pairs, de la non-reconnaissance de l'identité trans et des pressions à cacher son sentiment de soi » (p. 26). Pour tenter de contrer cela et accompagner les jeunes et leur entourage, de nombreuses ressources ont et continuent d'émerger et leur sont accessibles.

Pour la Suisse Romande, Medico et Zufferey (2018) ont élaboré un tableau (Annexe 1 ; Médico et Zufferey 2018, p. 1767) recensant les ressources dans les cantons de Vaud et de Genève (p. 1767). Ainsi on retrouve la fondation Agnodice qui a déjà été mentionnée dans ce travail et qui propose à la fois aux enfants, adolescent·es et leur famille de l'aide pour l'orientation, des conseils et du soutien. Elle propose également un accompagnement pour les démarches de changement de genre à l'école et ce, en collaboration avec les départements cantonaux dont dépendent les écoles. Les autrices indiquent également quelles unités de santé peuvent être contactées en fonction des besoins (pédiatres, pédopsychiatres, pédopsychothérapeutes, endocrinologues, etc.). Elles mentionnent aussi les noms et contacts de certaines associations pouvant apporter des informations, du soutien et accompagnements mais aussi des formations pour les professionnel·les.

On retrouve depuis 2018 pour la France et plus globalement pour toute personne francophone le Wiki Trans, un « portail d'information à destination des personnes trans en questionnement ou en cours de transition, ainsi que leurs proches et leurs allié·e·s » (Wiki Trans, s.d.). Le site propose du contenu autant pour les personnes concernées que pour leur entourage. Si effectivement, il est avant tout centré sur les questions trans, des articles sont dédiés à la dysphorie. On y trouve également une brochure à destination des parents et de la famille. Pour le milieu éducatif, le

ministère français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a lancé en 2019 une campagne de sensibilisation et de prévention contre les LGBTphobies « Tous égaux, tous alliés » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2021). Elle est destinée à la communauté éducative pour lutter contre les discriminations et les violences commises contre les élèves, mais également les adultes, du fait de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre. On retrouve cette même volonté auprès du ministère des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques (s.d.) qui propose également une boîte à outil. Ces actions entrent dans le Plan national d'actions pour l'égalité, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ 2020-2023 (Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT, 2020), plus précisément dans les axes 3 et 4 qui sont respectivement « Lutter contre les discriminations, la violence et la haine anti-LGBT+ » et « Améliorer la vie quotidienne des personnes LGBT+ ». On ne trouve pas d'éléments précisément pour les jeunes présentant une dysphorie de genre, mais pour les jeunes trans* et de la communauté LGBT+ plus globalement. Y sont mentionnés l'objectif de sanction contre les thérapies de conversion ou encore l'élaboration d'un guide pour les comportements à adopter et prescrire pour faciliter l'accueil des élèves trans* à l'école. Guide qui ne semble pas encore être sorti à la différence de la circulaire du 29 septembre 2021 mentionné dans la partie précédente. Cependant sur le site d'Eduscol (<https://eduscol.education.fr/>) on peut trouver quelques ressources : associations partenaires du ministère (Contact, Le Refuge, Le Mag Jeunes LGBT), des films, des communiqués, recommandations ou décisions du Défenseur des droits, de l'Unesco, du Conseil de l'Europe. Quelques outils pédagogiques et références académiques sont également référencées.

On peut cependant se demander si toutes ces ressources sont assez claires et si dans la pratique elles peuvent réellement apporter quelque chose aux personnes qui les cherchent sans créer trop de confusion.

4. RECHERCHE

Depuis quelques années, la dysphorie de genre et la transidentité entrent dans l'école et en réponse à cela, l'école tente de s'ouvrir à ces sujets afin d'offrir à tous·tes ses élèves un accès à l'éducation dans les meilleures conditions possibles. Les jeunes avec une dysphorie de genre et/ou trans* sont des jeunes fréquemment victimes de violences et d'harcèlement par leurs pairs, mais également venant d'adultes. Les souffrances liées à l'écart entre le genre assigné à la naissance et le genre vécu ainsi que l'environnement peuvent les rendre particulièrement vulnérables à des troubles anxieux, des troubles alimentaires, à la dépression et aux idées suicidaires.

L'école étant un environnement dans lequel les jeunes passent une grande partie de leur temps, il est important de chercher à savoir si elle est suffisamment ouverte à leurs besoins. Pour préciser le public et parce que les enseignant·es ont une place importante dans le développement des jeunes (Baudoin & Galand, 2021, p. 130), le choix a été pris de se centrer sur elles et eux. C'est pourquoi ce travail cherche à soulever ***en quoi les connaissances et représentations des enseignants sur la dysphorie de genre et les transidentités peuvent être bénéfiques, ou au contraire défavorables à l'accueil et au bien-être d'un·e élève avec dysphorie de genre.***

4.1. Questions de recherche et objectifs

Pour explorer le sujet et tenter de répondre à la problématique, il a d'abord été nécessaire de poser des questions globales sur la dysphorie de genre et de définir les termes spécifiques à la thématique. Ce sont ces questions qui ont permis de mettre en place le cadre théorique.

- En quoi la dysphorie de genre est-elle reconnue comme une souffrance ? Quelles prises en charge peuvent être proposées ?
- Quels facteurs protecteurs impactent le bien-être d'un·e jeune avec dysphorie de genre ?
- Quels facteurs de risque impactent le bien-être d'un·e jeune avec dysphorie de genre ?

Le travail voulant tendre vers l'environnement scolaire et éducatif, étant un lieu de socialisation majeure qui influence la vie sociale des jeunes, il a progressivement été introduit dans la partie théorique. Les questions suivantes précisent la direction choisie.

- L'équipe enseignante est-elle suffisamment informée pour accompagner un·e élève avec dysphorie de genre et/ou trans* ?
- Quelles sont les lignes directrices pour l'accueil d'un·e élève trans* à l'école ?
- Quelles connaissances et représentations des transidentités des jeunes et de la dysphorie de genre ont les professionnel·les au sein des écoles ?

On entend par le terme « connaissance » ce que les enseignant·es savent sur la thématique, des définitions qu'ils peuvent avoir à ce qu'ils savent sur les recommandations pour l'accueil des élèves trans* à l'école. Le terme de « représentation » renvoie lui à la notion de représentation sociale, une « "forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. [...]" (Jodelet, 1994, p.36). » (Grenon, Larose & Carignan, 2013, p. 46). Ces représentations ont plusieurs fonctions dont une étant « une fonction de guide pour le comportement et pour les pratiques » (Grenon, Larose & Carignan, 2013, p. 46). Ainsi, l'ensemble social est, dans ce contexte, la communauté enseignante, pour laquelle il s'agira de relever ce qui est commun dans leurs perceptions et qui va influencer leurs pratiques et relations avec les élèves DG et/ou trans*.

Sur la base du cadre théorique élaboré et des questionnements, un certain nombre d'hypothèses ont donc pu être émises et expliquées. Ainsi quatre grandes hypothèses se sont démarquées pour conduire la recherche.

- Les enseignant·es sont, au mieux, sensibilisé·es aux questions trans et LGBT+. Les enseignant·es ne savent pas ce qu'est la dysphorie de genre ou ne différencient pas dysphorie de genre et transidentités.

Si les enseignant·es n'ont pas un minimum de connaissances sur le sujet, il est difficile qu'ils soient outillé·es pour offrir à de jeunes LGBT+ dont les jeunes avec dysphorie de genre et/ou trans*, un environnement sécurisant et de répondre à leurs besoins.

- Les enseignant·es ont une connaissance restreinte des droits des enfants LGBT+ à l'école.

Les enfants et jeunes avec une dysphorie de genre et/ou trans* sont des mineur·es avec des droits, des droits applicables dans le quotidien et au sein de l'école. De manière globale, les droits de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CDE, 1989) peuvent être mentionnés comme celui de l'intérêt supérieur de l'enfant,

de la non-discrimination, de l'opinion, de l'éducation. Concrètement, au sein de l'école, ces jeunes devraient avoir le droit d'être appelé par le prénom choisi et de choisir leurs pronoms sans que ces éléments le soient à l'état civil, elles et ils devraient avoir le droit de donner leur opinion pour les démarches les concernant. Cela est soumis à l'accord parental en France. En Suisse, le droit à l'autodétermination de l'enfant est davantage mis en avant, la ou le jeune capable de discernement peut faire valoir sa liberté de choisir qui elle ou il veut être, sans pression extérieure. Un·e enseignant·e n'ayant pas conscience des directives sur la thématique pourrait adopter une posture qui n'est pas recommandé ou aller à l'encontre du bien-être du ou de la jeune.

- Les enseignant·es pensent que l'identité de genre ne peut être réellement établie qu'une fois adulte.

Une méconnaissance du développement de l'enfant et les idées reçues peuvent faire croire qu'un·e enfant n'est pas assez mature ou n'a pas assez de discernement pour comprendre son identité de genre et affirmer ne pas être du genre assigné. L'identité de genre peut commencer à se développer dès 3-4 ans (Kulich, 2020), il est donc tout à fait possible qu'un·e enfant ou adolescent·e puisse ne pas se reconnaître dans le genre assigné voire affirmer ne pas appartenir à celui-ci. Également, les enseignant·es peuvent penser que de nombreuses personnes ayant transitionné en étant jeunes le regrettent par la suite. On parlera alors de désistement, de détransition. Les regrets sont plutôt rares et le fait de passer par une détransition aussi, mais ne sont pas pour autant impossibles (Gauld, 2020, p.119 ; Sulimovic & Balsan, 2017, p.38).

- Les enseignant·es pourraient avoir pour idée que les souffrances du ou de la jeune DG et/ou trans* sont liées à son identité de genre.

A nouveau, la méconnaissance d'une personne peut conduire à rester sur des idées reçues, à utiliser des raccourcis et des stéréotypes. Ainsi, il est plus facile d'associer le mal être d'un·e jeune avec dysphorie de genre et/ou trans* à son identité de genre. Or le fait qu'ils soient plus souvent sujet·tes à de l'anxiété, de la dépression, à des troubles du comportement alimentaire, etc. est causé par un ensemble d'éléments. En effet être confronté·e à des environnements non accueillants, au rejet ou la décrédibilisation, au manque de soutien parental, de soutien d'adulte et d'accompagnement, à la transphobie, à la violence impacte la santé et le bien-être du ou de la jeune.

C'est donc sur la base de ces questionnements et de ces hypothèses que la recherche a été élaborée. Afin de tendre vers des débuts de réponses et de tenter d'observer auprès d'enseignant·es si pour elles et eux les hypothèses qui ont été émises s'affirment ou non, le choix a été pris de passer par des entretiens.

4.2. Ethique de la recherche

La recherche faisant alors appel à la participation d'enseignantes et d'enseignants, elle s'est inspirée pour sa direction du code éthique de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE, s.d). Celle-ci se base sur sept principes : le respect des droits fondamentaux de la personne ; l'appréciation et la limitation des risques ; le consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche ; le respect de la sphère privée ; l'utilisation des informations ; la restitution des résultats de la recherche et la responsabilité personnelle et la solidarité collective.

Dans le but que toute personne prenant part à la recherche puisse en apprécier la portée afin de donner son consentement, un document d'informations (Annexe 2) a été transmis. Les participant·es ont donc été préalablement informé·es du cadre, des objectifs et du déroulement du projet mais également du processus de récolte des données et de leur traitement. Le traitement et l'utilisation des données récoltées ont été faites de manière à préserver l'anonymat des répondant·es. Ainsi des précautions ont été prises pour assurer et respecter la confidentialité de certaines données (comme le retrait de données dans les retranscriptions) ainsi que l'anonymat. Les prénoms ont été modifiés et ne nous intéressant pas aux écoles, cette donnée est restée inconnue. Dans le cas où l'information était tout de même connue, celle-ci a été tue. Les éléments qui ont été retenus sont les suivant : le pays dans lequel l'enseignant·e exerce ainsi que l'âge de ses élèves. Finalement, tant dans les documents transmis comme au début des entretiens, il a été rappelé aux participant·es qu'ils étaient libre de se retirer à tout moment sans donner d'explications, ou de demander le retrait de leur participation à posteriori.

C'est en étant informé·es de tous ces éléments qu'ils ont pu donner leur consentement libre et éclairé en signant et retournant le formulaire de consentement (Annexe 3).

La recherche impliquant des opinions et représentations personnelles sur la thématique de la dysphorie de genre et des transidentités, la chercheuse s'est tenue de ne porter

aucun jugement ou critique sur celles-ci. La chercheuse s'est également engagée à répondre aux questions des participant·es s'ils en avaient et de rester disponible.

4.3. Méthodologie

L'objectif des entretiens est d'offrir un aperçu des représentations, des connaissances voire des pratiques de quelques enseignantes et enseignants autour de la dysphorie de genre et des transidentités des élèves. Il est plus facile de mettre en avant les réflexions globales sur le sujet et sur les pratiques lors de discussions. L'entretien semi-directif a pour avantage de donner la liberté à l'enquêté·e de parler tout en étant encadré·e. La discussion s'appuie sur un guide d'entretien mais donne la possibilité d'approfondir au besoin des éléments ou de relancer la personne interviewée.

Le guide d'entretien (Annexe 4) se décompose en quatre parties dont une introduction et une conclusion. Une est davantage dédiée aux représentations et une autre à l'accueil d'élève trans* en classe et à l'école. Discuter autour des transidentités à l'école avait pour objectif de voir quelles positions ou pratiques les enseignant·es pourraient avoir. Deux cas de figures ont été prises en compte lors des entretiens : les enseignant·es ayant déjà rencontré un·e élève trans* dans leur parcours professionnel et celles et ceux n'en ayant jamais eu. Pour tenir compte de cela, quelques questions ont été adaptées. Bien que le guide ait été construit d'une certaine manière, il n'avait pas pour vocation d'être suivi strictement mais de servir de base et d'être flexible. Certaines personnes pouvant en effet devancer des questions en répondant à une ou ne pas creuser suffisamment certaines.

Avant de mener les entretiens, les personnes intéressées par la recherche ont été invité·es à répondre à un court questionnaire (Annexe 5) afin de récolter des données globales telles que la tranche d'âge, le pays d'exercice (France ou Suisse), la tranche d'âge des élèves de leur classe. Puis des questions plus axées concernant les sensibilisations ou formations reçues sur les questions de genre, de transidentité, de harcèlement et de LGBT+phobies. Ainsi qu'une question afin de savoir en amont s'ils avaient déjà eu un·e élève trans*.

Ayant la possibilité de travailler à la fois sur le territoire français et le territoire suisse romand, le choix a été fait de trouver des participant·es des deux régions. Dans cette perspective, le cadre théorique avait déjà été pensé dans ce sens et a

présenté des éléments venant offrir une vision des pratiques et recommandations françaises et suisses.

Quatre enseignant·es français·es et trois suisses ont donc participé à cette recherche. Afin de préserver leur anonymat, les prénoms utilisés dans ce travail ont été changés. Parmi les enseignant·es exerçant en France il y a Adrien dont les élèves sont au lycée et ont entre 15 et 18 ans. Céline a des élèves entre 3 et 5 ans. Elle a eu l'année précédente l'entretien un·e élève dont on fait l'hypothèse de la transidentité et qui est toujours dans cette même école et qu'elle côtoie donc. Diane a elle des élèves de 3 et 4 ans. Finalement Elisa, qui était enseignante et qui est devenue depuis quelques années directrice adjointe de lycée. Les élèves qu'elle côtoie ont entre 15 et 18 ans. Par une collaboration entre son lycée et un autre, un élève trans se rend régulièrement dans l'établissement. Du côté Suisse, Béatrice a des élèves entre 10 et 16 ans, dont un élève trans. Fanny a des élèves qui ont entre 14 et 15 ans, elle n'a pas rencontré d'élève trans dans son parcours professionnel, elle a cette année deux élèves LGBT dans sa classe. La dernière enseignante participant aux entretiens est Gabrielle dont les élèves ont 7 et 8 ans.

Tableau 1 Informations sur les participant·es

	Enseignant·es français·es				Enseignantes suisses		
Nom	Adrien	Céline	Diane	Elisa	Béatrice	Fanny	Gabrielle
Âge	[20 – 29]	[30 – 39]	[20 – 29]	[40 – 49]	[20 – 29]	[20 – 29]	[20 – 29]
Âge élèves	15 – 18	3 – 5	3 – 4	15 – 18	10 – 16	14 – 15	7 – 8
Élève trans*	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non

Concernant le recueil et le traitement des données, chaque entretien a été enregistré pour permettre sa retranscription. Le choix de retranscriptions complètes a été fait afin d'avoir l'ensemble des discours disponible pour l'analyse qualitative et relever les éléments pertinents dans le cadre de la recherche. Ces enregistrements ont été supprimés une fois retranscrits et les retranscriptions anonymisées. Pour l'analyse, un codage a été mis en place avec des commentaires pour permettre de retrouver les sujets et vocabulaires récurrents et observer les points de convergence ou de divergence dans les discours. Avec sept entretiens on ne peut pas prétendre à tendre vers une analyse quantitative, cependant on peut tout de même retrouver des idées intéressantes partagées par plusieurs enseignant·es.

5. ANALYSES DES DONNÉES ET RÉSULTATS

Les enseignant·es interrogé·es viennent à la fois du primaire et du secondaire, ce qui signifie qu'il y a quelques différences à prendre en compte. Tout d'abord les enseignantes du primaire ont les mêmes élèves toute la journée, toute l'année, là où dans le secondaire, les enseignant·es peuvent avoir plusieurs classes. Par ailleurs les problématiques et les approches ne sont pas tout à fait les mêmes (Alessandrin, 2022). Des éléments intéressants à prendre en compte lors de l'analyse des entretiens.

L'analyse des entretiens s'est donc divisée en cinq thématiques : les compréhensions du genre, la dysphorie de genre et les transidentités chez les jeunes, les enseignant·es et les transidentités des élèves, la sensibilisation et la formation et les ressources. Les résultats présentés sont articulés et accompagnés d'extraits d'entretiens.

5.1. Les compréhensions du genre

Les enseignant·es interrogé·es sont majoritaires à faire la différence entre genre et sexe ou du moins à comprendre que si les deux peuvent être liées pour certaines personnes, il est également possible que le genre soit différent du sexe. Certaines pointent le genre comme un construit social.

« C'est déjà une construction sociale / dans un premier temps / qui est défini par plein de normes / autant dans les habitudes / ça peut être dans l'apparence aussi » (Béatrice).

Le genre serait construit autour d'ensemble de caractéristiques. Également, il revient souvent la vision du genre comme quelque chose qui se vit personnellement, qui se ressent.

« Ce qui compte c'est la manière dont la personne s'identifie et ça se résume pas aux organes génitaux de la personne en question » (Gabrielle) ;

« Selon la personne et ce qu'elle ressent au fond d'elle aussi / finalement c'est chacun qui se définit aussi » (Céline) ;

« Le genre ce sera // ce à quoi on s'identifie » (Adrien).

Ces explications rejoignent la définition de Stoller sur l'identité de genre comme genre ressenti (Sulimovic & Balsan, 2019). Bien que certain·es aient manifesté une vision en surface plutôt binaire, en soulignant que c'est de cette façon qu'on leur a expliqué en étant enfant.

Au fur et à mesure de leur réflexion sur le genre, certaines ont envisagé de sortir de cette bi-catégorisation pour inclure des genres autres qu'être femme ou homme et de penser la pluralité des genres.

« Y a des personnes qui s'identifient pas à ces deux genres là et du coup y a des personnes qui s'identifient à d'autres genres comme typiquement des gens qui se considèrent comme non binaires » (Gabrielle).

« Pour moi y a plein de définitions en fait possible selon la personne et ce qu'elle ressent au fond d'elle aussi » (Céline).

Ce sont donc deux visions du genre qui sont revenues : le genre comme construction sociale et le genre comme une expérience et un ressenti individuel.

5.2. Dysphorie de genre et transidentités chez les jeunes

5.2.1. La dysphorie de genre

Il y a une convergence des définitions des répondant·es sur ce qu'est la dysphorie de genre. Pour elles et eux, la dysphorie de genre serait la non-correspondance du genre assigné, ou du sexe selon les personnes, avec ce qui est ressenti.

« Ça peut ne pas matcher entre sexe et genre » (Adrien) ;

« Une contradiction entre le sexe avec lequel on est né / et puis l'aspect psychologique / comment est-ce qu'on se sent / comment est-ce qu'on se sent nous comme genre » (Elisa) ;

« Une personne / à laquelle on a attribué un genre lié à son sexe à la naissance / ne va pas se reconnaître dans les normes sociales associées à ce genre-là » (Béatrice).

Une enseignante a mis en avant le critère de la souffrance et une autre a souligné qu'il s'agissait d'un diagnostic.

« C'est si on est / transgenre// et qu'on / que la personne le vit pas bien » (Fanny)

« C'est un diagnostic / qu'on pose / ce qui n'est pas le cas de la transidentité » (Gabrielle).

Cependant on peut se questionner sur des possibles biais, ces deux enseignantes ayant confirmé s'être un minimum informées avant l'entretien.

Les enseignant·es ne s'étant pas informé·es ont une représentation de la dysphorie de genre qui rejoint la définition de l'incongruence de genre défini comme le « ressenti d'une identité, d'un rôle ou d'une expression de genre qui diffèrent de la norme culturelle prescrite pour les personnes d'un sexe déterminé » (Gauld, 2020, p. 116).

5.2.2. Vulnérabilités, risques et causes

Les entretiens ont pu aborder les questions des vulnérabilités, des risques et d'obstacles auxquels peuvent faire face les jeunes avec une dysphorie de genre et/ou trans*, ainsi que les possibles causes. Les discussions ont mené à la mise en

lumière de quatre catégories de réponses : la période d'adolescence, l'affirmation identitaire, le regard des autres et les violences et harcèlement.

Période adolescente

L'idée que la période d'adolescence est compliquée est revenue quelques fois : *« l'adolescence ça peut être très compliqué »* (Diane). C'est en effet une période de changements corporels, de construction et qui comporte ses difficultés (Baudoin et Galand, 2021, p. 118). Cette construction de soi pourrai être mise à mal par la souffrance découlant du sentiment de ne pas appartenir au genre assigné mais aussi de voir son corps changer différemment de ce qui est voulu :

« Avoir une telle dissonance entre ce qui peut se passer dans leur tête et ce qui se passe dans leur corps / c'est / c'est lourd à ce moment-là / c'est difficile de se construire à ce moment-là / de / de /// d'affirmer sa personnalité » (Adrien) ;

« A la préadolescence // ils sont en recherche identitaire et du coup ils ont forcément des périodes où ils vont avoir moins confiance en eux que d'autres » (Béatrice).

Affirmation de l'identité

L'affirmation de leur identité et de leur personnalité pourrait être freinée et difficile. Ces jeunes pourraient se sentir déstabilisé·es, avoir une estime et une confiance en soi plus basses.

« Ceux qui recherchent à fond leur identité et qui du coup / sont complètement chamboulées et déstabilisées et perdent peut-être pendant une période de leur vie confiance en eux » (Béatrice).

La supposition qu'il soit difficile pour ces jeunes d'exprimer leurs ressentis revient plusieurs fois :

« "Je me sens comme ça et j'ai pas les possibilités dans ma vie d'être qui je suis et de faire comme je veux comme je l'entends" » (Diane) ;
« Surtout les adolescents ils ont besoin d'en parler / par rapport à la dysphorie de genre et de la souffrance / c'est surement mieux ouais d'en parler que de laisser ça de côté et de se dire ouais la personne va se sentir / plus elle grandit / même en étant adulte ça peut être compliqué » (Diane).

Ce silence sur ses ressentis pourraient alors engendrer de la souffrance et mettre à mal le bien-être de l'élève.

« Un enfant qui n'en parle pas et qui garde tout pour lui / je pense qu'il y a un mal-être durable qui peut vraiment s'installer / avec une perte de confiance en soi / avec tout ce qui va avec / de la déprime / de la dépression etcétera » (Gabrielle).

« Qui n'osent pas entamer une démarche ou qui n'osent pas exprimer / bah le risque c'est un gros mal-être / et puis des fois malheureusement on va jusqu'aux dépressions / aux suicides ou aux tentatives de suicides / ou aux choses comme ça donc ça peut être une atteinte à sa vie / à son état de santé donc c'est / donc c'est grave » (Elisa).

Les enseignant·es ont conscientisé·es les risques de développer de l'anxiété, de la dépression ou encore de commettre des tentatives de suicides de ces jeunes.

« Des enfants qui vont être plus / à même de faire une dépression et peut être même d'avoir des comportements / je dirais suicidaire » (Céline).

Parmi les possibles raisons l'auto-rejet est mentionné et pourrait mener à se faire violence.

« D'abord je pense qu'il va résister un petit peu / il va se / comment expliquer ça / essayer de / ouais de résister contre ça et d'être un peu dans une forme de déni » (Fanny) ;

« C'est là où il va se brider en fait / et qu'il va en souffrir / parce qu'il ne pourra pas s'exprimer comme il est » (Céline).

« Les troubles de l'alimentation c'est un rejet de soi-même aussi en quelque sorte / comme les autres ne nous acceptent pas comme on est on finit peut-être aussi par se rejeter soi-même » (Diane).

Une autre des raisons serait la désirabilité sociale (Kulich, 2020), c'est-à-dire le désir de correspondre aux normes de la société :

« Y a beaucoup d'enfants qui vont le cacher / qui même s'ils sont intéressés par les jeux de l'autre sexe / savent qu'il y a des attentes de la part des adultes et ils vont essayer de se confirmer aux attentes de manière même inconscientes à mon avis » (Gabrielle).

Regards des autres et relations avec autrui

Le regard des autres et les relations avec autrui forment un ensemble de risques dans les représentations des personnes interrogées. *« Des risques au niveau social avec les autres élèves »* (Béatrice), du fait notamment de la méconnaissance ou de l'incompréhension de la situation et des ressentis des jeunes par leur entourage : *« une incompréhension en fait des personnes qui l'entourent »* (Béatrice). Des éléments qui pourraient en même temps être une des causes les plus conséquentes d'une partie des souffrances vécues. Les échanges l'ont fréquemment relevé :

« Il a l'impression que les autres le regardent / que / ouais / et même parfois / pas un peu parano / mais voilà il rentre dans quelque chose comme ça et du coup les relations avec les autres sont compliquées » ; « le regard des autres / ça c'est sur / je pense malheureusement on se construit beaucoup sur le regard des autres / et // je pense que cet enfant va arriver à un âge où de toutes manières ils se

jugent / peu importe que ce soit au niveau du poids de la taille / ils vont toujours trouver quelque chose en fait » (Céline).

Dans la même perspective, iels ont souligné le manque de soutien et d'accompagnement par les proches comme source de souffrance :

« Parce qu'ils ne sont justement pas accompagnés / les enfants qui osent pas en parler sont constamment en train de se dire qu'ils sont pas comme les autres / donc ils perdent confiance en eux » (Gabrielle) ;

« L'acceptation de la société aussi / de la société / de la famille des amis / du cercle proche / au travail aussi / est ce que après / au quotidien / est ce que cette personne elle est acceptée » (Elisa) ;

« Il suffit que les parents ne soient pas derrière eux / ne soutiennent pas / qu'ils n'aient pas d'amis parce qu'ils arrivent pas à se faire accepter / je pense que ça peut vite être très très compliqué » (Céline).

Il y a la notion de ce qui est socialement accepté et des normes sociales qui revient dans le discours de Céline. Elle pointe ces phénomènes d'attentes sociales qui vont entraver le bon développement de ces jeunes.

« Ce sera toujours lié au concept de normalité qu'on essaie de nous faire rentrer / on nous dit voilà / ça c'est la norme et tu ne dois pas en sortir en fait / après je pense que l'enfant lui-même ou l'adolescent / va peut-être / mais à force d'entendre en fait ce concept de normalité / va se dire « je suis pas normal » ; « à l'époque / avec ses camarades ça passait super bien / il y avait pas de moqueries / aujourd'hui / il le fait maintenant c'est plus compliqué » (Céline, en parlant de son élève qui a une expression de genre qui pourrait être considéré comme non conforme).

Violences et harcèlement

Une continuité au regard des autres et aux relations conflictuelles seraient le risque que l'incompréhension et le rejet se convertissent en des violences et du harcèlement. En effet, les enseignant·es sont conscient·es des risques de harcèlement par les pairs :

« Je pense que là y a un risque / de harcèlement / de violences des autres » (Béatrice) ;

« Y a probablement tout ce qui est lié au harcèlement / parce que si / il montre / il raconte aux copains / ou s'il s'intéresse plus aux jeux de l'autre sexe / je pense qu'il peut vite y avoir des moqueries / si c'est pas pris en charge ça peut vite tourner au harcèlement » (Gabrielle).

De manière concrète, cela a été le cas de l'élève trans* qui est dans la classe de Béatrice et que des élèves ont harcelé lorsqu'il était dans son ancienne école. De plus le harcèlement aujourd'hui peut sortir du cadre de l'école. Gabrielle le soulève

en parlant des téléphones. Cela rejoint l'observation de Dagorn et Alessandrin (2018) du fait que « tous les mineurs LGBTI scolarisés insistent sur la place prépondérante du cyberharcèlement » (p. 28). Une forme de violence transphobe citée par d'autres auteurs·ices comme Pullen Sansfaçon (2015) et Alessandrin (2020).

« Les problèmes avec les téléphones portables et autres / mais typiquement chez les plus grands y a beaucoup de harcèlement qui commence et qui perdure via les téléphones » (Gabrielle).

En conclusion, selon les enseignant·es, les rapports avec les autres, que ce soient avec les parents ou les pairs, aurait un important impact sur le bien-être des jeunes trans*. La perception des stéréotypes de l'entourage influencerait l'expression de l'identité. En plus de cela, la comparaison et les violences seraient sources de souffrances.

5.2.3. L'âge et le discernement des enfants et adolescent·es trans*

Le sujet de l'âge des enfants et adolescent·es trans* est intéressante car elle implique à la fois des questionnements sur l'âge, sur la construction de l'identité, sur le discernement ou encore sur les possibilités de désistements.

Adrien et Diane parlent du caractère sain des questionnements sur le genre qui s'inscriraient dans la construction de l'identité et du développement :

« Je trouve déjà assez sain / je pense que c'est des questions qu'on se pose tous // notamment à l'adolescence, donc ce sont des questions saines » (Adrien) ;

« J'en pense c'est que c'est nécessaire dans le développement de l'enfant / à la fois pour se trouver au fur et à mesure qu'il va grandir / et même parfois ils ont parfois de se définir à l'opposition à l'autre genre » (Diane).

Cependant, certains adultes pourraient être pris au dépourvu en constatant qu'un·e enfant puisse se questionner ou affirmer un genre différent de celui qui lui a été assigné : « on ne s'attend peut-être pas à avoir ce genre de questionnement de la part d'un enfant aussi tôt » (Céline). Ce qui interroge alors, notamment chez les enseignantes en primaire, sur la possibilité qu'un·e enfant d'environ 4 ans puisse réellement sentir ce décalage ou s'il répond tout simplement pas aux attentes et stéréotypes de genre :

« Est ce que vraiment l'enfant à cet âge-là / dès trois ans quatre ans il se sent pas en accord avec son sexe biologique / ou en tout cas il est pas en accord avec tout ce que la société a attribué et il faut que ça soit comme ci comme ça » (Diane) ;

« Je me demanderai si à cet âge-là / est ce que déjà l'enfant est capable de sentir ça / peut être que oui peut être que non / je ne sais pas je ne suis pas assez formée là-dedans / et à quel point / accepter le fait qu'il se considère comme fille

et le fait qu'on aille dans son sens des tout petit / est ce que vraiment c'est bénéfique pour la suite de sa vie » (Diane).

Diane souligne deux points. Le premier c'est sa méconnaissance du développement de l'identité de genre que l'on retrouve dans la discussion avec Céline qui a entrepris des recherches sur la transidentité chez les enfants *« pour savoir à peu près vers quel âge ça pouvait / des questionnement pouvaient se déclencher »*. Pour Kulich (2020) l'identité de genre commence à se former à cet-âge-là. La dysphorie de genre pourrait même être présente chez des enfants dès deux ans selon la WPATH (2012, p.13). Le second point interroge sur s'il est dans l'intérêt du ou de la jeune enfant et de l'adulte qu'iel deviendra que les adultes répondent immédiatement positivement à son envie de se développer dans un autre genre. Parallèlement, les enseignantes semblent sentir que les jeunes trans* ne se questionnent pas forcément sur leur identité de genre mais qu'iels sont juste tel qu'iels sont, surtout lorsqu'iels sont jeunes.

« J'ai vraiment ressenti en voyant ces enfants que oui en fait / c'était pas du tout un caprice ou une période [...] ou clairement y a aucune question à se poser / il se sent comme ça il est comme ça et ça fait partie de lui » (Béatrice) ;

« Ce que je trouve incroyable c'est que j'ai pas l'impression qu'il se pose vraiment la question / et c'est ça qui est je pense / qui est beau à cet âge-là / c'est que / bah / cet·te enfant se sent fille quoi / il / il se pose pas la question » (Céline) ;

« D'un côté c'est assez spontané et du coup ça correspond surement à ce qu'ils ressentent » (Diane).

Les enfants seraient donc plus spontané·es dans leurs ressentis tandis qu'en grandissant, les jeunes et ce qu'iels ressentent deviendraient peut-être plus complexes et mèneraient à plus de questionnements personnels sur l'identité.

« Plus on grandit plus on comprend un peu plus ce genre de choses / eux c'est assez spontanée / à mon avis / et quand ils grandissent / adolescents / c'est là où on peut plus se poser la question de vraiment qu'est-ce que toi tu / qu'est-ce que l'individu ressent / comment il se sent réellement par rapport à tout ça » (Diane).

Chez les enseignant·es d'élèves plus âgé·es, l'idée semble plutôt de dire qu'il n'y a pas d'âge pour qu'un individu se sente appartenir à un genre différent et qu'il puisse l'affirmer.

« Je pense pas / je pense pas que ce soit lié à l'âge » (Gabrielle) ;

« Je pense qu'il n'y a pas d'âge / tout simplement parce qu'il y a des élèves de 14 ans qui ont pas la maturité de certains élèves qui peuvent avoir six ou sept ans / donc non pas forcément / je pense que tout est une question de personnalité / d'environnement / et je pense qu'il y a pas forcément d'âge » (Fanny).

Certain·es enseignant·es pointent tout de même le besoin de porter une attention particulière à la compréhension et au discernement des jeunes pour notamment éviter des situations de désistements.

« Des questions de transitions // en soit moi j'ai aucun problème avec / maintenant comme c'est des processus lourds et c'est vrai que des fois pour des adolescents ce sont des décisions lourdes à prendre / des questions de est-ce qu'ils se rendent compte de l'impact que ça a » (Adrien).

Les mineur·es ou du moins les moins de 16 ans prendraient-ils réellement conscience de tout ce qu'implique une transition médicale ? Des pays comme la Suède ou l'Angleterre freinent leurs pratiques en constatant une hausse des demandes de prises en charge et la médiatisation de situations de désistements (Suède, Angleterre) (Hertig & Faux, 2021). Cela marque personnes qui en prennent connaissance et appuie sur la vigilance à avoir pour éviter des situations de regrets et de détransitions.

« Je sais plus quel pays là où ils autorisent ce genre de changement de / de sexe très jeune / y a quand même des alertes dessus pour dire qu'ils reviennent sur certaines / ils autorisaient je sais plus à quel âge commencer des démarches et ils reviennent en arrière parce que c'est / c'est / ils se rendent compte qu'il y a pas la maturation intellectuelle / y a pas le vécu / la période adolescente elle est compliquée déjà pour se rechercher / donc fait / faut faire attention à ce que ça soit pas / je sais pas / une dérive / qu'il n'y ait plus de repères en fait » (Elisa) ;

« Est ce que l'enfant était assez / avait une capacité de discernement suffisante pour pouvoir demander une transition de genre etcétéra / l'enfant en question a fait un procès parce qu'il trouvait en tant qu'adulte qu'il n'aurait pas dû avoir le droit à cette transition ou des choses comme ça / je pense que tout ce qui est / lié / même aux bloqueurs de puberté qui pour l'instant sont encore donné dans certains pays avant la majorité/ je pense que tout cet aspect médical / tant que l'enfant a moins de 16 ans / à mon avis c'est pas donné en Suisse » (Gabrielle).

Dans un même temps ces mêmes enseignant·es nuancent, il ne s'agirait pas de décider d'un âge à partir duquel il serait possible d'entamer une procédure médicale, mais d'améliorer l'accompagnement et de prendre en compte un ensemble d'éléments (expériences personnelles, contexte familial).

« Je pense / après c'est / au cas par cas / voir avec la personne en elle-même si elle se rend bien compte de ça ou est-ce / c'est pas forcément murement réfléchi / aussi profondément / je sais pas » (Adrien) ;

« Pas forcément un âge / mais un parcours d'accompagnement sur une durée assez longue qui permettrait / ou de continuer la démarche / ou de revenir en arrière / sans conséquence et toujours avec un accompagnement » (Elisa).

Finalement ces remarques font écho aux préconisations qui demandent que ces prises en charge soient individualisées (WAPTH, 2013, p. 9). L'âge ne serait donc pas pour un critère pour affirmer ou non de la capacité de discernement :

« Un adolescent de peut-être / je sais pas / 14 ans // peut-être il se rend pas forcément bien compte / après ça dépend de chacun / enfin / il va y avoir des adolescents de 14 ans bah qui sont certains / et qui ont bien compris ça / et puis même des / des / des gens plus âgés / y en a même qui peuvent être adultes / pour lesquels c'est moins clair / voilà » (Adrien).

5.2.4. Le désistement

Un autre sujet étant revenu dans les échanges concernait le désistement. Adrien par exemple a porté une attention au caractère parfois irréversible de la transition passant par des actes médicaux de modification corporelle et donc au regret que cela pourrait engendrer. La transition sociale elle, est perçue comme plus facilement réversible.

« C'est pas une opération / que tu peux euh / tout à coup te dire "ah non finalement non je veux pas" et hop je reviens » (Adrien).

« Cette transition-là / pour le coup elle euh / bah pose beau[coup] / je veux pas dire que ce soient des problèmes mais euh / pose / beaucoup moins impactante finalement / j'ai l'impression / le retour en arrière / si bon voilà / est très facile » (Adrien).

La possibilité que ce sentiment d'appartenir à un autre genre ne soit que passer a été évoqué d'autres façons et assez positivement, l'idée restant d'accepter et accompagner la ou le jeune qui passe par ces expériences de vie.

« Après je sais pas si / si ça arrive que ce soient des phases / mais même si c'est une phase je pense qu'il faut accueillir les ressentis de l'enfant tels qu'il les ressent et pas juste les balayer en disant / nan mais t'es un garçon / tu joues avec des trucs de garçons » (Gabrielle) ;

« S'il est un garçon au niveau biologique et il se pense fille / il s'est construit tout un monde / mais plus il grandit plus il se dit que non c'était juste une phase de sa vie / bah du coup / c'est aussi accepter qu'il revienne de lui-même » (Diane).

Comme le témoignent les deux extraits, les enseignantes estimerait qu'il soit important de rester à l'écoute du ou de la jeune et qu'il soit accompagné·e, que ce soit un sentiment durable ou passager. Une des recommandations que l'on peut trouver indique qu'il serait favorable pour les jeunes de pouvoir exprimer leur identité sans nécessairement l'orienter vers un genre ou un autre (Newhook, et al. 2018, p. e202).

5.2.5. Accompagnements des jeunes

Comme il a déjà été relevé, les enseignant·es ayant participé aux entretiens mettent en avant les relations parfois difficiles avec autrui et le besoin des jeunes de pouvoir s'exprimer et être accompagné·es. Il y a évidemment l'accompagnement par les parents qui ressort, mais aussi par des professionnel·les, dans le but par exemple de pouvoir affirmer son identité et de ne pas se sentir seul·e.

« Je pense qu'ils ont dû faire un grand travail / sur eux même pour réussir à l'affirmer / je trouve ça très bien mais je pense que ce sont des enfants ou des adolescents qui ont dû être vraiment épaulés / et qui ont dû/ faire un très grand travail sur eux même / et je pense que c'est peut-être des questionnements qui / leur ont fait peur au départ / mais qui ensuite ont pu être / que ces peurs-là ont pu être travaillées par des professionnels / ou par leur familles » (Fanny).

L'accompagnement par les parents pourrait être difficile s'ils rencontrent des difficultés à accepter que leur enfant soit différent·e. C'est ce qu'observe lors de la discussion avec Céline qui explique la situation de l'élève dont l'expression et l'identité de genre exprimées différent du genre assigné. Une observation qui converge avec celle de Pullen Sansfaçon (2015) sur la difficulté des pères à accepter leur enfant (p.97).

« Pour ses parents c'est compliqué aussi d'accepter cette part de lui / je l'ai déjà entendu dire que son papa avait cassé sa poupée / des choses comme ça où des fois je me dis / il doit y avoir une difficulté à accepter » ; « je sentais surtout le papa assez fermé » ; « je sens son papa très gêné quand il a cette attitude-là » (Céline).

L'accompagnement psychologique a été mentionné par plusieurs des participant·es afin notamment de permettre aux jeunes d'avoir un espace où parler et se confier.

« Un accompagnement psychologique déjà » (Elisa) ;

« Je pense que c'est hyper important que ces enfants soient suivis psychologiquement pour / pour surmonter cette étape qui doit quand même pas être facile à vivre » (Béatrice) ;

« Voir des thérapeutes / ça peut être des psychologues / des psychiatres // mais au-delà de ça je pense que / la meilleure des choses c'est d'en parler à quelqu'un de confiance / sans forcément que ce soit un psychologue ou un psychiatre » (Fanny).

Cette dernière réflexion a entraîné une remise en question immédiate sur l'association transidentité, souffrance et maladie :

« Même dans ce que je dis ça me choque c'est comme / psychiatre / c'est comme s'ils avaient une maladie alors que c'est pas une maladie / c'est plutôt gérer leurs souffrances / la souffrance qu'ils ont à cause de ça » (Fanny).

Cela a mené à penser d'autres types d'accompagnements axés sur la confiance en soi et la valorisation :

« Je dirais des thérapeutes / peut être même des coachs / des coachs de vie qui pourraient les aider à affirmer » (Fanny).

« Un accompagnement sur / pas forcément psychologique mais / sur / comment exprimer ça / sur le regard soi / sur se valoriser / ne pas se sentir dévalorisé par la différence et des choses comme ça / après pour ça y a beaucoup d'accompagnement/ ça peut aller très loin / la musicothérapie / l'équithérapie / le / l'art-thérapie / toutes ces choses-là je pense que c'est des / ça peut permettre d'exprimer des choses sur différents / de différentes manières qui peuvent aider à / à poser cette réflexion et à se sentir bien » (Elisa).

Cependant il y a aussi des accompagnements qui questionnent sur leurs objectifs.

« Les parents l'ont emmené chez un hypnothérapeute / et j'avoue que ça m'a un peu décontenancée / car on avait parlé aux parents [...] / on a parlé de ça / et je me suis demandé si les parents n'avaient pas plutôt dans l'idée entre guillemet de le remettre dans le droit chemin » (Céline).

Chacune de ses propositions a pour idée de permettre aux jeunes DG et/ou trans* d'avoir un espace pour s'exprimer, s'apaiser et travailler sur sa valorisation et son estime de soi. Des éléments qui peuvent justement leur manquer selon les participant·es mais aussi les auteur·ices. Cependant l'idée de ces enseignant·es n'est pas de pathologiser mais de faire en sorte que le possible mal-être soit moindre.

Béatrice, l'enseignante qui accueille dans sa classe un élève trans* indique un autre type d'accompagnement, celui d'une association :

« Suivi par cette association Agnodice mais après j'ai aucune idée de ce qu'ils font avec lui / quel est leur rôle etcétéra / à part la communication avec l'école du coup ».

La fondation propose aux jeunes et à leur famille de l'aide pour l'orientation, des conseils et du soutien (Medico& Zufferey, 2018 ; agnodice.ch). Il est intéressant de relever que les parents peuvent aussi recevoir de cette aide. En effet si l'accompagnement de l'enfant ou de l'adolescent·e par les parents est important, il est aussi possible que la famille en ait besoin afin d'avoir des réponses à leurs possibles questionnements et être en mesure de soutenir. Pourtant, les parents aussi peuvent peiner à trouver du soutien alors même qu'ils en auraient besoin (Pullen Sansfaçon, 2015, p. 99).

« Accompagner les parents aussi / vers qui ils doivent se tourner / c'est pas trouver de l'aide / mais plutôt / trouver des réponses à leurs questions / parce que si moi je me pose ces questions / je me dis qu'en tant que parents ça doit être encore plus » (Céline).

Ce sont différents accompagnements qu'imaginent et/ou connaissent les enseignant·es pour les élèves. Ils s'accordent à dire que ces soutiens devraient permettre d'avoir un espace sécurisant pour se confier et pour soulager les possibles souffrances vécues, notamment si on parle de jeunes avec une dysphorie de genre.

5.2.6. Droits des élèves avec dysphorie de genre et/ou trans*

Le guide d'entretien ne comptait pas de questions directement en lien avec les droits des jeunes avec une dysphorie de genre et/ou trans*. Cependant il y a tout de même des éléments qui ressortent et qui peuvent être mis en lien avec les droits de l'enfant. On peut plus précisément cibler le droit de l'enfant d'être entendu ou de donner son opinion pour ce qui le concerne (CDE, art. 12).

« Même s'il a pas encore un cerveau construit comme un adulte ou une taille d'adulte ou quoique ce soit / c'est une personne et il a le droit d'être entendu » (Béatrice) ;

« J'essaierai vraiment de m'adapter par rapport à ce dont il a besoin / ce qu'il me dit / car je pense que chacun est différent » (Fanny).

La notion de vie privée a aussi pris place dans un des échanges. Elle peut être mise en lien avec le droit de la protection de la vie privée (CDE, art. 16).

« L'élève en question / m'en parle / qu'il me donne l'autorisation de parler avec les autres élèves / ça fait partie du secret / enfin c'est confidentiel / et dans ce cas-là si lui est d'accord » (Gabrielle).

5.3. Les enseignant·es et les transidentités des élèves

Cette partie souhaite mettre en lumière comment les enseignant·es pensent s'adapter ou s'adaptent, ainsi que leurs réflexions sur ce qu'ils peuvent ou non faire.

5.3.1. Posture, positions et pratiques

Un premier réflexe des enseignant·es de primaire serait de se tourner vers les parents afin d'en parler, discuter avec les parents car « ce sont les premiers éducateurs de l'enfant » (Diane).

« C'est notre devoir d'en parler aux parents et d'évoquer des pistes pour que l'enfant soit soutenu et aidé dans son développement » (Diane) ;

« Moi en tant qu'enseignante je / je suis limitée dans ce que je peux faire / et mon rôle c'est pas non plus d'intervenir dans ce genre chose » (Diane).

On retrouve l'idée que la situation peut dépasser la position d'enseignant·e. Bien qu'elles seraient à l'écoute, les enseignantes sont conscientes que d'autres professionnel·les au sein de l'école sont plus aptes à accompagner l'élève.

« J'essaierai d'écouter ce que l'élève veut / s'il veut par exemple // que voilà / que je change ma façon de m'adresser à lui ou autre / je pense que je le ferai » (Fanny).

« Je resterai à son écoute bien sûr / s'il vient de confier c'est déjà une preuve de confiance / mais je / après je ne suis pas compétente pour l'accompagner dans ses choix et confronter / confronter ses choix à la famille / je l'enverrai vers la psychologue scolaire qui est formée elle et compétente pour ça » (Elisa) ;

Adrien explique que lui ferait plus attention à ses dires et actes pour qu'ils ne soient pas influencés par des idées préconçues, par ses possibles stéréotypes et préjugés. Aujourd'hui il fait attention à ne pas être biaisé par celles relevant des questions de genre et prend du recul sur ses pratiques pour les adapter et les améliorer.

« Sur le coup j'y ai pas pensé tu vois // après coup j'y repense / j'essaie de / de plus le faire / ou de / de modifier » (Adrien).

D'un autre côté, Gabrielle, si elle souligne que le genre de ses élèves importe peu, pense tout de même faire preuve de plus d'attention. Cela afin d'éviter des situations qui pourraient mettre mal à l'aise l'élève ou des situations de violences scolaires :

« Je serai d'autant plus sensible aux zones grises / où y a souvent le harcèlement qui se met en place / mais ma posture par rapport à l'élève qui soit transgenre ou masculin féminin j'en ai rien à carrer / mais c'est clair que je serai plus sensible à tout ce qui peut être moqueries / les choses qu'on voit pas » (Gabrielle).

Pour elle, globalement, il faudrait pouvoir les sensibiliser au harcèlement et cyberharcèlement :

« Après est ce que moi je peux vraiment jouer un rôle sur les téléphones non / à part les sensibiliser » / « c'est quelque chose que tu travailles toute l'année via ton climat de classe » (Gabrielle).

On retrouve la notion de climat scolaire, décomposée en climat de sécurité scolaire et en climat social, qui a pu être analysée par Baudoin et Galand (2021). La position face au harcèlement et les relations font partie de ce qui constitue le climat scolaire (p. 128). Concernant les genres et transidentités, plusieurs répondant·es pensent qu'il est nécessaire de prendre un temps pour expliquer aux élèves et les sensibiliser.

« C'est aussi un rôle des profs / des personnes du lycée / qui sont / qui ont plus de recul / bah de / de suivre la personne mais aussi / bah / de savoir expliquer aux autres / de montrer aux autres / d'expliquer que voilà / il faut prendre un peu de temps / il faut savoir écouter etcétéra / il y a un travail je pense / évidemment / à faire avec la classe et autour » (Adrien).

Les enseignant·es n'aborderaient pas le sujet des transidentités de la même manière au primaire et au secondaire. Ils prendraient en compte l'âge des élèves.

Ainsi on constate que les enseignantes de primaire utilisent ou utiliseraient des albums jeunesse, un outil récurrent dans les classes. Pour les élèves plus âgé·es la lecture serait aussi un moyen d'introduire le sujet aux côtés des documentaires. Des interventions par des personnes plus formées seraient aussi envisagées.

Tableau 2 Aborder le sujet des transidentités en fonction de l'âge des élèves

ABORDER LE SUJET DES TRANSIDENTITÉS EN CLASSE	
Dans le primaire	Dans le secondaire
« Je l'étudie pas mal avec des albums de jeunesse / [...] / un livre qui s'appelle <u>Fille ou garçon</u> qui traite vraiment de la thématique dont on parle / c'est à partir de cinq ans / avec des chansons / et ils ont même fait un dossier pour les enseignants / pour leur expliquer comment aborder les choses » (Céline).	« Moi en parler / devant toute la classe / expliquer ce que c'est etcétera / je pense pas que j'ai les termes et les connaissances nécessaires pour le faire bien / je pourrais le faire mais je pense qu'il y a des personnes mieux placées que moi / [...] / je demanderai de l'aide » (Gabrielle).
« Avec les petits on passe souvent par des histoires / je chercherai sûrement un album qui parle de ça / ensuite on en discuterait / et puis / ils ont quand même / des fois / ils arrivent quand y a des histoires à avoir des réflexions » (Diane).	« Essayer d'avoir des conversations transparentes avec eux / peut être leur / lire des textes à ce sujet / parler de la différence et promouvoir / regarder des reportages / avoir des discussions sincères / et je pense / qui aident à normaliser » (Fanny).

Dans les deux cas le but est d'amener les élèves à discuter. De les sensibiliser et de les ouvrir à la diversité et peut-être déjà à déconstruire certaines idées.

5.3.2. Adaptation de l'école

Concernant des éléments plus globaux au sein de l'école, il y a par exemple tout ce qui tient de la distribution des espaces genrés. Béatrice, enseignante d'un élève trans* a pu se rendre compte des problématiques qu'elle engendre.

« Y a quand même pas mal d'obstacles dans une école ordinaire / du style les toilettes filles les toilettes garçons les vestiaires filles les vestiaires garçons / se dire mais où est ce qu'il va aller / quand est ce qu'il va aller » (Béatrice) ;

« C'est ce que j'ai posé comme question quand on parait en voyage scolaire / est ce qu'on allait le mettre dans une chambre fille ou une chambre garçon » (Elisa).

« Il avait le droit d'aller dans les toilettes garçons à n'importe quel moment mais lui n'y va pas ou presque pas pendant les pauses en fait / il demande régulièrement à y aller pendant les cours / [...] / y a juste eu message en disant « si jamais il vous demande pendant les cours s'il vous plaît acceptez qu'il y aille / ne lui dites pas non » (Béatrice).

Dans le cas de l'élève de Béatrice, l'école s'est adaptée pour offrir à l'élève plusieurs alternatives, lui laissant choisir ce qui le mettait à l'aise. L'importance est donc mise sur

la discussion et sur la proposition de diverses solutions pour rechercher en collaboration avec l'élève, ses parents et l'école ce qui conviendra au mieux.

5.3.3. Equipe enseignante

Les discussions avec les enseignant·es ont également évoqué l'ouverture des collègues à la thématique de la dysphorie de genre et de la transidentité chez les jeunes. On observe que celle-ci dépendrait pour certaines à l'âge des enseignant·es, les plus jeunes seraient plus tolérant·es et ouvert·es et les plus âgé·es plutôt réfractaires.

« Un collègue avec des collègues qui sont relativement jeunes / et j'ai l'impression que c'est quand même plus accepté par les personnes plus jeunes car on a plus grandi avec ça j'ai l'impression » (Béatrice) ;

« Je pense que les personnes plus âgées ne sont pas autant // ouvertes que nous / et / j'ai déjà entendu plusieurs fois / dans les salles des maîtres ou autres / que les trucs LGBT etcétéra c'est n'importe quoi » (Fanny).

Le manque d'ouverture pourrait constituer une difficulté au sein de l'école. Pour pallier cela, une enseignante pourrait essayer de dialoguer avec eux et rappeler que cela ne doit pas pour autant être un obstacle pour le ou la jeune. Les enseignant·es devraient alors, même si cela ne leur plaît pas, aller dans le sens des recommandations de l'Education Nationale ou du Département d'Instruction.

« Je pense que mes collègues n'auraient pas forcément la même ouverture d'esprit / ça déjà je pense que ça serait compliqué » (Fanny) ;

« Même s'il y a des collègues qui dans leurs valeurs ou modes de pensées ne sont pas d'accord avec ça je leur dirais « oui mais on est enseignants / on est dans l'éducation Nationale aussi donc voilà y a des choses qu'on doit faire » (Diane) ;

« Je pense que face à un enfant il serait ouvert / il se forcera à être ouvert car c'est la position du DIP actuellement / mais / y a des préjugés de la part des enseignants qui font qu'ils ne sont pas forcément naturellement enclins à être ouvert à ça » (Gabrielle).

En travaillant et s'informant avec ses collègues, Céline a pu voir une évolution de leurs représentations :

« Elle connaissait pas ces notions / et // alors mes collègues encore plus âgées je te dis pas / enfin / quand je leur ai parlé de ça au début / que je leur ai dit que je me questionnais par rapport à cet-te enfant / elles étaient là "mais non" / elles y croyaient pas / et puis finalement maintenant ça a évolué parce que / elles ont compris ce que c'était » ;

« on a cherché pas mal avec mes collègues à trouver comment / comment l'aider » (Céline).

Finalement, ces enseignant·es semblent adopter ou du moins vouloir adopter des postures qui incluraient et respecteraient les élèves DG et/ou trans*. Pour cela iels travailleraient en collaboration avec leurs collègues. Bien que se pose les questions de leur ouverture aux questions et LBGT+ ou encore des directives existantes.

5.4. Sensibilisation et Formation

5.4.1. La connaissance de ce dont iels ont droit en tant qu'enseignant·es

Quelques interrogations ont pu être observées auprès des participant·es. Notamment sur comment se positionner en tant qu'enseignant·e et qu'est ce qui est possible ou non de faire lorsqu'un·e élève trans* est accueilli·e en classe.

« Concrètement / on sait pas les choses concrètes qu'on doit faire ou pas / ça manque / dans le quotidien en fait on fait quoi ? / et ça on sait pas trop » (Diane) ;

« Qu'est-ce que j'en fait moi en classe et mes droits et mes devoirs par rapport à ça / ça me paraît un peu flou encore » (Diane).

Céline s'est beaucoup questionnée sur son droit à appeler l'enfant comme iel le désire mais n'ayant pas eu d'informations à ce sujet des parents, la situation est délicate.

« Moi dans ma façon de voir les choses / moi s'il se sent fille je dois dire elle / mais en même temps je peux pas le faire parce que / bah je veux dire parce que ses parents sont pas encore là / dans / dans leur cheminement et ce que je comprends aussi / j'ai à la fois envie de respecter l'enfant et de respecter la famille qui a droit de faire son cheminement et je comprends qu'avec un enfant de 7 ans qui leur exprime ça ça puisse être compliqué pour eux » (Céline) ;

« Je pense quand même qu'il faut l'autorisation des parents et je peux pas aller contre ça / et je pense que ce serait un coup à ce qu'on se retourne aussi contre moi » (Céline).

Sans avoir trouvé les informations nécessaires lors de ses recherches, elle reste précautionneuse et à juste titre. La circulaire de l'Education Nationale (MENJS, 2021) insiste sur le fait que l'accord parental est nécessaire pour adopter un prénom ou des pronoms différents.

Les enseignant·es notent l'intérêt d'une sensibilisation ou d'une formation afin de connaître les consignes qui encadrent l'accueil d'un·e élève trans*.

« Ça a quand même été intéressant de / pouvoir entendre ce qui a été dit juste pour comprendre les mécanismes un peu plus en profondeur / et puis / pour avoir deux trois petites infos sur ce qu'on pouvait dire pas dire » (Béatrice) ;

« Ça nécessiterait pareil une sensibilisation / une formation des professeurs qui l'ont en charge / de la vie scolaire / pour / pour être à son écoute si besoin / pas avoir

de remarques désobligeantes ou savoir comment se positionner pour l'accompagner au même titre qu'un autre élève » (Elisa).

5.4.2. Sensibilisations et formations

Les enseignant·es estiment ne pas être assez formé·es voire sensibilisé·es pendant leur formation et même en tant que professionnel·les sur les questions de transidentité ou de LGBT+phobies.

Il leur a été demandé dans le questionnaire transmis d'indiquer s'ils avaient reçu une sensibilisation ou une formation sur les questions de genre, la transidentité chez les jeunes, les violences scolaires et le harcèlement ainsi que sur les LGBT+phobies (Annexe 5). En croisant leurs réponses, on constate que six sur sept des répondant·e n'a bénéficié d'aucune sensibilisation ou formation sur les LGBT+phobies, seule une a été sensibilisée lors de sa formation initiale. Concernant la transidentité chez les jeunes, deux n'ont reçu aucune sensibilisation et aucune formation, trois ont été sensibilisées et deux ont été formées en étant déjà enseignantes.

« Non / non c'est vrai que non / bah en fait on n'en a jamais discuté / jamais eu de formations par rapport à ça / dans mon année de stage / de formation » (Adrien).

On constate donc une carence d'un temps dédié à ces thématiques lors des années d'études mais aussi lors de la formation continue. Un manque qui se précise notamment lors des échanges avec les répondant·es qui soulignent ne pas avoir les connaissances ou les outils nécessaires si la situation d'un·e élève trans* se présentait dans leur classe.

« Dans la théorie j'ai eu un seul cours à l'université sur le genre / mais j'ai eu un cours pendant mon Bachelor en sciences de l'éducation mais / c'était un seul cours / mais non en tant qu'enseignants je pense qu'on est pas du tout armés par rapport à ça » (Fanny) ;

« Non franchement non / y a eu des petits moments où on nous en a parlé mais c'était très rapide et pas assez approfondi / ce qui fait que l'on en ressort avec un peu la même idée que ce que l'on avait avant » (Diane) ;

« Moi j'ai encore pleins de questions par rapport à ça / parce que je sens que je maîtrise pas le sujet et c'est vrai que je pense que je serai peut-être amenée à rencontrer d'autres enfants » (Céline).

« A l'heure actuelle les professeurs n'ont aucune formation pour savoir comment réagir ou autre » (Elisa).

En outre, tous·tes ont au moins bénéficié d'une sensibilisation et/ou d'une formation pour les questions de genre, les violences scolaires et le harcèlement. Bien que pour certain·es, même les questions de harcèlement n'auraient pas été suffisamment traitées.

« Mais je n'ai pas été du tout formée à ça et même pour le harcèlement scolaire / j'ai été formée sur le tas car on a eu plusieurs situations de harcèlement / qu'il fallait gérer » (Céline).

Les enseignant·s français·es ont cependant relevé qu'il leur était possible de trouver dans les formations proposées dans le cadre de la formation continue, des items concernant la transidentité, ou du moins les questions de genre.

« Dans notre formation continue on a / on a différents organismes et ils nous proposent différents thèmes chaque année et ça fait partie des thèmes qui sont proposés pour pouvoir accompagner les élèves et à nous / former dans le cadre / de notre formation continue » (Elisa) ;

« Certainement / qu'il y a / parce qu'après on a des formations proposées euh durant toute l'année / pleins de modules et tout / [...] / peut être qu'il y a des / des / des modules de formations par rapport à ces questions-là / très certainement // euh // après elles sont facultatives » (Adrien).

En Suisse, la directive annonce la mise en place de formation à destination des professionnel·les pour l'accueil des élèves trans* en classe.

« Ils proposent des formation / de mettre en place des formations d'école / de la sensibilisation aux élèves / moi c'est ma deuxième année au DIP là / j'ai rien vu passé / dans mon établissement il ne s'est rien passé » (Gabrielle).

Si cette enseignante n'a pas pu en bénéficier, la situation de sa collègue, enseignante d'un élève trans* est différente. Dans le cas de Béatrice, elle a été informée quelques jours avant la rentrée de l'arrivée dans sa classe d'un élève trans*. Ayant reçu l'information assez tardivement, elle n'a pas eu le temps de s'informer de son côté. Cependant elle explique :

« Peut-être trois semaines un mois après la rentrée / on a reçu un mail pour nous dire que / qu'une association qui s'appelle Agnodice / je sais pas si tu connais / allait intervenir seulement auprès des profs qui enseignent dans cette classe / et aussi auprès des élèves de la classe / pour informer sur / bah / sur la transidentité / la dysphorie de genre / et puis pour les enseignants plutôt essayer d'expliquer concrètement en quoi / enfin ce à quoi ça correspond et puis comment agir avec ces élèves / et puis pour les enfants c'était plus leur expliquer un peu ce que c'était et en visant aussi l'élève et en expliquant que cet élève était dans cette situation ».

On constate que ces interventions correspondent aux étapes 2 et 3 du processus expliqué par la directive du canton de Vaud (Amarelle, 2021, p.3) et qui doit être mis en place dans l'école où est scolarisé·e un·e élève trans*.

Globalement, les enseignant·es se rendent compte qu'il y a un manque au niveau de la sensibilisation et la formation alors même qu'ils savent qu'ils en auraient besoin pour pouvoir accueillir un·e élève trans*.

« C'est important d'être préparés / de se former petit à petit / d'avoir des connaissances et puis pouvoir accompagner ces élèves au même titre que les autres » (Elisa)

5.5. Ressources

Un des premiers réflexes lorsqu'il a été question de parler des ressources, ou d'où s'informer sur la thématique, a été de parler de recherches sur internet.

« Je trouvais pas énormément de choses / j'ai tapé bêtement sur google » (Céline) ;

« J'irai chercher sur internet plein de choses sur le sujet » (Diane) ;

« Je regarderai sur internet » (Fanny).

« Regarder un peu des reportages / des témoignages » (Béatrice) ;

« J'avais vu des reportages » (Céline).

L'année 2020 a notamment vu le documentaire Petite Fille de Sébastien Lifshitz être diffusé ainsi qu'un épisode de l'émission Ça commence aujourd'hui (« Ils ne sont pas nés dans le bon corps » diffusée sur France 2 le 13/11/2020) par FranceTV sur le parcours de trois enfants transgenres.

Certaines se tourneraient vers de la littérature. Mais pas seulement pour elles, les enseignantes de primaire utiliseraient les albums jeunesse comme ressources pour en parler avec leurs élèves comme on a déjà pu le relever dans les pratiques.

« Regarder des livres peut-être / de lire des livres qui pourraient m'aiguiller sur le sujet » (Fanny) ;

« Petits on passe souvent par des histoires / je chercherai sûrement un album qui parle de ça » (Diane).

Les collègues, les infirmiers, infirmières et psychologues scolaires sont également perçu·es comme des ressources, bien que les répondant·es aient pu les mentionner, certaines ont aussi nuancé, n'étant pas sûres que ces personnes pourraient les aider, ou l'affirmant dans le cas où cela a été fait.

« Je pourrai contacter des gens au lycée » (Adrien) ;

« Je pense que j'essaierai peut-être de me tourner vers mes autres collègues / même si je ne pense pas qu'ils auraient forcément plus de connaissances que moi » (Fanny) ;

« Je pense typiquement l'infirmière en premier lieu » (Gabrielle) ;

« J'en ai parlé avec une enseignante spécialisée / donc elle a eu une formation en plus que nous professeurs nous n'avons pas donc je pensais qu'elle allait forcément avoir des pistes et rien du tout / rien du tout / elle n'en avait presque jamais entendu parler » (Céline).

Les enseignant·es ont également pu penser à d'autres personnes ressources venant d'associations avec qui iels sont déjà en lien ou qui auraient été recommandées :

« Nous à l'école on a un groupe qui s'appelle Profa qui vient pour parler d'éducation sexuelle et peut être que je me tournerai vers eux » (Fanny) ;

« Dans la directive du DIP ils nous mettent des services d'aides et adresses utiles / y a le refuge Genève / les HUG / totem / Agnodice / voilà // je pense que je me tournerai / si l'infirmière a pas des réponses à mes questions je me tournerai plutôt vers ces associations-là » (Gabrielle).

Finalement et le plus cohérent pour des enseignant·es serait de se tourner vers des supérieur·es, voir sur les sites de l'Education Nationale ou des départements dédiés à l'enseignement dans le Canton. Du côté suisse, Gabrielle s'est référée à la directive du canton de Vaud. Du côté français c'est l'Éducation Nationale qui est mentionnée.

« l'Educ Nationale qui m'aiguillera et me donnera de la documentation / après / ce serait / ce serait de la documentation académique » (Adrien) ; « des gens qui nous ont soutenues / un peu plus haut placé on va dire / des cellules on va dire spéciales » (Céline, dans le cadre d'une intervention pour des situations de harcèlement) ;

« Je pense qu'il y a des choses sur le site du gouvernement en France / dans l'Education Nationale / j'ai jamais trop regardé mais je pense qu'il y a des choses » (Diane).

Les enseignant·es interrogé·es ont pu penser à de nombreuses ressources, internet, littératures, reportages, professionnel·les au sein de l'école, Education Nationale et directives. Cependant certaines de celles-ci n'apporteraient pas les réponses nécessaires. Une enseignante a fait le constat après avoir fait ses propres recherches pour la situation d'un élève qu'il manque de ressources claires, informant sur les droits et les devoirs en tant qu'enseignant·e dans l'accueil d'un·e élève trans*.

« Ça manque de ressources / d'accompagnement aussi / pour trouver les bons mots » (Céline)

5.5.1. Quelles ressources et connaissances des directives ?

Pour rappel, en France la circulaire du 21 septembre 2021 Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire a été émise. Pourtant parmi les enseignant·es français deux se sont questionné·e sur ce qui était fait du côté de l'Éducation Nationale. Il y a une méconnaissance des attentes et

recommandations de l'Education Nationale sur le sujet. Une enseignante s'interroge elle sur ce qu'elle peut ou non faire. Elle a commencé ses recherches dans la situation d'un·e élève exprimant à l'école une identité de genre différente du genre assigné pour prendre connaissance par exemple de ses possibilités à appeler l'enfant par les pronoms qu'iel pourrait souhaiter.

En Suisse, le canton de Vaud a partagé une directive concernant l'accompagnement des élèves trans* et non binaires durant leur scolarité. Une enseignante a confirmé en avoir eu une rapide présentation. Cependant, hormis celle-ci, elle est consciente de ne pas en savoir assez et que rien a été mis en place pour réellement sensibiliser ou former les enseignant·es. Elle estime en effet qu'il faudrait aller plus loin que de partager une directive en rendant obligatoire une sensibilisation ou une formation. D'un autre côté. Béatrice qui accueille dans sa classe un élève trans* a, elle, en effet bénéficié de l'intervention de la Fondation Agnodice comme nous l'avons relevé.

Tableau 3 Quelles ressources et connaissances des directives sur l'accueil des élèves trans* en classe

QUELLES RESSOURCES ET CONNAISSANCES DES DIRECTIVES ?	
Enseignant·es français·es	Enseignantes suisses
« Je ne me rends pas compte est ce que les institutions sont euh // comprennent bien ce qui se passe / ou c'est encore des questions qui sont pas encore bien travaillées à ce niveau-là » (Adrien) ; « Je ne sais pas si au niveau même légal / on serait en droit de le genrer au féminin sans l'accord de ses parents / tu vois ça je n'en sais rien pour l'instant / je suis pas du tout assez loin dans mes recherches » (Céline) ; « Malheureusement au niveau de l'Education Nationale c'est compliqué d'avoir des choses là-dessus / et / des aides aussi / parce que tu vois quand je me pose des questions comme est ce que j'ai le droit de le genrer au féminin » (Céline).	« En début d'année on a eu une petite présentation de la directive sur les élèves transgenres dans mon école » (Gabrielle). « Juste poser une directive ça montre qu'il y a une envie du DIP dernière mais aussi de respecter la loi / mais qu'il y a pas plus derrière / après je pense que comme tout autre cause / le DIP a beaucoup à défendre et qu'il peut pas être sur tous les fronts mais s'il veut mettre ça plus en valeur il va falloir plus que juste mettre une directive » (Gabrielle) ; « Il n'y a pas eu / de trucs mis en place pour les élèves spécifiquement / on en parle pas avec les élèves / donc oui je pense que le DIP il a des bonnes intentions mais après s'ils veulent vraiment mettre en place quelque chose faut mettre plus de moyens » (G.) ; « Il faut obliger les enseignants à prendre un temps pour le faire » (Gabrielle).

Ainsi, bien que des recommandations et directives ont été émises en France et en Suisse concernant l'accueil et l'accompagnement d'élève trans* en classe, leur réception par les enseignant·es manque en partie. Cela crée des lacunes en matière d'informations mais aussi d'un point de vue pratique comme il a été montré.

5.5.2. Inclusion dans la société et progrès

Dans les discours des personnes interrogées, deux éléments reviennent beaucoup concernant la visibilité et l'inclusion des personnes trans* et plus globalement de la communauté LGBTIQ+.

D'une part, il y a l'observation d'une évolution positive avec une meilleure visibilité, une plus grande médiatisation des personnes LGBTIQ+ et une plus grande ouverture de la société :

« C'était très mal perçu quand une fille voulait devenir un garçon ou inversement / et j'ai l'impression qu'aujourd'hui même dans / quand je vois par rapport à mes élèves je trouve que c'est beaucoup plus / toléré » (Fanny) ;

« C'est quelque chose / ce que je disais au tout début / qui a été / qui est assez médiatisé / qui est assez / exprimé / la génération qu'on a actuellement est très / est très ouverte / même filles garçons / et plein de mouvements / j'ai l'impression que c'est moins / ils sont moins dans le jugement qu'il y a quelques années en arrière » (Fanny).

Toutefois, cela questionne sur la surmédiatisation et la possible confusion lorsque les processus de transition sont menés dans la précipitation. Des recommandations que l'on retrouve dans les textes qui expliquent les possibles mises en place d'hormonothérapies (WAPTH, 2013 ; Mendes, et al., 2016, p. 249).

« L'alerte qu'il faut peut être posée / c'est que c'est quelque chose qui devient peut être presque banal / qui devient extrêmement médiatisé // et il faut faire attention parce que / moi c'est mon avis personnel / parce que à force de le banaliser // peut être qu'il va y avoir des changements de sexe très fréquent / très rapides pas assez accompagné / et qui seraient peut-être plus un effet de mode que vraiment un ressenti et un besoin de la personne / moi c'est ça je pense peut être la dérive » (Elisa).

D'autre part, il y a la conscience qu'un travail de fond serait nécessaire pour lever certains tabous et être mieux informé·es et pour mieux inclure les personnes de la communauté LGBTIQ+ :

« Ne comprennent pas forcément le fait qu'un enfant puisse affirmer quelque chose aussi fortement / aussi jeune / et que ça touche son identité de genre / [...] / je pense que ça évolue vraiment beaucoup en ce moment pour certains c'est difficile à comprendre et à suivre » (Béatrice) ;

« Du travail à faire / autour de la prévention autour des parents / des enseignants / autour de la société en général pour pouvoir justement soulever ce tabou qu'il y a là autour et qui reste un tabou encore aujourd'hui » (Gabrielle) ;

« Tout ce qui est lié aux questions LGBTQIA etcétéra / y a beaucoup de gens qui trouvent que c'est trop mis en avant que les personnes elles s'exposent / notamment avec les grèves / les manifestations » (Gabrielle) ;

« Mais on en fait trop " ou "avant y en avait déjà mais on en parlait pas autant " / j'ai l'impression qu'ils sont saoulés que ce soit médiatisé » (Gabrielle).

Des enseignantes soulignent que des progrès sont nécessaires dans les écoles mais aussi dans la société :

« Moi je pense que c'est vraiment un sujet d'actualité/ je pense que c'est important / de se pencher dessus / notamment dans les établissements scolaires car on va être de plus en plus amenés à gérer ce genre de situation » (Elisa) ;

« Beaucoup de progrès à faire / autant à l'école que dans la société / pour inclure ces personnes-là / ça s'est mon ressenti général » (Béatrice).

Il y a un certain paradoxe concernant l'idée que peuvent se faire les enseignant·es sur l'inclusion de la société des questions trans*. En effet, si à la fois il y a le sentiment que le sujet prend place dans les médias et obtient davantage de visibilité, il y a également l'impression que des tabous persistent et que les personnes, dont les répondant·es même, devraient être mieux sensibilisées.

6. DISCUSSION

Ce travail de mémoire et sa recherche questionnent à la fois les représentations et les connaissances des enseignant·es sur les thématiques de la dysphorie de genre et des transidentités chez les jeunes. Cela afin de voir en quoi elles peuvent impacter le bien-être et l'accueil des élèves DG et/ou trans*.

6.1. Représentations des transidentités chez les jeunes

Une première hypothèse qui a été émise au début des recherches soulignait la possible méconnaissance des enseignant·es sur ce qui différencie la dysphorie de genre à la transidentité. En effet, bien que les deux notions relèvent d'une non-conformité de genre, elles ne définissent pas la même chose. Ainsi la transidentité va désigner le sentiment que l'identité de genre ne correspond pas au genre assigné tandis que la dysphorie de genre est un diagnostic pour la « souffrance psychique et sociale » lié au sentiment d'incongruence de genre (Agnodice, 2022, p. 9). De ce fait, une méconnaissance des termes pourrait mener à avoir pour idée que les souffrances du ou de la jeune trans* sont liées à son identité de genre. On a pu observer auprès des enseignant·es questionnées qu'effectivement, il y a une petite tendance à la confusion entre dysphorie de genre et transidentité. Confusion qui

penche d'abord du côté d'une vision axée sur la construction sociale. Il n'en est pas moins qu'une partie de ces personnes associent tout de même les demandes de prises en compte de la transidentité comme relevant davantage du domaine des infirmières et infirmiers, ou psychologues scolaires. Dans le cas de leur compréhension de ce qu'est le genre, certaines l'ont assimilé à une construction sociale, rejoignant alors des définitions que l'on retrouve chez Kulich (2020) ou encore Sulimovic et Balsan (2019). La perception individuelle du genre, c'est-à-dire l'identité de genre a aussi pris sa place dans les représentations des enseignant·es participant·es. Ce qui renforce plutôt le constat que chez ces enseignant·es l'expérience individuelle et les interprétations sociales ont l'ascendant sur une représentation plus pathologique. Or et comme le soulignent Dagorn et Alessandrin (2018) c'est l'association maladie et transidentité qui peut avoir un impact négatif sur les jeunes influençant leur bien-être. Les auteur·ices précisent que des risques pourraient être encourus au niveau de l'école avec le décrochage scolaire mais aussi de la santé (p.29).

Il n'a pas été observé auprès des enseignant·es l'idée que l'identité de genre puisse être réellement établie qu'une fois adulte. Les représentations sont plus diversifiées et conçoivent que des jeunes enfants et des adolescent·es puissent ressentir une identité de genre différente et en souffrir. La dysphorie interroge un peu plus, notamment chez les jeunes enfants, ainsi que l'idée que cela soit une phase. Newhook, *et al.* (2018) nuancent le concept de désistement et le besoin des adultes de prédire la persistance ou non d'une identité de genre différente. Certains enfants peuvent être non conforme dans le genre assigné sans pour autant être transgenres. Cela pourrait notamment être dû au fait que dans notre société nous restons attachés à la binarité femme/homme que l'on retrouve dans nombre de contextes. Ce que l'on ressent dans l'école qui reproduit cette bi-catégorisation (toilettes, vestiaires, activités genrées) et qui peut participer au sentiment d'exclusion d'une partie des élèves trans* (Alessandrin, 2022, p. 3). Mais certain·es enseignant·es parviennent justement à concevoir une pluralité de genres. Il serait plus sain pour ces jeunes que les adultes soient dans l'« acceptation du spectre des genres comme étant un élément fondamental de notre diversité humaine » (Newhook, *et al.*, 2018, p. e204).

Les enseignant·es sont conscient·es de manquer d'informations et connaissances sur la transidentité chez les jeunes. Toutefois, iels parviennent à identifier les risques pouvant impacter le bien-être auxquels peuvent faire face les jeunes DG et/ou trans*, notamment sur le plan des relations sociales et des violences et à imaginer des stratégies pour les contrer. Il serait intéressant d'approfondir ce point et

d'observer si dans les classes et écoles qui accueillent des élèves DG et/ou trans* les pratiques rejoignent les stratégies imaginées.

6.2. Sensibilisations et pratiques des enseignant·es

Les enseignant·es s'estiment donc ne pas être suffisamment informé·es aux transidentités et aux LGBT+phobies. Bien qu'elles et ils peuvent concevoir leurs postures ou adaptations dans le cadre de l'accueil d'élèves trans*, iels ne savent pas concrètement ce qui leur est autorisé de faire ou non, à quoi iels devraient faire attention. Pourtant ce sont des éléments sur lesquels l'Education Nationale et le département de la jeunesse et de la formation du Canton de Vaud ont pu se positionner (MENJS, 2021 ; Amarelle, 2021). Il y a un manque ressenti alors que leurs directives mentionnent l'importance pour les équipes pédagogiques de pouvoir accueillir ces élèves. On note tout de même qu'en Suisse romande, si la situation se présente, la Fondation Agnodice met en place des interventions à l'école et auprès des enseignant·es. Ce type d'intervention aide alors à créer un climat scolaire plus inclusif (Nsingi, *et al.*, 2019). Le climat de classe a son importance, d'autant plus lorsque l'on sait que les élèves non conformes dans le genre assigné sont plus à risque de subir de la violence, du harcèlement et du cyberharcèlement et qu'ils sont nombreux·ses à considérer l'école comme insécure (Medico & Zufferey, 2018 ; Nsingi *et al.*, 2019). Or il est de leurs droits d'être scolarisé·es dans un environnement les protégeant des violences, qu'elles soient verbales ou physiques et les accompagnant dans leur bon développement (Richard & Alessandrin, 2019, p.2). C'est aussi un moyen d'améliorer le soutien social qui peut être un facteur protecteur pour ces jeunes. Il « passe par le fait de se soucier de ses élèves, de s'intéresser à ce qu'ils vivent au quotidien et de se montrer disponible et à l'écoute » (Baudoin et Galand, 2022, p. 138). Les enseignant·es mettent déjà en avant qu'ils seraient à l'écoute si nécessaire et feraient attention à garder un climat de classe qui n'exclurait pas l'élève trans*.

Les équipes enseignantes restent toutefois soumises à la position et les directives de l'EN. Celles-ci sont débattues par plusieurs auteur·ices du fait qu'elles ne permettent pas aux jeunes d'exercer leur droit à l'autodétermination et sont contraint·es de demander l'autorisation à leurs deux parents. Ce qui peut engendrer des conflits et aller à l'encontre du bien-être. Ici les enseignant·es n'ont pas la possibilité de s'adapter de manière à respecter les besoins transmis par la ou le jeune s'iel n'est pas soutenu·e dans ses démarches. La question se déplace ainsi de ce que les

enseignant·es peuvent faire pour le bien-être des élèves à l'école à ce que l'école et les instances desquelles elle dépend devraient mettre en place pour cela.

6.3. Limites de cette recherche

Ce travail est exploratoire et n'a pas pour vocation de généraliser ce qui a pu être mis en avant, l'échantillon des personnes interrogées étant restreint, il cherche davantage à affiner des hypothèses. De plus il y a plus facilement des confusions lors de l'analyse entre ce qui relève des représentations sociales et des variations individuelles (Grenon, Larose & Carigngn, 2013), un élément dont il est nécessaire d'être conscient·e dans l'analyse.

On observe également qu'il comporte d'autres limites.

Dans un premier temps, la recherche sur la dysphorie de genre et la transidentité des jeunes à l'école se place du point de vue des enseignant·es. Interroquant leurs connaissances et représentations, l'objectif était également de se demander quel(s) impact(s) celles-ci pourraient avoir sur le bien-être et l'accueil de ces élèves. Or les ressentis et expériences des élèves DG et/ou trans* n'ont pas été incluses dans la recherche. Ce sont des éléments d'articles, de recherches qui ont été utilisés afin d'avoir des éléments à ce sujet. Il aurait été intéressant de croiser les visions des enseignant·es aux perceptions des élèves DG et/ou trans* afin d'enrichir les réponses. De plus, les pratiques des enseignant·es sont limitées par l'encadrement des institutions desquelles iels dépendent.

Un autre élément qui interpelle est la tranche d'âge des participant·es qui est de 20-29 ans, seules deux répondantes appartenaient à une autre tranche. Cela questionne par exemple sur l'idée partagée par certain·es que les personnes plus jeunes seraient plus tolérantes que les plus âgées. Par ailleurs, l'ouverture des répondant·es aux thématiques du genre, de la transidentité est également à pointer. Il n'y a pas eu de personne fermée ou réfractaire au sujet, orientant alors les résultats. De même, le sujet pouvant être délicat, il y a eu plusieurs potentiel·les répondant·es ayant refusé de participer ne se sentant pas à l'aise ou légitimes d'en parler. Le biais de la désirabilité sociale peut aussi entrer en ligne de compte, les réponses données peuvent être influencées par l'idée des répondant·es de ce qui serait attendu.

Des points dont il faut être conscients dans les conclusions de ce travail.

CONCLUSION

La dysphorie de genre et les transidentités relèvent tous deux des questions de genre et LGBTQ+. Toute personne trans* ne vit pas une dysphorie de genre et toute personne avec une dysphorie de genre n'est pas trans*. La dysphorie de genre est reconnue comme une souffrance et peut être diagnostiquée et suivie par des professionnel·les de la santé. Or cette souffrance vient en grande partie du fait que la société assigne les individus en tant que femme ou homme et attend des personnes qu'elles répondent aux normes associées. La dysphorie de genre de l'enfant et de l'adolescent·e peut être diagnostiquée et prise en charge dans le cadre d'un accompagnement individualisé.

Cependant cela questionne sur la pathologisation des transidentités, en effet les demandes des jeunes trans* à l'école passent souvent par des professionnel·les de la santé (psychologues, infirmières et infirmiers scolaires) (Alessandrin, 2022), ce que l'on observe aussi dans les représentations d'enseignant·es. La vie scolaire peut être mal vécue pour certain·es élèves avec une dysphorie de genre et/ou trans*. Beaucoup ont déjà pu témoigner d'expériences difficiles et négatives, marquées notamment par les violences transphobes (Alessandrin, 2022). Les droits de ces jeunes peuvent alors ne pas être totalement garantis, notamment dans des situations de discriminations ou lorsque leur identité n'est pas reconnue.

On fait l'observation d'une méconnaissance de la thématique résultante du manque de sensibilisations et de formations des enseignantes et enseignants. Cette insuffisance concerne également les recommandations et les directives et peut alors impacter l'accueil d'élèves trans*. Cependant les directives elles-mêmes peuvent ne pas être suffisamment inclusives et réduire les possibilités des équipes pédagogiques à agir dans l'intérêt de ces jeunes.

Malgré tout, si les enseignant·es parviennent adopter une posture favorisant le soutien social et instaurent un climat scolaire qui favorise le sentiment de sécurité scolaire, cela pourrait être bénéfique à l'accueil et au bien-être des élèves avec une dysphorie de genre et/ou trans*.

BIBLIOGRAPHIE

- Alessandrin, A. (2022). La prise en compte des élèves trans à l'école en France. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 93, 229-244. <https://doi.org/10.3917/nresi.093.0229>
- Alessandrin, A., & Espineira, K. 2015. *Sociologie de la transphobie*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. doi :10.4000/books.msha.4833
- Amarelle, C. 2021. *Décision n°187 : Accompagnement des élèves trans* et non binaires dans la scolarité obligatoire et postobligatoire*.
- American Psychiatric Association (2013/2016). Dysphorie de genre. In *Mini Manuel Diagnostique et statistique des troubles mentaux. Critères diagnostiques (5^e éd) (pp.193-195)*. (trad. par Crocq, J., Guelfi, J., Boyer, P., Pull, C. & Pull-Erpelding, M-c.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Assemblée générale des Nations Unies. (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. New-York : CDE
- Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Changement de sexe dans les actes de l'état civil. (2022). Repéré à <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34826>
- Chiland, C. (2014). La construction de l'identité de genre à l'adolescence. *Adolescence*, 321, 165 179. <https://doi.org/10.3917/ado.087.0165>
- Dagorn, J. & Alessandrin, A. (2018). La santé des élèves LGBTI. *L'école des parents*, 627, 28-29. <https://doi.org/10.3917/epar.627.0028>

Défenseur des droits (2020). Décision cadre du Défenseur des droits n°2020-136 du 18 juin 2020 relative au respect de l'identité de genre des personnes transgenres. https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=19875

Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT. (14.10.2020). *Plan National d'actions pour l'égalité, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ 2020-2023*. <https://www.gouvernement.fr/plan-national-d-actions-pour-l-egalite-contre-la-haine-et-les-discriminations-anti-lgbt-2020-2023>

Denis, L., Fraslin, L., Poncelet, L. & Vidal, F. (2022). Le cadre lacunaire de la prise en compte juridique des mineurs transgenres. *La Revue des droits de l'homme*. <https://doi.org/10.4000/revdh.14329>

État de Vaud. (2021a). *Journée Internationale de lutte contre l'homophobie, la lesbophobie, la biphobie et la transphobie*. Repéré à <https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/news/14435i-journee-internationale-de-lutte-contre-lhomophobie-la-lesbophobie-la-biphobie-et-la-transphobie/>

État de Vaud. (2021b). *Lutte contre l'homophobie et la transphobie dans les lieux de formation vaudois : accompagnement des élèves transgenres et non binaires*. Repéré à : <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-def/actualites/news/15303i-lutte-contre-lhomophobie-et-la-transphobie-dans-les-lieux-de-formation-vaudois-accompagnement-des-eleves-transgenres-et-non-binaires/>

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (s.d). Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Genève : Université de Genève. Repéré à : <https://www.unige.ch/fapse/etudiants/documents/ethique/>

- Fondation Agnodice (2022). Guide de bonnes pratiques lors d'une transition dans un établissement scolaire ou de formation [PDF]. Lausanne : Fondation Agnodice.
https://agnodice.ch/wpcontent/uploads/2021/12/Guide_de_bonnes_pratiques_2022_WEB.pdf
- Fondation Agnodice (s.d.). FAQ générale. Repéré à <https://agnodice.ch/portail-enfants-adolescents-proches/ressources/faq/>
- Grenon, V., Larose, F. & Carigngn, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43–49. <https://doi.org/10.7202/1018072ar>
- Gauld, C. (2020). Dysphorie de genre de l'adolescent : un appel à la prudence. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 63(1), 115-122. <https://doi.org/10.3917/psyse.631.0115>
- Hertig, T. & Faux, F. (2021). *La Suède freine sur la question du changement de sexe des mineurs*. Repéré à : <https://www.rts.ch/info/monde/12295658-la-suede-freine-sur-la-question-du-changement-de-sexe-des-mineurs.html>
- Kulich, C. (2020). *Stéréotypes (de genre) et enfance* (CR4004 Psychologie de l'enfance) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Moodle https://moodle.unige.ch/pluginfile.php/825543/mod_resource/content/1/CHILDREN-RIGHTS_20201110_Kulich.pdf
- Martinerie, L., Le Heuzey, M. F., Delorme, R., Carel, J. C., & Bargiacchi, A. (2016). Évaluation et prise en charge d'une dysphorie de genre chez l'enfant et l'adolescent. *Archives de Pédiatrie*, 23(6), 668-673.
<https://doi.org/10.1016/j.arcped.2016.03.002>
- Medico, D., & Zufferey, A. (2018). Un futur pour les enfants et les jeunes transgenres : Que savons-nous sur les besoins et les solutions ? *Revue Médicale Suisse*, 14, 1765-9. https://www.revmed.ch/view/421708/3661905/RMS_621_1765.pdf

- Mendes, N., Lagrange, C., & Condat, A. (2016). La dysphorie de genre chez l'enfant et l'adolescent : revue de littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(4), 240-254. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.04.003>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2021a). *Contre l'homophobie et la transphobie à l'école*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2021b). Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>
- Ministère des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques (s.d.). *Prévenir les discriminations : Boîte à outils contre les discriminations*. Repéré à <https://www.sports.gouv.fr/ethique-integrite/prevenir-les-discriminations/boite-a-outils/>
- Newhook, J. T., Winters, K., Pyne, J., Jamieson, A., Holmes, C., Feder, S., Pickett, S. & Sinnott, M. L. (2018). Bien renseigner les parents et les professionnels : Rappel de porter attention à la santé des enfants transgenres et d'une diversité de genres. *Canadian Family Physician*, 64(5), e201-e205. Repéré à : <https://www.cfp.ca/content/cfp/64/5/e201.full.pdf>
- Nsingi, B., Ruffieux, V., & Thomas, S. (2019). *Transgenre en milieux scolaires : rôle de l'infirmière scolaire : comment l'infirmière peut-elle promouvoir la santé des jeunes transgenres en milieu scolaire ?* [Mémoire de bachelor, Haute Ecole de Santé de Fribourg]. Sonar. <https://sonar.ch/hesso/documents/313881>
- Office Fédérale de la Justice. (2022). Déclaration concernant le changement de sexe inscrit dans le registre de l'état civil. Suisse. Repéré à <https://www.bj.admin.ch/bj/fr/home/gesellschaft/zivilstand/faq/geschlecht-saenderung.html>

- Pullen Sansfaçon, A. (2015). Parentalité et jeunes transgenres : un survol des enjeux vécus et des interventions à privilégier pour le développement de pratiques transaffirmatives. *Santé mentale au Québec*, 40(3), 93-107. <https://doi.org/10.7202/1034913ar>
- Rabain, N., Vachez-Gatecel, A., Mendes, N., Cohen, D., Brunelle, J., Poirier, F., Wielart, J. & Condat, A. (2021). Dispositifs groupaux dans l'accompagnement des enfants transgenres et / ou en questionnement à l'endroit de leur identité de genre : revue de la littérature et expérience d'un dispositif innovant. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 69(7), 358-368. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.05.005>
- Richard, G. & Alessandrin, A. (2019). Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama. *Genre, sexualité & société* (21) <https://doi.org/10.4000/gss.5650>
- Sulimovic, L. & Balsan, G. (2019). Dysphorie de genre à l'adolescence : enjeux identificatoires chez le consultant. *Perspectives Psy*, vol. 58(1), 35-43. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2019581035>
- Transgender Network Switzerland (11.01.2022). *Accompagnement des élèves trans dans le canton de Vaud*. Repéré à <https://www.tgns.ch/fr/2022/01/accompagnement-des-eleves-trans-dans-le-canton-vaud/#more-18835>
- Wiki Trans (s.d.). *Manifeste du Wiki Trans*. Repéré à <https://wikitrans.co/manifeste/>
- World Professional Association for Transgender Health. (2012). *Standards de Soins pour la santé des personnes transsexuelles, transgenres et de genre non conforme* [Version 7]. <https://www.wpath.org/publications/soc>

ANNEXES

Annexe 1 :

Tableau – Ressources pour enfants et adolescents transgenres (Vaud et Genève).

Reproduit à partir de « Un futur pour les enfants et les jeunes transgenres : Que savons-nous sur les besoins et les solutions ? », par Medico, D., & Zufferey, A. (2018), Revue Médicale Suisse, 14, 1765-9, p. 61.

	TABLEAU 1	Ressources pour enfants et adolescents transgenres (Vaud et Genève)	
^a Ce réseau fondé il y a une dizaine d'années regroupe des médecins, psychologues et intervenants spécialisés. Il collabore avec les structures hospitalières et fonctionne comme une plateforme d'orientation pour les personnes transgenres. ^b Ces structures hospitalières font partie d'un réseau de soins pour les personnes présentant une dysphorie de genre; il est issu d'une volonté de coordination et de collaboration de plusieurs services des HUG et du CHUV, qui est en voie d'officialisation. NOTE: les ressources sont susceptibles d'évoluer rapidement. DISA: Division interdisciplinaire de santé des adolescents; LGBT: personnes lesbiennes, gay, bisexuelles, transgenres.			
Types de ressource	Nom de la ressource	Prestations	
Réseau privé médical, social et psychologique ^a	Fondation Agnodice info-16ans@agnodice.ch	• 0-16 ans et familles • Orientation, conseil, soutien social et familial • Accompagnement des changements de genre à l'école (en partenariat avec l'Unité PSPS VD, le DIP Genève, etc.) • Groupes de parents • Formation des professionnels	
	Réseau médical privé coordonné par la Fondation Agnodice : pédopsychiatres, psychiatres, psychologues et endocrinologues info@agnodice.ch	• Enfants, adolescents et adultes • Consultations et suivis	
Réseau médical hospitalier ^b	DISA – CHUV disa@chuv.ch	• Consultations multidisciplinaires • Orientation pédopsychiatrique et/ou endocrinologique • Suivi somatique • 12-20 ans	
	Pédopsychiatrie de liaison – SUPEA / CHUV supea.liaisonchuv@chuv.ch	• Expertises pédopsychiatriques avant retard de puberté ou hormonothérapie • Consultations et suivis psychothérapeutiques des moins de 18 ans	
	Unité d'endocrinologie, diabétologie et obésité pédiatrique CHUV et Centre d'endocrinologie et métabolisme du jeune adulte (CEMJA) CHUV	• Consultations endocrinologiques • Retards et déclenchements de la puberté • 11-25 ans	
	Unité Santé Jeunes des HUG contact.santejeunes@hcuge.ch	• Référent pédiatrique et de médecine de l'adolescent pour les questions de genre à Genève pour les pédiatres, les 0-25 ans, leurs familles - Informations, orientation - Consultations multidisciplinaires - Suivi somatique (conjoint avec endocrinologue si traitement en cours) • Comportements à risques	
	Unité de pédopsychiatrie de liaison, Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent des HUG	Consultations et suivis psychothérapeutiques des moins de 18 ans	
	Unité d'endocrinologie et diabétologie pédiatriques des HUG	• Consultations endocrinologiques • Retards et déclenchements de la puberté • 11-18 ans	
	Vaud : Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS) Vaud info.upsps@vd.ch	Organisation et suivi des changements de genre à l'école	
Réseau scolaire	Genève : Responsable des questions d'égalité et de prévention de l'homophobie et de la transphobie au DIP Directrice du Service Enseignement, Evaluation et Certifications de la DGESII		
	Le Refuge accueil@refuge-geneve.ch	• Accompagnement des changements de genre à l'école • Soutien des jeunes LGBT avec possibilité d'hébergement	
	Totem info@totemjeunes.ch	Soutien des jeunes	
	www.mosaic-info.ch	Plateforme d'information pour les jeunes, les intervenants en milieu scolaire et les parents	
Autres	Association 360 www.association360.ch	Permanence d'écoute et de soutien Groupe de discussion trans	

Annexe 2 : Document d'informations à l'attention des participant·es



DOCUMENT D'INFORMATIONS

Titre provisoire de la recherche :

La dysphorie de genre et la transidentité chez les enfants et les adolescent·es

Cadre :

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de mémoire de Daniela LOBOS et sous la direction du Professeur Philip JAFFÉ, du Centre Interfacultaire en Droits de l'Enfant de l'Université de Genève.

Objectif du projet

Les questions de genre dont la dysphorie de genre et la transidentité sont des sujets dont on entend de plus en plus parler et qui peuvent concerner les enfants et les adolescent·es. L'école, elle, est un des principaux lieux de socialisation, un environnement dans lesquels les jeunes passent une grande partie de leur temps. Ce projet cherche alors à interroger les représentations et connaissances des enseignant·es sur la dysphorie de genre et la transidentité chez les enfants et les adolescent·es. Ces jeunes ont besoin d'évoluer dans des lieux ouverts et sécurisants, ainsi les professionnel·les de l'école et plus précisément les enseignant·es sont-ils et elles sensibilisé·es, in-formé·es pour cela ?

Déroulement du projet

La recherche se déroule en Suisse romande et en France, auprès de professeur·e et d'enseignant·es. L'entretien individuel, d'une durée de 20 minutes environ, se base sur un guide d'entretien et est précédé d'un court questionnaire. L'entretien est enregistré, avec le consentement de la personne interrogée, au moyen de l'application d'appel ou d'un appareil pouvant le faire. L'enregistrement sera détruit après la retranscription de la discussion pour permettre l'analyse. Les données exploitées seront anonymisées avant tout usage. Si les personnes interrogées le souhaitent, elles pourront avoir accès aux retranscriptions ainsi qu'aux résultats de la recherche.

Objectifs du traitement des données

La collecte et le traitement des données serviront uniquement aux objectifs de la recherche de ce mémoire.

Les coordonnées personnelles et les documents de consentement seront gardés par l'autrice de ce document et du mémoire afin d'identifier les données.

Façon de traiter les données

Les questionnaires seront anonymisés. Les entretiens seront enregistrés. Les fichiers audios seront retranscrits et anonymisés avant d'être détruits.

L'anonymisation permettra de rendre impossible l'identification des personnes interrogées. Elle se fera en remplaçant les noms et prénoms, les noms de lieux. Le pays où les personnes exercent ainsi que la profession ne pourront être remplacé·es.

Coordonnée de contact :

Daniela LOBOS (Daniela.Lobos@etu.unige.ch)

Annexe 3 : Formulaire de consentement à remplir par les participant·es



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**
CENTRE INTERFACULTAIRE
EN DROITS DE L'ENFANT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Par la présente je donne mon accord à la collecte et au traitement de mes données personnelles dans le cadre du mémoire sur la dysphorie de genre et la transidentité chez les enfants et les adolescent·es. Mémoire qui s'inscrit dans la Maîtrise universitaire interdisciplinaire en Droits de l'Enfant de l'Université de Genève.

Je suis d'accord de remplir un questionnaire et de participer à un entretien individuel. Je suis d'accord qu'un enregistrement de l'entretien soit fait. L'enregistrement sera retranscrit, anonymisé et utilisé pour des analyses scientifiques puis détruit. Quant aux données anonymisées, elles pourront être utilisées pour l'analyse et la rédaction du travail de mémoire.

J'ai été informé·e de la nature et la portée de ma participation par le document d'informations. J'ai compris que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justification et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche.

NOM :

DATE :

SIGNATURE :

Annexe 4 : Guide d'entretien

INTRODUCTION	
• Bonjour • Remerciements • Rappel du cadre • Demande de consentement pour débiter l'enregistrement et l'entretien	
COMPRÉHENSION DU GENRE ET DE LA DYSPHORIE DE GENRE	
• Pourrais-tu m'expliquer comment tu comprends ce qu'est le genre ?	
• Connais-tu la dysphorie de genre avant d'être contactée ?	- Comment tu comprends ce qu'est la dysphorie de genre ? - La transidentité et la dysphorie de genre désignent-elles la même chose à ton avis ?
REPRÉSENTATIONS DE LA DYSPHORIE DE GENRE ET DES TRANSIDENTITÉS CHEZ LES JEUNES	
• Quel est ton opinion sur les jeunes qui affirment ou se questionnent sur leur genre ?	- Accompagnements ? - Les enfants seraient-ils trop jeunes pour affirmer une identité de genre ? - Transitions à l'école ?
• A ton avis, à quels risques ou obstacles peuvent faire face des jeunes avec une dysphorie de genre et/ou trans* ?	- Quelle(s) cause(s) à ces obstacles ?
ACCUEIL D'UN · E ÉLÈVE TRANS*	
• Peux-tu m'en dire plus ?	- As-tu eu besoin de t'informer ou de t'adapter pour mieux accueillir cet · te élève ? - As-tu eu recours à des outils ou des ressources particulières ? - As-tu rencontré des difficultés ?
N'A JAMAIS ACCUEILLI D'ÉLÈVE TRANS*	
• Penses-tu avoir les outils ou les ressources nécessaires pour accueillir un ou une élève trans* ?	- Sais-tu ou as-tu une idée d'où tu pourrais en trouver ? - Penses-tu que tu t'adapterais ou tu changerais des choses dans tes pratiques ? - Penses-tu que tu pourrais rencontrer des difficultés ? A quel(s) niveau(x) ?
CONCLUSION	
• Aimerais-tu ajouter quelque chose ?	- Rebondir si élément
• Remerciements • Rappel de la possibilité de rétractation • Demander si elle ou il a des questions • Fin de l'échange si cela est bon pour les deux parties	

Note 1 : Tutoiement ou vouvoiement en fonction du ou de la participant · e

Note 2 : Le thème sur les représentations de la dysphorie et de la transidentité et sur l'accueil d'élèves trans* peuvent se mélanger, rester flexible et jongler avec les questions en fonction des éléments apporté · es par la répondante ou le répondant.

Annexe 5 : Questionnaire et réponses

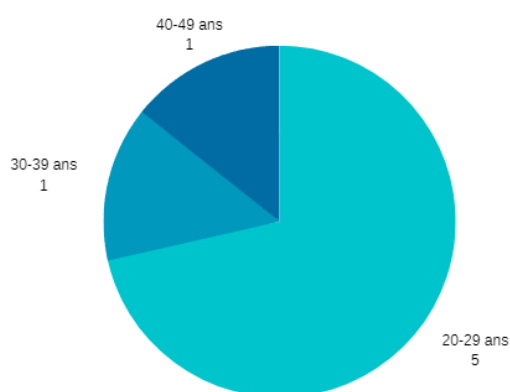
La dysphorie de genre et la transidentité chez les enfants et adolescent · es

Ce questionnaire s'inscrit dans un projet de mémoire sur la dysphorie de genre et la transidentité chez les jeunes dans le cadre du Master Interdisciplinaire en Droits de l'Enfant.

1. Quel est votre prénom ?

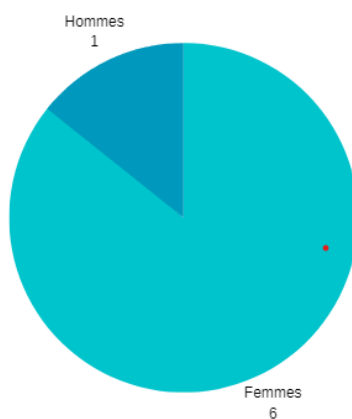
2. Quel est votre âge ?

20-29 ans	30-39 ans	40-49	ans
50-59 ans	60-69 ans		

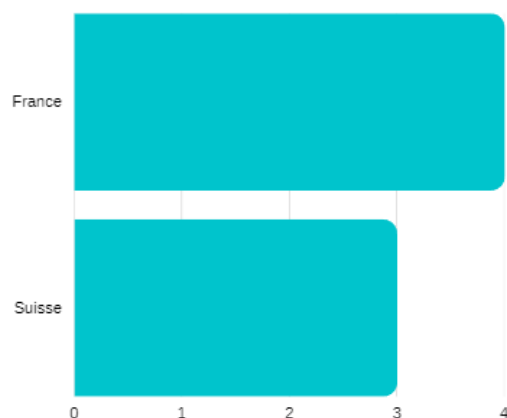


3. Quel est votre genre ?

Femme	Homme	Non-binaire
Agendre	Autre	



4. Où exercez-vous ?



5. Quel est l'âge des enfants ou des adolescent·es avec lesquels vous travaillez ?

Adrien	Béatrice	Céline	Diane	Elisa	Fanny	Gabrielle
15 à 18	10 à 16	2 à 5	3 à 4	15 à 18	14 à 15	7 à 8

6. Avez-vous déjà eu à travailler avec un enfant ou un·e adolescent·e trans ?

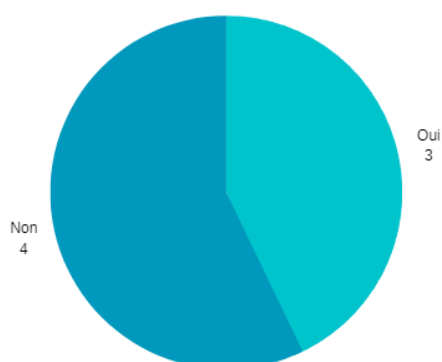


Tableau récapitulatif :

	Enseignant·es français·es				Enseignantes suisses		
Nom	Adrien	Céline	Diane	Elisa	Béatrice	Fanny	Gabrielle
Âge	[20 – 29]	[30 – 39]	[20 – 29]	[40 – 49]	[20 – 29]	[20 – 29]	[20 – 29]
Âge élèves	15 – 18	3 – 5	3 – 4	15 – 18	10 – 16	14 – 15	7 – 8
Elève trans*	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non

7. Avez-vous déjà reçu une sensibilisation ou une formation au sujet :

	Sensibilisation pendant la formation initiale	Sensibilisation en tant que professionnel · le	Formation pendant la formation initiale	Formation en tant que professionnel · le	Aucune sensibilisation et formation
Des questions de genre	3	4	3	1	0
De la transidentité chez les jeunes	1	3	0	2	2
Des violences scolaires et du harcèlement	5	5	2	2	0
Des LGBT+phobies	1	0	0	0	6