

# La production de l'évidence hétérosexuelle chez les enfants

Kevin Diter

DANS **ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES** 2023/4 (N° 249), PAGES 20 À 37  
ÉDITIONS **LE SEUIL**

ISSN 0335-5322

DOI 10.3917/arss.249.0020

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2023-4-page-20.htm>



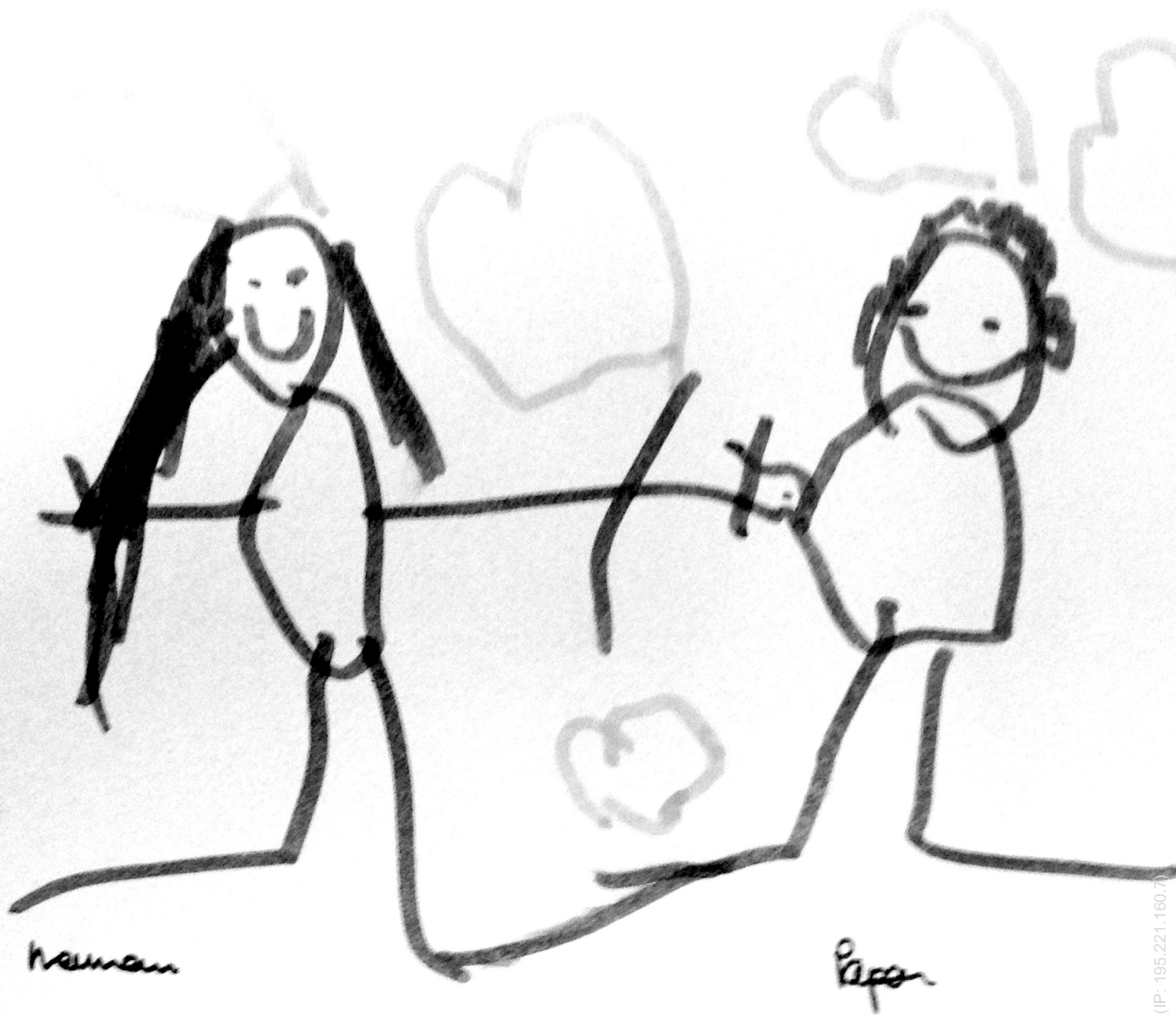
Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



## Distribution électronique Cairn.info pour Le Seuil.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



PAPA + MAMAN = l'amour avec un grand A .

# La production de l'évidence hétérosexuelle chez les enfants

Questionner l'amour et la sexualité des enfants, et plus précisément les représentations qu'ils et elles s'en font ainsi que leurs manières de les mettre en scène dans leurs jeux, n'est pas chose aisée en sciences sociales. D'une part, en raison de la vision adultocentrée des pratiques amoureuses et sexuelles – à savoir des activités faites par, pour et entre adultes consentant·es – et, d'autre part, en raison des définitions légitimes de l'enfance qui véhiculent une figure angélique, innocente et donc asexuelle de cette période de la vie<sup>1</sup>. L'amour, tout comme la sexualité, ne serait pas fait pour les enfants. L'un et l'autre sont censés arriver un jour, plus tard, au moment de la puberté et de son lot d'hormones. Pourtant, dès l'entrée en CP, les garçons et les filles sont loin d'être désintéressés par ces thématiques. Il n'est en effet par rare de voir les enfants s'interroger à leur sujet, les mettre en mots, voire les représenter à travers les jeux d'attrape ou de « papa/maman », lorsqu'il faut par exemple

montrer son amour et « faire un petit frère ou une petite sœur » à l'enfant dont ils – et surtout elles – sont déjà en train de s'occuper.

Malgré la diversité des situations dans lesquelles la question de l'amour et de la sexualité peut intervenir dans la cour de récréation, peu de recherches en sciences sociales ont interrogé les attitudes, représentations et normes amoureuses et sexuelles des enfants, préférant se concentrer sur celles des adolescent·es et des adultes<sup>2</sup>. Les rares chercheur·es (anglo-saxon·es) à s'être emparé·es de ce sujet ont principalement étudié les liens entre amour, sexualité et genre, et plus précisément la manière dont l'hétérosexualité participe à la reproduction des frontières de genre (c'est-à-dire à la stricte séparation entre filles et garçons) au sein de l'école, ou encore à la formation et la hiérarchisation des masculinités et des féminités. Une partie des recherches, celles qui s'inscrivent dans la sociologie de l'enfance<sup>3</sup>, se sont notamment

attachées à décrire le rôle important des jeux d'amour, tels que le « *chase-and-kiss* » (« attrape-bisous »), dans la naturalisation des différences de genre entre enfants. Elles montrent que les poursuites, les moqueries, les insultes, les bagarres ou les drames occasionnés par les amours enfantines contribuent à produire et à maintenir les oppositions entre le groupe des filles et le groupe des garçons et, ce faisant, à créer des « sous-cultures » spécifiques qui renforcent les ségrégations de genre. Dans une perspective plus critique, d'autres recherches<sup>4</sup>, s'appuyant sur les concepts de « matrice hétérosexuelle », d'« hétéro-normativité » ou d'« hétérosexualité obligatoire »<sup>5</sup>, s'emploient à mettre en évidence la construction réciproque des identités sexuées et sexuelles. Plus précisément, elles soulignent qu'être un « vrai » garçon (« *real boys* »), c'est avant tout être un garçon *hétérosexuel* qui (se) tient à distance (de) l'homosexualité, soit en recourant à des insultes

1. Emma Renold, « Presumed Innocence : (Hetero)Sexual, Heterosexist and Homophobic Harassment among Primary School Girls and Boys », *Childhood*, 9(4), 2002, p. 415-434 ; Kerry Robinson, « Making the Invisible Visible : Gay and Lesbian Issues in Early Childhood Education », *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 2002, p. 415-434.

2. Voir Karin A. Martin, Katherine P. Luke et Lynn Verdusco-Baker, « The Sexual Socialization of Young Children: Setting the Agenda for Research », in Shelley Correll (dir.),

*Social Psychology of Gender*, Bingley, Emerald, 2007, p. 231-259.

3. Peter Adler et Patricia A. Adler, *Peer Power. Preadolescent Culture and Identity*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1998 ; Raphaela Best, *We've all got scars. What Boys and Girls Learn in Elementary School*, Bloomington, Indiana University Press, 1983 ; Barrie Thorne, *Gender Play. Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1993 ; Barrie Thorne et Zella Luria, « Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds », *Social Problems*,

33(3), 1986, p. 176-190.

4. Debbie Epstein, « Boyz's Own Stories : Masculinities and Sexualities in Schools », *Gender and Education*, 9(1), 1997, p. 105-116 ; Anoop Nayak et Mary Jane Kehily, « Playing it Straight : Masculinities, Homophobias and schooling », *Journal of Gender Studies*, 5(2), 1996, p. 211-229 ; E. Renold « "Coming out" : Gender, (hetero)sexuality and the primary school », *Gender and Education*, 12(3), 2000, p. 309-326 ; *id.*, « "If You Don't Kiss Me, You're Dumped" : Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the

primary school », *Educational Review*, 55(2), 2003, p. 179-194.

5. Bien que différents, ces concepts renvoient tous à l'ensemble des pratiques, actions et institutions qui constituent comme évidente, normale, souhaitable, voire naturelle, l'hétérosexualité, et ce faisant, qui légitiment l'opposition, la hiérarchisation et la complémentarité des sexes. Ces concepts sont d'ailleurs souvent utilisés conjointement ou alternativement dans les articles cités précédemment.

et à des violences homophobes envers les autres garçons qui ne respectent pas la masculinité hégémonique, soit en s'engageant dans des pratiques de harcèlement hétérosexistes à l'encontre des filles<sup>6</sup>. Ces recherches révèlent également que la formation des féminités – et des féminités socialement valorisées – passe en grande partie par l'investissement dans le sentiment amoureux, et plus particulièrement par sa mise en mots et par sa mise en scène. Dès l'école élémentaire, montrer son intérêt pour les garçons et pour l'amour fait partie intégrante du répertoire amical féminin. Nombre de leurs jeux et discussions tournent autour des relations amoureuses réelles ou fantasmées avec des garçons de leur école ou des célébrités masculines pour lesquelles elles ont eu un « crush ». Ces discussions et jeux sont d'autant plus importants pour elles qu'ils leur permettent de prêter allégeance à leur groupe de sexe et de signifier, à l'ensemble des filles et des garçons de l'école, leur inscription dans une « féminité appropriée ». En d'autres termes, les filles « respectables » sont non seulement celles qui adoptent les normes esthétiques et corporelles en vigueur dans leur milieu social d'appartenance, mais aussi et surtout celles qui mettent au centre de leur attention les garçons en faisant de l'amour, du couple et de la (future) parentalité leurs principales priorités, devant la réussite scolaire ou professionnelle.

Aussi intéressants et riches que soient ces travaux, ils laissent plusieurs points dans l'ombre. D'une part, en se plaçant résolument du côté des enfants et de leur culture, ils ont tendance à négliger le rôle des adultes dans la construction des représentations, des normes et des pratiques en matière d'amour et de sexualité. Les parents, comme les professionnel·les de

l'éducation, n'apparaissent pas ou peu<sup>7</sup> dans les études sur les processus de formation des identités hétérosexuées, ou alors uniquement « en creux » pour expliquer la présence diffuse de l'hétéronormativité et sa très large promotion au sein des différents objets de l'enfance (films, séries, livres, jeux, etc.). Rien n'est dit ou presque sur leurs pratiques éducatives *effectives*, sur leurs prescriptions et proscriptions, ni sur la manière dont ils et elles contribuent, par leurs actions et inactions, à rendre évidente l'hétérosexualité aux yeux des enfants. Seules les capacités enfantines d'« appropriation créatrice » de la culture hétérosexuelle (adulte) sont mises en avant. Les filles et les garçons façonneraient leurs connaissances et dispositions en matière d'amour et de sexualité en réinterprétant collectivement les normes de leurs parents ou de leurs professeur·es – qui joueraient comme de simples contextes non contraignants qu'elles et ils pourraient s'approprier à l'envi au sein de leurs groupes de pairs. Ce faisant, les inégalités de genre et de classe décrites seraient uniquement dues aux règles, valeurs et attitudes qui prévalent dans les différentes (sous-) cultures enfantines, oubliant ainsi que ces dernières restent largement structurées par la présence réelle et symbolique des adultes qui les encadrent et les éduquent<sup>8</sup>. Ensuite, et c'est peut-être le plus problématique, l'évidence hétérosexuelle apparaît comme étant toujours déjà là, malgré son caractère socialement et historiquement construit<sup>9</sup>. En se centrant uniquement sur les conséquences de l'hétérosexualité en termes de production des identités sexuées ou de légitimation de l'ordre du genre, les chercheur·es font l'impasse sur l'analyse de la construction et de l'intériorisation forte et précoce de l'obligation hétérosexuelle chez les enfants, ce qui paradoxalement

a tendance à faire apparaître l'hétérosexualité comme un donné anhistorique et asocial. À l'exception de quelques rares travaux<sup>10</sup>, on ne sait rien des processus de socialisation hétérosexuelle à l'œuvre durant l'enfance. Quels sont les pratiques, injonctions et rappels qui font que l'hétérosexualité, et plus précisément *l'amour hétérosexuel*, s'impose avec l'évidence du naturel et le naturel de l'évidence aux yeux des enfants ? Qui les met en œuvre ? Dans quels contextes, dans quels cadres ? Et avec quelle efficacité ?

L'objectif de cet article est de faire la lumière sur ces zones d'ombre en mettant en avant les différents dispositifs *explicités et implicites* par lesquels les garçons et les filles incorporent les définitions légitimes de l'amour (hétérosexuel), et notamment la *nécessaire* coprésence et complémentarité des deux sexes. À partir d'une enquête ethnographique d'un an réalisée dans une école primaire parisienne et d'une quarantaine d'entretiens conduits auprès d'enfants et de leurs parents [voir encadré « **Présentation des matériaux** », p. 25-26], il s'agira dans un premier temps de souligner les différents processus qui concourent à faire du sentiment amoureux quelque chose d'exclusivement tendu vers l'autre sexe, que ce soit à travers les discussions parents-enfants, les insultes et moqueries à caractère sexuel de leurs camarades, ou de manière plus silencieuse, mais tout aussi efficace, à travers des jeux ou des activités qui ritualisent l'hétérosexualité. Dans un second temps, le texte montre que l'évidence de l'hétérosexualité peut souffrir de *mineures exceptions* dans les fractions intellectuelles des classes supérieures du fait d'une éducation sentimentale familiale moins strictement (hétéro)sexuée, c'est-à-dire qui remet en partie en cause la distinction entre amour hétérosexuel et amitié homophile.

6. Ces résultats se retrouvent également chez les enfants plus âgés, voir notamment Isabelle Clair, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, 60, 2012, p. 67-78 ; *id.*, *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Paris, Armand Colin, 2008.

7. Exception faite des travaux sur l'éducation à la sexualité (dans l'enseignement secondaire), voir notamment Gabrielle Richard, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation anti-oppressive à la sexualité*, Montréal, Remue-Ménage, 2019 ; Aurore Le Mat, « Éducation sexuelle », in Juliette

Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre*, Paris, La Découverte, 2021 [2016], p. 265-274 ; Zoé Rollin, « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée "de banlieue" », *Genre, sexualité & société*, 7, 2012, en ligne : <http://journals.openedition.org/gss/2350> (consulté en mai 2023).

8. Pour une critique plus approfondie des postulats de la sociologie de l'enfance, voir Martine Court, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, 2017 ; Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019 ;

Wilfried Lignier et Julie Pagis, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.

9. Vulca Fidolini, *La production de l'hétéronormativité. Sexualité et masculinité chez de jeunes Marocains en Europe*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, 2018 ; Jonathan Katz, *L'invention de l'hétérosexualité*, Paris, Epel, 2001 ; Louis-Georges Tin, *L'invention de la culture hétérosexuelle*, Paris, Autrement, 2008.

10. Karin A. Martin, « Normalizing Heterosexuality : Mothers' Assumptions, Talk, and Strategies with Young Children », *American*

*Sociological Review*, 74(2), 2009, p. 190-207 ; Karin A. Martin et Emily Kazyak, « Hetero-Romantic Love and Heterosexiness in Children's G-Rated Films », *Gender & Society*, 23(3), 2009, p. 315-336 ; Heidi Gansen, « Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity : Gendered Sexual Socialization in Preschool Classrooms », *Sociology of Education*, 90(3), 2017, p. 255-272 ; Nicholas Solebello et Sinikka Elliott « "We Want Them to Be as Heterosexual as Possible" : Fathers Talk about Their Teen Children's Sexuality », *Gender & Society*, 25(3), 2011, p. 293-315.



## Une naturalisation multiforme et invisibilisée de l'hétérosexualité

Comment expliquer que l'hétérosexualité (des relations amoureuses et sexuelles) s'impose avec autant de force aux yeux des enfants, et ce dès leur plus jeune âge ? Si plusieurs chercheur·es ont mis en avant le rôle primordial des médias, des productions culturelles<sup>11</sup> et des configurations familiales<sup>12</sup> – dans la mesure où ils ne donnent à voir et à penser les relations entre femmes/filles et hommes/garçons que sur le registre de l'amour monogame et conjugal –, peu se sont intéressé·es aux comportements, attitudes, remarques et injonctions ordinaires des différentes instances de socialisation qui participent, *mine de rien*, à la (re)production et à la légitimation de l'ordre (hétéro)sexuel. Si l'hétérosexualité s'exprime sous le registre du « allant de soi » dans les propos des enfants, c'est tout d'abord parce que la plupart des autrui significatifs adultes, à savoir les parents, professeur·es et animateur·rices, présentent l'amour comme quelque chose de naturel, résultant d'une « alchimie » entre deux personnes de sexe différent et débouchant *mécaniquement* sur l'arrivée d'un·e ou plusieurs enfants. Ensuite, les adultes contribuent à la naturalisation de l'hétérosexualité en présumant, voire en tenant pour acquise, l'hétérosexualité des garçons et des filles. Non seulement, ils et elles requalifient systématiquement les relations homosexuées en relations amicales et les relations hétérosexuées en relations amoureuses, mais les jeux ou activités romantiques qu'ils et elles organisent sont exclusivement tournés vers l'autre sexe, invisibilisant de ce fait la possibilité de toute autre configuration amoureuse. Enfin, au-delà de cette présomption hétérosexuelle omniprésente et diffuse, les

« moqueries hétérosexuelles<sup>13</sup> » et les insultes homophobes – utilisées principalement par les pairs – jouent comme autant de rappels à l'ordre efficaces de l'hétérosexualité, et de son caractère nécessaire, naturel et souhaitable. Les premières s'adressent principalement aux filles et soulignent le caractère contraint et obligatoire de l'hétérosexualité à leur égard<sup>14</sup>, quand les secondes sont dirigées exclusivement vers les garçons dans le but de créer un état de « panique homosexuelle<sup>15</sup> » les conduisant à réaffirmer leur statut et identité masculine en (se) tenant à distance (de) la figure infâme et infamante du « pédé ». Il n'est donc pas étonnant que les unes et les autres tendent majoritairement à développer, sans s'en apercevoir, des goûts impérieux pour l'autre sexe.

« *Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants* » : l'inscription irrévocable de l'amour hétérosexuel dans la nature

L'aspect évident et naturel de l'hétérosexualité semble tout d'abord provenir de la manière dont les adultes décrivent le sentiment amoureux aux enfants, à savoir comme un sentiment profondément ancré dans la biologie et *nécessairement* tendu vers l'autre sexe dans la mesure où il est intrinsèquement associé à la procréation. En effet, quand je demande aux parents dans quelles circonstances ils et elles ont abordé la première fois la question de l'amour avec leur(s) enfant(s), la plupart du temps la réponse va dans le même sens – lorsque ces dernières leur ont posé des questions sur la manière dont « on fait les bébés » :

« Oh, ça fait longtemps, elle était toute petite... Je me souviens plus très bien, elle devait être en CP ou en grande

section... Je dirais que c'est quand elle nous a demandé "comment on fait les bébés ?" »

Mère de Nina<sup>16</sup> (CM1, fraction instable des classes populaires)

« Aaron ne nous a jamais trop posé de questions sur l'amour, ça ne l'intéresse pas trop ces choses-là... (silence) Ah si, je me souviens qu'un jour il était rentré dans la cuisine et qu'il m'avait demandé d'un coup : "comment on fait les bébés ?" »

Mère d'Aaron (CE1, fraction économique des classes moyennes)

« Pour Émeline, je crois que c'était une question genre "d'où viennent les bébés ?", pour Malo, c'est plus difficile, lui c'était pas cette question, non... En même temps, on en avait déjà parlé avec lui et sa sœur... Je crois que lui il voulait savoir comment on sait qu'on aime vraiment une personne pour se marier avec elle. »

Mère d'Émeline (CE2, fraction intellectuelle des classes moyennes)

Quand je leur demande ce qu'elles ont répondu aux enfants, les trois mères font intervenir les mêmes personnages (« le papa », « la maman », « l'amour » et « la petite graine ») dans un même scénario : « je lui ai dit qu'il faut un papa et une maman qui s'aiment très très fort. Ils font l'amour, le papa plante la petite graine dans le ventre de la maman et ensuite, quelques mois plus tard, le bébé naît » (mère de Aaron). Si certains mots changent dans les réponses des unes et des autres, notamment la mention « faire l'amour » – qui est soit tue, soit remplacée par « font un câlin » – ou encore le qualificatif associé au sentiment amoureux (« beaucoup » ou « énormément » à la place de « très, très »), l'histoire présentée reste toujours identique : amour, sexualité et procréation sont irrémédiablement associés,

11. Voir notamment, K. A. Martin et E. Kazyak, « Hetero-Romantic Love... », art. cité ; Rebecca-Anne Do Rozario, « The Princess and the Magic Kingdom : Beyond Nostalgia, the Function of Disney Princess », *Women's Studies in Communication*, 27(1), 2004, p. 34-59 ; Monique Ward « Understanding the role of entertainment media in the sexual socialization of American Youth : A review of empirical research », *Developmental Review*, 23(3), 2003, p. 347-388. En France, voir les travaux de Christine Détrez et Élodie Hommel, « Parlez-leur d'amour : réception des représentations de l'amour et de l'amitié à l'enfance », rapport pour le ministère de la Culture, 2019 ; É. Hommel, « Représentations de l'amour et univers

culturels juvéniles : réceptions des images de l'amour par les 8-13 ans », *Genre en séries*, 9, 2019, en ligne : <https://doi.org/10.4000/ges.366> (consulté en mai 2023) ; ainsi que l'ouvrage classique de Dominique Pasquier, *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Éd. de la MSH, 1999.

12. Emily Kane, *Rethinking Gender and Sexuality in Childhood*, Londres, Bloomsbury, 2013 ; Celia Kitzinger, « Heteronormativity in Action : Reproducing the Heterosexual Nuclear Family in After-Hours Medical Calls », *Social Problems*, 52(4), 2005, p. 477-498 ; K. A. Martin, « Normalizing Heterosexuality... », art. cité.

13. J'emprunte cette expression à B. Thorne

dans *Gender Play*, op. cit., p. 50. « Heterosexual teasing » renvoie à toutes les remarques, faites sur le ton de l'humour, sur les supposées amours enfantines, qui visent à rappeler les frontières du genre, et plus précisément l'aspect nécessairement homophile des amitiés.

14. Voir à ce sujet la contribution majeure d'Adrienne Rich, « La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne », *Nouvelles Questions Féministes*, 1, 1981, p. 15-43.

15. Voir Eve Kosofsky Sedgwick, *Epistémologie du placard*, trad. par Maxime Cerulle, Paris, Éd. Amsterdam, 2008 [1990]. L'autrice utilise ce concept pour montrer que la prescription de l'homosociabilité masculine (qu'elle nomme homosocialité)

et la proscription de l'homosexualité sont indissociables et qu'elles contribuent l'une et l'autre à la formation de l'identité masculine (hétérosexuelle).

16. Tous les prénoms des enfants ont été anonymisés. Le site de Baptiste Coulmont (<https://coulmont.com/bac/>) a été d'une grande utilité dans cette démarche : il m'a permis de choisir des prénoms différents, mais socialement « proches », d'un point de vue du genre, de l'origine sociale et géographique. Ainsi, les Baptiste ont pu être renommés Antoine, Mathieu ou encore Vincent dans la mesure où ils partagent des propriétés sociales relativement similaires (ce sont des garçons blancs/catholiques, issus des fractions intellectuelles des classes moyennes).

et surtout les bébés apparaissent comme le résultat, la preuve ultime de l'amour (qui ne peut par conséquent qu'être hétérosexuel).

Il n'est donc pas étonnant de retrouver ces mêmes associations dans les propos des enfants quand ils et elles évoquent le « vrai amour », l'amour entre adultes (entre papa et maman en devenir) :

« Quand on est vraiment amoureux, on vit ensemble, on se marie et on a des enfants, plein d'enfants. »

Nina (CM1, fraction instable des classes populaires)

« Quand un papa et une maman s'aiment très fort, et bien, ils font le humhum (il pointe son doigt vers son sexe) et ils ont des enfants (en souriant avec malice). »

Aaron (CE1, fraction économique des classes moyennes)

« Être amoureux, ça veut dire qu'on veut être toujours ensemble, que dès que l'autre n'est pas là, bah il nous manque. [...] On veut tout faire avec lui, et quand on sera grands, enfin, adultes, on s'mariera et on pourra avoir des enfants. »

Émeline (CE2, fraction intellectuelle des classes moyennes)

L'association amour, sexualité et procréation s'observe aussi – et peut-être surtout – à travers les jeux dans lesquels les filles et les garçons s'amuse à mettre en scène – dans leurs discours, ou avec des poupées – la sexualité. La plupart du temps, cela survient lorsqu'ils et elles jouent « au papa et à la maman », et qu'il faut faire un petit frère ou une petite sœur à l'enfant présent·e, soit dans le but d'intégrer une nouvelle personne au jeu, soit afin d'étendre la famille pour que l'enfant déjà né·e ne s'ennuie pas. Dans les deux cas, la trame scénaristique est la même et reprend la logique présentée par les parents : la maman et le papa vont dans la chambre, se font des bisous voire « font le sexe », la maman tombe enceinte (et met un vêtement ou un ballon sous son t-shirt pour grossir son ventre), puis rapidement, le/la nouvel·le enfant arrive. Les « parents » peuvent alors commencer à s'occuper de lui, et généralement d'elle. Lorsqu'aucun garçon n'est disponible pour jouer, les mêmes scènes se déroulent dans le même ordre, mais les protagonistes sont remplacés par des bâtons ou des poupées dont l'une est

une fille et représente la mère, et l'autre un garçon censé incarner le père. La fille interprétant la mère prend les deux bâtons/poupées, les monte dans les chambres à coucher, les font s'embrasser, puis « faire le sexe » ou « l'amour » (en frottant les bâtons/poupées l'un·e contre l'autre au niveau des parties génitales), jusqu'à ce que la maman tombe enceinte et accouche.

À aucun moment, les personnes s'aimant, s'embrassant, se faisant des câlins et procréant ne sont du même sexe, et ce même quand les filles, plus jeunes – en CP voire en dernière section de maternelle –, participent au jeu initié par les plus « grandes » et proposent de « faire le papa », à défaut de garçons disponibles et disposés à jouer avec elles. Leurs propositions se voient refusées, plus ou moins sèchement selon l'âge de l'enfant, en reprenant à leur compte les mots et les discours entendus à la maison ou à l'école à propos de la sexualité reproductive. Les grandes rappellent aux plus petites qu'« il faut être un garçon pour être un papa », ce que les filles ne sont pas par définition, et qu'« il faut un papa et une maman pour faire un enfant. On peut pas faire d'enfant si on est toutes les deux mamans. Deux mamans ensemble peuvent pas avoir d'enfant ! Elles n'ont pas de petites graines pour planter le bébé dans le ventre de la maman. C'est pas possible ! » (Mia, CE2, fraction économique des classes supérieures, s'adressant à Mathilde, grande section de maternelle).

En d'autres termes, si l'amour apparaît aux enfants comme un sentiment par nature hétérosexuel, c'est non seulement parce qu'il est présenté par les pères et les mères comme étant ancré au plus profond du corps et de l'âme des papas ou des mamans – ou tout du moins des hommes et des femmes –, mais aussi et surtout parce qu'il débouche inévitablement sur la conception d'enfant(s), et donc sur une sexualité à visée reproductive qui implique *biologiquement* une femme et un homme. En faisant des bébés le résultat attendu et normal de l'amour, voire sa plus belle preuve et expression (devant le mariage), les parents – et dans une moindre mesure les professeur·es et animateur·rices – naturalisent le sentiment amoureux et rendent son caractère hétérosexuel évident pour les enfants.

### Une présomption hétérosexuelle omniprésente et diffuse

L'intériorisation précoce de l'évidence hétérosexuelle passe ensuite – et peut-être surtout – par la présomption omniprésente et diffuse de l'hétérosexualité des enfants, notamment de la part des adultes qui les encadrent et les éduquent au quotidien. Cette présomption se retrouve non seulement dans les discussions parents-enfants ou professionnel·les de l'enfance-enfants, mais également dans les activités et jeux qu'elles et ils organisent pour les enfants, que ce soit à l'intérieur de l'école, au centre de loisirs, ou encore dans le cadre familial. Elle se manifeste généralement sous trois formes : tout d'abord, par la qualification ou requalification des relations comme amoureuses ou amicales selon le genre des enfants en coprésence ; ensuite, par la conjugaison toujours « à l'autre sexe » des histoires d'amour, de mariage ou de conception des bébés ; et, enfin, par la mise en œuvre d'activités ou jeux « romantiques » entre enfants de sexe (forcément) différent.

La perception de l'évidente hétérosexualité des enfants apparaît tout d'abord dans la manière dont les pères, les mères, les professeur·es et animateur·rices définissent et caractérisent les relations entre enfants : quand un·e enfant joue, parle, rigole avec un·e enfant du même sexe, cet échange est aussitôt pensé et défini comme une relation amicale. Il s'agit de deux ou plusieurs meilleur·es copains ou copines qui « aiment passer du temps ensemble », « se raconter leur vie », « faire les 400 coups » ou « se chamailler pour un oui ou un non, avant de se réconcilier » pour reprendre les termes des parents d'Aaron (CE1, fraction économique des classes moyennes) et d'Yvan (CE2, fraction intellectuelle des classes supérieures) qui commentaient les différentes activités ludiques du groupe de garçons qu'ils et elles étaient en train de surveiller dans le parc à côté de l'école. À l'inverse, lorsque deux enfants de sexe différent s'amuse ou restent simplement à proximité, sans montrer de faux signes d'agacement ou sans faire semblant de se repousser, la relation perd son caractère amical. Elle est immédiatement requalifiée par les adultes, puis par les autres enfants assistant à la scène, comme une relation amoureuse, et ce de façon d'autant plus vive si le garçon

## Présentation des matériaux

Cet article s'appuie sur un travail de terrain mené dans le cadre d'une thèse de sociologie portant sur la sociogenèse des rapports socialement et sexuellement différenciés à l'amour et à l'amitié des enfants âgés de 6 à 11 ans.

Au cours de cette recherche, trois matériaux complémentaires ont été mobilisés : une enquête ethnographique d'un an dans une école primaire et un centre de loisirs parisiens ; des entretiens semi-directifs auprès de garçons et de filles, et de leurs parents (pour un total de 15 familles entières enquêtées) ; et une analyse statistique réalisée à partir d'un questionnaire de terrain (n=116) ainsi que d'une enquête représentative nationale, *L'enfance des loisirs*<sup>1</sup>. L'articulation de ces méthodes visait non seulement à présenter des points de vue différents sur une même problématique, à savoir l'apprentissage progressif des (dé)goûts enfantins pour les choses de l'amour et de l'amitié, mais aussi et surtout à saisir dans un même mouvement *les processus et les résultats* du travail d'éducation sentimentale des adultes et des pairs sur la formation et l'intériorisation des dispositions à aimer des enfants, et plus précisément à « bien aimer », c'est-à-dire à aimer de la « bonne manière » les « bonnes personnes » du « bon sexe ».

L'enquête ethnographique au cœur de cet article a été conduite au sein de deux établissements péri/scolaires d'un quartier socialement mixte de l'Est parisien – où un peu moins de deux tiers des enfants ont au moins un parent qui occupe une position de profession intermédiaire ou de cadre (du public), contre près de 40 % des enfants des écoles franciliennes. L'objectif de cette immersion à moyen terme – pendant près de 1 000 heures, en classe et dans la cour de récréation – était de saisir la place des sentiments affectifs et amoureux dans la vie quotidienne des enfants,

et surtout d'étudier en détail leurs pratiques, attitudes et comportements en la matière. Le fait d'être présent toute la journée, à leur côté, aussi bien dans les activités scolaires que ludiques et sociables m'a permis de nouer avec elles et eux des liens de confiance, de mieux les connaître et d'avoir accès à leurs « secrets les plus secrets », ainsi qu'à leurs définitions et représentations des sentiments affectifs et amoureux (du fait de mon statut de « grand pote qui est trop cool parce que tu nous punis pas », et (surtout) de « spécialiste de l'amour »).

En complément de ces observations, des entretiens auprès des enfants et de leurs parents ont été mis en place, et ce pour deux principales raisons : d'une part, pour appréhender *les représentations* de l'amour des enfants, ainsi que *le sens et les significations* qu'ils et elles donnent à leurs pratiques et comportements affectifs ; et d'autre part, pour mettre en lumière un point échappant à toute enquête ethnographique réalisée auprès d'enfants dans le cadre scolaire, à savoir le travail d'éducation sentimentale fait en famille.

Les entretiens avec les enfants ont tous eu lieu pendant les deux derniers mois de l'enquête ethnographique et se déroulaient à leur domicile, le plus souvent dans leur chambre, afin de faciliter les discussions autour des questions intimes. Pour recueillir au mieux la parole des enfants et éviter l'effet d'imposition de problématique qui peut émerger dans les entretiens entre adultes et enfants (en raison de rapports de pouvoir asymétriques), des ateliers « dessins ou jeux » ont été organisés. Ils ont permis de saisir, *d'une manière moins directive*, les perceptions des garçons et des filles en les faisant raconter des histoires d'amour, d'amitié et d'inimitié à partir de dessins ou de figures qui représentaient le ou les personnages/personnes de leur choix. Peu de consignes

étaient données afin de ne pas orienter leurs discours vers un type de réponses plus ou moins légitime, ou plus ou moins attendu.

L'inconvénient majeur des entretiens est d'avoir surreprésenté les enfants des parents les mieux dotés. Seul-es quatre sont issu-es des classes populaires. Tous-tes les autres appartiennent soit aux fractions intellectuelles des classes moyennes (n=4) et supérieures (n=6), soit à leurs fractions économiques (respectivement n=3 et n=3) [voir tableau « **Caractéristiques sociales des enfants enquêtés par entretien** », ci-contre]. Cette surreprésentation s'explique tout d'abord par la thématique de ma thèse : les questions liées à l'intimité, à l'amour et à l'éducation sentimentale sont davantage présentes et discutées dans les régions les plus hautes et les plus diplômées de l'espace social<sup>2</sup>. Il est donc logique de retrouver un plus grand intérêt pour ma recherche dans ces familles fortement dotées en capitaux. Elle s'explique ensuite par les modalités de recrutement mises en place. Je ne réalisais les entretiens avec les *enfants que si les parents étaient disponibles pour répondre à mes questions* (et ce afin de saisir précisément les conditions de possibilités de transmission des dispositions à aimer). Cette contrainte méthodologique a eu un double effet : d'une part, de sur-favoriser les enfants dont les parents sont déjà intéressés par le sujet (à savoir ceux de classes moyennes et supérieures) ; d'autre part, d'exclure les enfants des classes populaires, y compris celles et ceux qui étaient tout à fait d'accord pour me rencontrer mais qui n'ont pas pu en raison du manque de disponibilité et/ou d'intérêt de leurs parents, ou du fait de conditions matérielles précaires ne permettant pas de me recevoir<sup>3</sup>.

Les représentations et pratiques amoureuses et amicales des garçons et des filles des classes populaires ne sont toutefois pas absentes de nos matériaux. D'une part, grâce à l'enquête ethnographique en centre

de loisirs. Celle-ci nous a permis d'avoir accès à leurs rapports à l'amour et à l'amitié dans la mesure où ils et elles étaient plus nombreux-ses à s'y rendre, notamment durant les vacances, et car le cadre ludique et non scolaire favorisait les jeux et discussions en groupes restreints de deux/trois enfants et permettait à ces derniers de parler librement, à l'abri du regard des adultes et des autres enfants (plus grand-es), de leurs amitiés, et surtout de leurs amours. D'autre part, grâce aux questionnaires de terrain qui ont été distribués à l'ensemble des élèves de l'école pendant la dernière semaine de cours. Ceux-ci reprenaient le contenu du guide d'entretien et proposaient en modalités de réponse les différents mots mobilisés par les enfants durant les entretiens, et notamment ceux qu'elles et ils utilisaient pour définir et caractériser les relations amicales et amoureuses. Ce faisant, nous avons pu recueillir des données supplémentaires quant aux perceptions de l'amour et de l'amitié des enfants des classes populaires (36 y ont répondu dont 14 issu-es des fractions les plus précaires/instables).

1. Sylvie Octobre et al., *L'enfance des loisirs*, Paris, ministère de la Culture – DEPS, 2010.

2. Kevin Diter, *L'enfance des sentiments. La construction et l'intériorisation des règles des sentiments affectifs et amoureux chez les enfants de 6 à 11 ans*, thèse de sociologie, Université Paris Saclay, 2019 ; S. Octobre et al., *L'enfance des loisirs*, op. cit.

3. W. Lignier et J. Pagis, *L'enfance de l'ordre*, op. cit.



Tableau

Caractéristiques sociales des enfants enquêté-es par entretien

	FILLES				GARÇONS			
Entretiens (n=20)*	CP/CE1	CE2	CM1/2	Ensemble	CP/CE1	CE2	CM1/2	Ensemble
Classes populaires	1	1	1~	3	1	0	0	1
Classes moyennes (fraction intellectuelle)	1	1	0	2	1	0	1	2
Classes moyennes (fraction économique)	0	0	1	1	2	0	0	2
Classes supérieures (fraction intellectuelle)	1	0	1	2	2	0	2	4
Classes supérieures (fraction économique)	1	0	1	2	1	0	0	1
Total (effectif)	4	2	4	10	7	0	3	10

\* Le nombre d'enfants interviewé-es est supérieur à celui du nombre de familles car il m'est arrivé à plusieurs reprises de questionner les différent-es enfants d'une même famille.  
~ C'est la seule enquêtée interviewée qui provient des fractions les plus précaires/instables des classes populaires.  
Dans les questionnaires, 14 proviennent de ce milieu social (soit 12 % des répondant-es).

Les fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures sont celles qui disposent de plus de capitaux culturels qu'économiques.  
Les premières rassemblent les professions intermédiaires de la fonction publique et les technicien-nés les plus diplômé-es (>= Bac +3), tandis que les secondes regroupent les cadres de la fonction publique et les professions intellectuelles supérieures (chercheur-es, journalistes, artistes).  
Les fractions économiques des classes moyennes et supérieures sont au contraire celles qui sont davantage dotées en capitaux économiques que culturels.  
Les premières regroupent les commerçant-es, les artisan-es et les technicien-nés du secteur privé (notamment des entreprises multinationales), les secondes majoritairement les cadres du privé, les professions libérales et les chef-fes d'entreprise.  
Les enfants se sont vu-es attribuer la position sociale du parent le mieux doté en capital économique et culturel.  
Ainsi, un enfant dont la mère est médecin et le père employé appartiendra aux fractions économiques des classes supérieures.  
Les enfants qui ne vivent qu'avec un seul parent se voient attribuer la classe sociale du parent avec lequel ils vivent.

et la fille sont en « tête à tête » et restent relativement à l'écart de leurs copains et copines respectives.

Cette redéfinition amoureuse des relations garçons-filles s'effectue même lorsque les enfants ne sont pas d'accord avec la labélisation proposée et estiment être dans une relation purement amicale. C'est, par exemple, le cas de Mathilde (CM2, fraction stable des classes populaires) qui exprime plusieurs fois son mécontentement lorsque, à la sortie de l'école, sa mère me raconte que sa fille a un nouvel amoureux, Driss (CM2, fraction stable des classes populaires).

*Journal de terrain* : « C'est pas vrai, c'est juste un copain, je t'ai déjà dit. On joue ensemble à la balle américaine au parc c'est tout », insiste Mathilde.

« Ah, bon, c'est pas ton amoureux ? Je croyais qu'il te plaisait... enfin, que t'aimais bien aller jouer avec lui », lui répond sa mère en souriant.

« Oui, mais c'est juste un copain ! Je suis pas du tout amoureuse de lui », précise-t-elle en s'éloignant de nous pour rejoindre ses amies dans le parc situé à côté de l'école, mettant ainsi un point final à la conversation.

Alors que nous remontons l'allée vers le parc, sa mère m'indique qu'elle est timide, qu'« elle n'en parle pas trop », mais qu'elle a vraiment « un petit béguin pour Driss », que « ça se voit quand ils sont ensemble », et ce même si Mathilde et ses copines m'ont assuré à plusieurs reprises que ce n'était pas le cas dans la mesure où « ils sont juste amis » et « ils ne sont jamais embrassés ».

En (ré)interprétant sans cesse les échanges filles-garçons comme des signes d'amour, voire comme un intérêt précoce pour l'autre sexe, et ce même en l'absence d'indices concrets d'affection (que ce soient un échange de baisers, des câlins ou le simple fait de se tenir la main), les adultes, et notamment les parents, participent à rendre évident le lien entre amour et relations avec l'autre sexe, et contribuent par là même à naturaliser l'hétérosexualité. Cette naturalisation s'impose avec d'autant plus de force qu'à aucun moment, les adultes, dépositaires des connaissances sur l'amour<sup>17</sup>, ne présentent aux enfants les relations entre filles

ou les relations entre garçons comme de possibles ou pensables relations « amoureuses » ou « romantiques », même lorsque celles-ci en respectent les codes – deux enfants en tête à tête, se donnant la main ou échangeant des baisers. Ces moments sont toujours labélisés comme « amicaux » et sont souvent accompagnés de commentaires bienveillants à destination des enfants concernés ou des spectateur·rices (adultes) de la scène, en raison de leur caractère « mignon » (« Ah, les filles, je vois que vous vous êtes rabibochées », « Alors Priscille, contente de retrouver ta meilleure copine ! »).

La présomption hétérosexuelle des enfants se donne ensuite plus directement à voir dans les discussions parents-enfants, ou plus précisément les discussions mères-enfants, lorsqu'elles et ils abordent ensemble la question de leurs « vraies amours », c'est-à-dire de leurs amours adolescentes et adultes, de leur mariage à venir, voire de la conception des enfants. Dans chacune de ces situations, les relations sont toujours présentées comme tournées vers l'autre sexe. Elles mettent en scène l'enfant avec son ou sa future compagne et sont très souvent ponctuées de « comme papa et maman », « tu trouveras une fille [un garçon] dont tu tomberas amoureux », « tu te marieras ou tu vivras avec elle [lui] » et « tu auras toi aussi des enfants », associant amour/conjugalité/procréation, et inscrivant par la même occasion l'hétérosexualité dans l'histoire « normale », naturelle de l'amour, comme sa finalité incontournable<sup>18</sup>.

Quand je demande aux mères et aux pères (qui sont toutes et tous hétérosexuel·les) s'il leur arrive d'évoquer lors de ces échanges les amours entre deux filles ou entre deux garçons, les réponses sont souvent identiques. Elles oscillent entre le « trop petits pour comprendre, on verra ça plus tard » et le « non » franc et massif, comme le soulignent les extraits d'entretien suivants :

*Est-ce que ça vous arrive de parler d'homosexualité avec vos enfants ?*

« Non, jamais... En même temps, la question ne s'est pas posée. Les enfants ne sont jamais venus me voir pour me demander "maman, c'est

quoi l'homosexualité ?" ou "maman, je suis amoureux d'un autre garçon". [...] Je n'ai pas pris l'initiative de mon côté... Mais, ils restent... ils sont tous les deux un peu trop petits pour comprendre. On verra ça plus tard... quand ils seront grands et quand ils auront leurs premières relations amoureuses... enfin, si la question se pose. »

Mère d'Arthur (CE1, fraction économique des classes moyennes)

*Est-ce que ça vous arrive de parler d'homosexualité, de relations amoureuses entre personnes de même sexe avec Paul ?*

« Non, non pas du tout. Paul est encore petit, et l'amour ça l'intéresse pas trop même s'il a eu quelques amoureuses. On verra ça plus tard, quand il sera plus grand, au moment de la puberté, mais là il est un peu trop jeune pour le sexe... euh la sexualité. »

Mère de Paul (CE1, fraction intellectuelle des classes moyennes)

*Est-ce que ça vous arrive de parler d'homosexualité avec Nina ?*

« Non, pas du tout, ça ne m'est jamais venu à l'esprit ! Non, non, j'y ai jamais pensé... Après, Nina n'arrête pas de nous bassiner avec ses amoureux. Je suis amoureuse de machin, puis de machin, et ensuite machin n'est plus mon amoureux, mais lui si, etc., etc. (rires) Elle n'est amoureuse que de garçons, donc, moi, y a pas de raison que je vienne lui parler de filles. Oui, je vois pas pourquoi je lui parlerais de ça, et puis elle est encore un peu jeune. »

Mère de Nina (CM1, fraction instable des classes populaires)

Il est intéressant de noter que, dans ces trois extraits, la question de l'âge joue un rôle prépondérant dans l'invisibilisation des relations homosexuelles – et ce, bien plus fortement que pour les relations amoureuses hétérosexuelles. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'homosexualité semble davantage renvoyer pour les parents à deux thématiques d'adultes qui ne concerneraient pas (encore) les enfants : à savoir, d'une part, la politique (en raison des manifestations pour et contre le « mariage pour tous » au moment de l'enquête) ; et, d'autre part, à des pratiques sexuelles – plutôt qu'à des pratiques affectives et amoureuses (« On verra ça plus tard, quand il sera plus grand, au moment

17. Voir K. Diter, « "L'amour, c'est (pas) de leur âge" : styles d'éducation sentimentale et rapports socialement différenciés des enfants aux sentiments amoureux », *Lien*

*social et Politiques*, 85, 2020, p. 43-64, qui souligne que la compétence reconnue des adultes en matière d'amour vient du fait que ce sentiment a pour les enfants

un âge « adulte », et qu'il est fait par et pour eux/elles.

18. Karin A. Martin retrouve cette même éducation à la sexualité chez les mères de

jeunes enfants de 3 à 6 ans ; voir K. A. Martin, « Normalizing Heterosexuality... », art. cité.

de la puberté, mais là il est un peu trop jeune pour le sexe... euh la sexualité »<sup>19</sup>. Enfin, certaines mères, comme celle de Nina, justifient la dissimulation de la question homosexuelle pour des raisons « pratiques », en invoquant l'étrangeté du propos du fait de l'hétérosexualité déjà présente de leur enfant dont elles trouvent la preuve dans les expériences amoureuses (réelles ou supposées) de leur fille ou garçon.

Enfin, la présomption hétérosexuelle ressort de manière flagrante au moment de la Saint-Valentin ou à la fin des vacances, quand les adultes organisent des activités « romantiques », comme les boums, dont le but premier et présenté comme tel est de permettre aux enfants « d'aller à la rencontre de leurs amoureuses », et plus généralement, lors des slows, de « mélanger un peu les filles et les garçons » et de « voir des petits couples se former » pour reprendre les expressions amusées des animateurs et animatrices qui encadrent les activités dansantes. Lors de ces événements, l'hétérosexualité – et l'ordre du genre sur lequel elle repose et qu'elle participe à légitimer – sont « hyper-ritualisées<sup>20</sup> » : les filles et les garçons sont séparés et disposés d'un côté et de l'autre de la salle. Les professeur·es ou animateur·rices rappellent ensuite les règles : les garçons – et plus rarement les filles – vont choisir leur cavalière – ou cavalier – (sans disputes ni bagarres) et les inviter à danser avec eux (elles). Les choix se font « bien entendu » en fonction des « préférences » des un·es et des autres, mais présupposent surtout un intérêt et un goût prononcé pour la personne de l'autre sexe élue, comme l'indique cet échange entre une animatrice et un groupe de filles de CE1 qui ne souhaitent pas danser avec les garçons :

*Journal de terrain* : Alors que Priscille (fraction stable des classes populaires), Sarah (fraction économique des classes moyennes) et Clélia (fraction stable

des classes populaires) s'apprêtent à quitter la piste de danse, Sophie, une des animatrices, les rattrape et leur demande la raison de leur « désertion ». Elles lui répondent qu'elles « [n'ont] pas trop envie [de danser] ». Surprise, l'animatrice s'adresse à Sarah « ah, bon, toi non plus ? », puis ajoute avec un sourire complice : « Tu devrais en profiter. Loïc est là, tu pourras faire le slow avec lui. C'est le moment d'aller voir ton amoureux, de danser avec lui, ça va être sympa. » Sarah explique qu'elle n'a pas envie de le retrouver sur la piste, car « ce n'est plus son amoureux » et qu'elle préfère rester avec ses copines et danser avec elles. L'animatrice acquiesce et lui précise qu'elle aura d'autres occasions d'être avec ses copines et qu'elle devrait profiter de la boum pour danser avec d'autres garçons et « peut-être [se] trouver un nouveau amoureux ». Sarah réplique, en s'éloignant de l'animatrice pour conclure la conversation, que « c'est pas possible [car] les garçons sont tous moches ».

### *Les moqueries hétérosexuelles...*

L'interiorisation précoce de l'évidence hétérosexuelle n'est pas seulement liée à la présomption, largement partagée par les adultes, que les goûts amoureux enfantins sont nécessairement tendus vers l'autre sexe, elle passe également de manière plus subtile et cachée par les moqueries hétérosexuelles – provenant majoritairement des autres enfants. Ces dernières interviennent dès lors que des garçons et des filles passent trop de temps ensemble sans feindre de la gêne, de l'ennui ou de l'énervement. Les « oh, les peureux, ils sont amoureux », les « ah, tu es amoureuse de lui, haha » émergent alors dans la cour de récréation, ne manquant pas de rompre le duo d'amoureux, les filles retournant entre filles, les garçons entre garçons.

Si, comme d'autres chercheur·es l'ont souligné<sup>21</sup>, ces moqueries ont d'abord pour effet de garantir, voire de renforcer, les « frontières de genre », et par là même l'homosociabilité<sup>22</sup>

et les identités sexuées des enfants, elles permettent également de réaffirmer l'ordre hétérosexuel, en suggérant que la seule et unique manière légitime de dépasser les séparations garçons/filles – et plus précisément de pouvoir rester avec un enfant de l'autre sexe – est d'entrer ou d'être en relation amoureuse (dans la mesure où elle rend les sexes « naturellement » complémentaires). Ce faisant, les différentes moqueries contribuent à lier intrinsèquement hétérosexualité et amour, d'un côté, et homophilie et amitié, de l'autre. Pour le dire autrement, elles signifient à l'ensemble des filles et des garçons de l'école que les sentiments affectifs et amoureux ont bel et bien un sexe : les relations amicales se doivent d'être réalisées entre pairs de même sexe, tandis que les relations amoureuses ne peuvent se faire qu'entre enfants de sexe opposé. Il ne peut en être différemment. Toutes relations amicales entre personnes de sexe différent ou toutes relations amoureuses entre personnes de même sexe se verront raillées, de façon plus ou moins violente, par les camarades de classe en raison de cet écart vis-à-vis du fonctionnement de l'ordre naturel (et inégal) des choses de l'amour que ces types de relations supposent, puis elles seront par la suite invisibilisées et requalifiées respectivement comme des amours et des amitiés<sup>23</sup>.

Les moqueries hétérosexuelles les plus nombreuses – les plus diffuses et souvent les plus imperceptibles – apparaissent dans les propos des filles (en direction d'autres filles), notamment lorsqu'elles s'interrogent et échangent autour des amours des unes et des autres, lors d'opération de classement des garçons (de leur classe). À ces occasions, il n'est pas rare de les voir prêter des relations amoureuses imaginaires à leurs amies qui n'auraient pas d'amoureux (généralement en les mettant en couple avec des garçons qu'elles jugent désirables)

19. Il semblerait que les parents pensent l'homosexualité davantage en termes de pratiques sexuelles que de pratiques affectives. Cela pourrait s'expliquer par son caractère subversif qui dissocie « amour »/« sexualité »/« procréation ».

20. L'hyper-ritualisation constitue, selon Erving Goffman, une simplification et une exagération de l'idéal (féminin), et ici de l'idéal hétérosexuel censé décrire la réalité sous son expression la plus naturelle. Voir

E. Goffman, « La ritualisation de la féminité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 1977, p. 34-50. Cette hyper-ritualisation se retrouve également chez les adolescent·es comme le soulignent Yaëlle Amsellem-Mainguy et Aurélie Mardon dans leur article « Se rencontrer, être en groupe et avoir du temps pour soi : socialisations adolescentes en colonie de vacances », *Informations sociales*, 181, 2014, p. 34-41.

21. Voir B. Thorne et Z. Luria, « Sexuality

and Gender... », art. cité ; P. Adler et P. A. Adler, *Peer Power*, op. cit. ; ou encore Donna Eder, *School Talk. Gender and Adolescent Culture*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1995.

22. Sur la présence précoce d'une homogamie de genre, de classe et de race dans les amitiés enfantines, voir W. Lignier et J. Pagis, « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, 96, 2014, p. 35-61.

23. Ces requalifications fonctionnent d'autant mieux que les relations enfantines – amitiés comme inimitiés – sont très ségréguées du point de vue du genre dès l'entrée à l'école élémentaire et que, ce faisant, cette ségrégation se présente comme « allant de soi » pour les enfants des deux sexes, voir B. Thorne, *Gender Play*, op. cit.

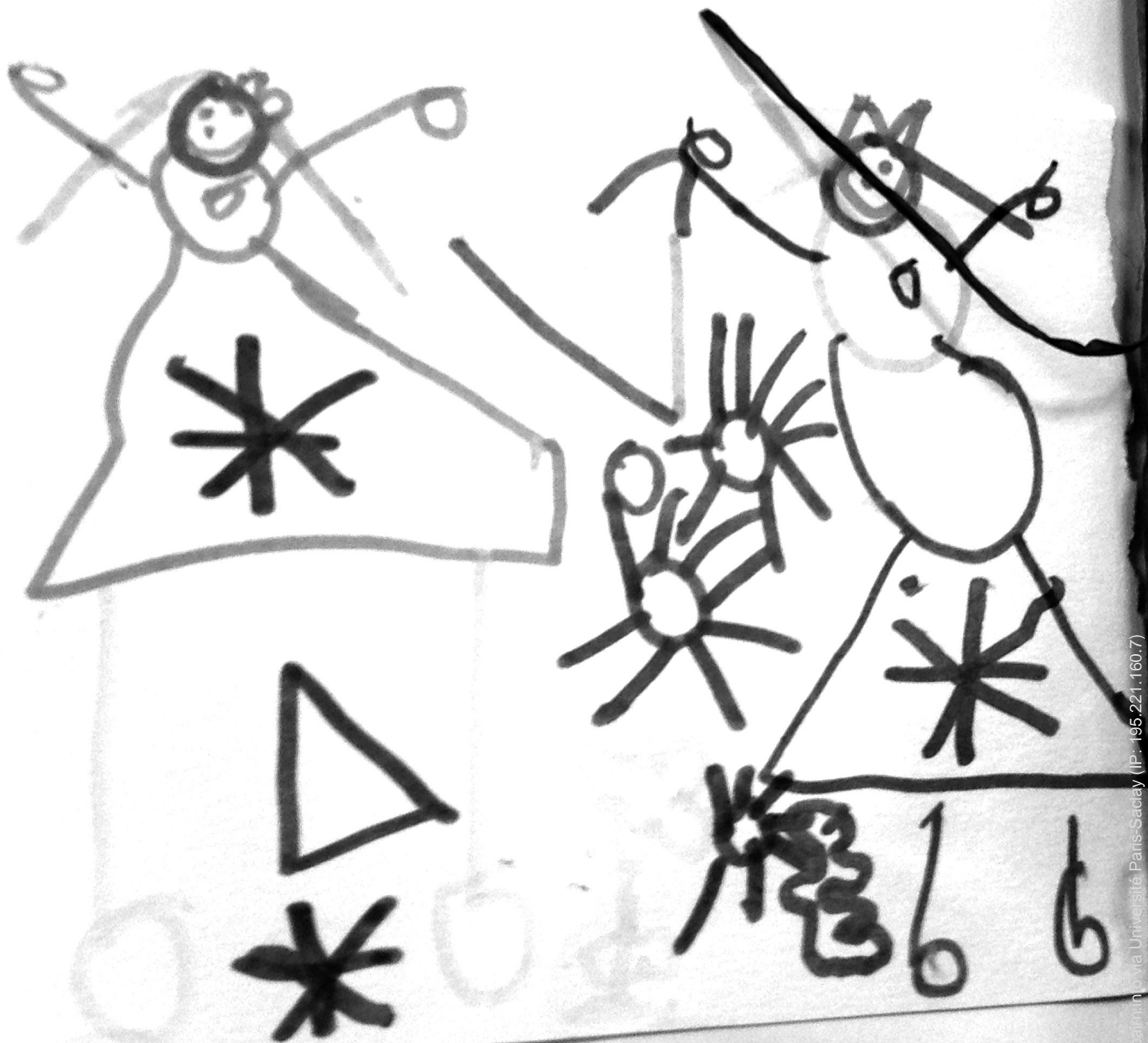


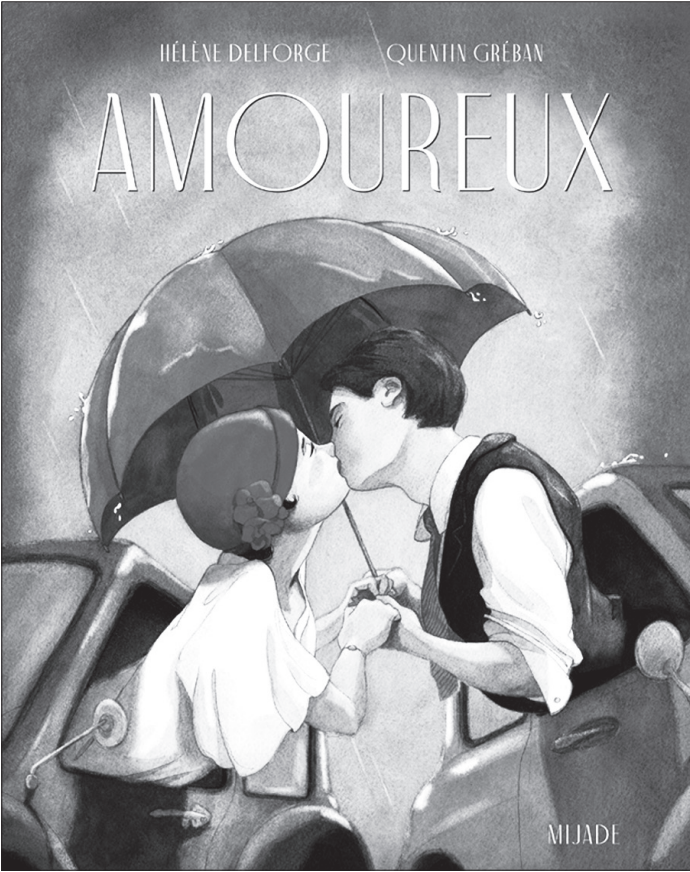
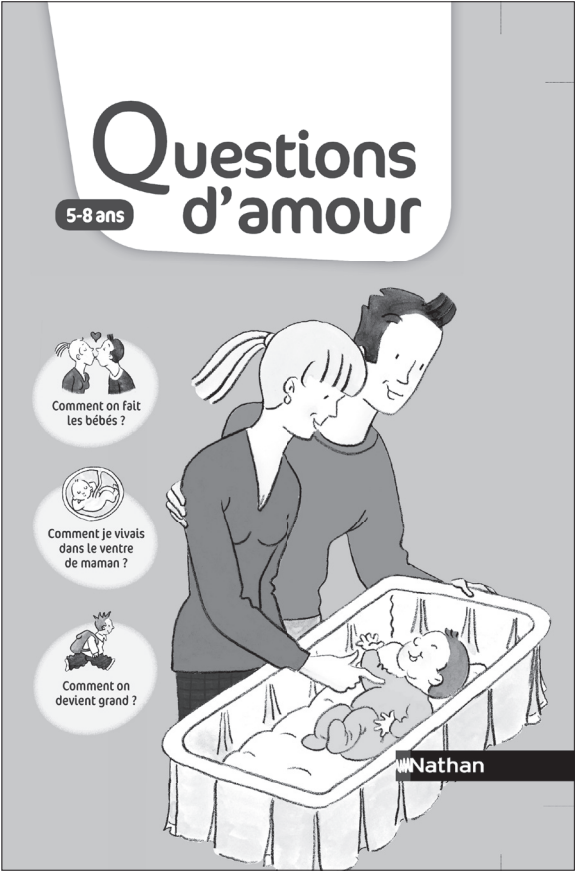


« ILS SE MARIÈRENT ET EURENT BEAUCOUP D'ENFANTS » : l'inscription irrévocable de l'amour hétérosexuel dans la nature.

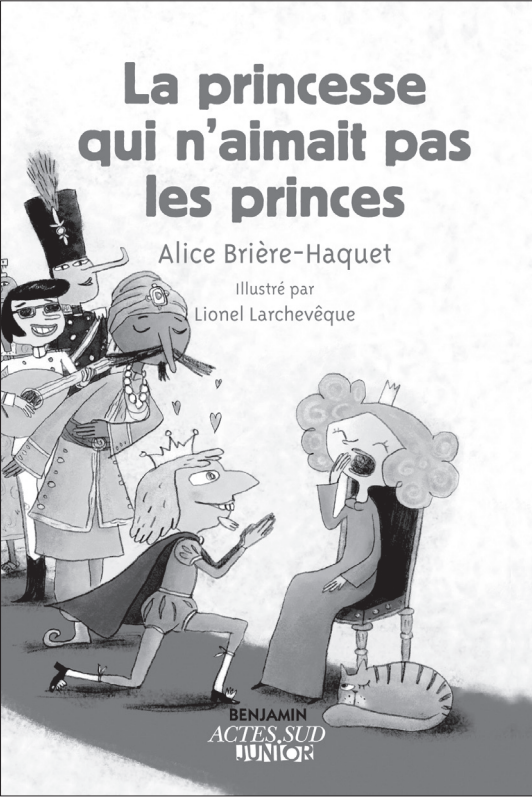


Shai et Chloé sont  
amoureuses.





LES LIVRES D'ÉDUCATION (HÉTÉRO)SEXUELLE ou comment apprendre à être hétérosexuel ?



QUAND LA LITTÉRATURE JEUNESSE PERTURBE l'ordre hétérosexuel et rend visibles les relations homosexuelles (féminines).



et de s'amuser parallèlement à créer des relations amoureuses « horribles » en associant leurs « meilleures ennemies » avec des « garçons trop moches et trop cons », ou en tournant en dérision leurs amoureux effectifs. Ces différentes plaisanteries et opérations de (dé)classement ne sont pas sans conséquence : elles rappellent à toutes – à celles qui hiérarchisent et classent comme à celles qui sont hiérarchisées et classées – que la valeur des filles, leur respectabilité et leur place sont liées pour partie à leurs amoureux et donc à leur hétérosexualité. Contrairement aux garçons, ce qui est gênant pour les filles n'est pas d'avoir un amoureux (elles sont fortement encouragées à mettre les garçons au centre de leur attention), mais *d'aimer un garçon qui n'est pas susceptible de l'être* en raison de sa faible valeur sociale dans la cour de récréation. En d'autres termes, en liant intrinsèquement la valeur des filles à l'existence d'une relation amoureuse, voire à la valeur de leurs amoureux, ces moqueries font de l'hétérosexualité quelque chose non seulement d'obligatoire, mais d'essentiel pour leur identité même de fille.

Ces différents usages sociaux des moqueries sont d'autant plus efficaces qu'ils ne sont quasiment jamais remis en cause et punis par les adultes dans la mesure où ils et elles y recourent eux-mêmes très largement, que ce soit au sein de l'école ou à l'intérieur du foyer. Il est en effet courant de voir les professeur·es et animateur·rices se servir de ces plaisanteries pour maintenir le calme et discipliner les comportements des enfants dans le contexte scolaire. Ils et elles peuvent, par exemple, « menacer », sur le ton de l'humour, les enfants bruyant·es et distrair·es de les placer à côté de leurs présumé·es amoureux·ses s'ils et surtout elles continuent « de bavasser et de déranger le cours » et de « faire les pipelettes »<sup>24</sup>. Ces moqueries peuvent également être mises en œuvre par les différent·es professionnel·les de l'enfance pour rappeler les normes de genre et les règles des sentiments amoureux, notamment quand celles-ci

sont transgressées, c'est-à-dire lorsque des garçons s'intéressent de trop près à un sentiment qui n'est pas censé être de leur sexe ni de leur âge<sup>25</sup>, ou lorsque des filles font montre d'un intérêt pour un garçon qui ne peut être un amoureux du fait de son âge, de l'existence d'un lien familial voire, dans certains cas, d'une trop grande distance de classe ou de race. Enfin, les parents eux-mêmes peuvent recourir à ces moqueries pour pouvoir évoquer, discrètement et sans en avoir l'air, les amours enfantines et pour s'assurer de trouver des preuves d'hétérosexualité dans les pratiques sociables de leur(s) enfant(s)<sup>26</sup>. En ne reprenant pas les filles et les garçons lors de la mise en œuvre de ces plaisanteries, voire en les mobilisant de leur propre chef, les parents et les professionnel·les de l'enfance reconnaissent explicitement la légitimité des injonctions proférées par leurs camarades, et confortent la validité des prescriptions hétérosexuelles et des proscriptions homosexuelles qui les sous-tendent.

#### *... et les insultes homophobes comme rappels à l'hétérosexualité obligatoire*

Enfin, l'intériorisation précoce du caractère évidemment naturel et naturellement évident de l'hétérosexualité s'explique par les insultes homophobes auxquelles les enfants font face lorsqu'elles et surtout ils ne respectent pas les normes ou styles de féminité et de masculinité en vigueur dans un contexte social et/ou scolaire donné. Les insultes apparaissent généralement quand les garçons ne tiennent pas leur rang ou trahissent leur classe de sexe en affichant un goût pour les activités féminines ou un dégoût pour les pratiques perçues comme masculines, telles que le football, la bagarre, ou encore le fait d'embêter les filles. Du côté des filles, les insultes homophobes sont bien moins présentes et réservées à de très rares cas, lorsque l'apparence de « garçon manqué » et l'engagement dans des pratiques sportives masculines sont trop marqués et empiètent sur la démonstration de leur féminité<sup>27</sup>.

Ces insultes peuvent ensuite émerger lorsque les un·es et les autres, notamment les garçons, remettent en cause l'ordre (hétéro)sexué de l'interaction, en appliquant aux relations amicales homosociables les scripts généralement associés aux relations amoureuses – à savoir se donner la main, se faire des bisous. C'est par exemple le cas de Léo (CM2, fraction économique des classes moyennes) et Clément (CM2, fraction intellectuelle des classes supérieures) qui se sont fait traiter de « pédés » par tous leurs compagnons de jeu, parce que la fausse bagarre qu'ils mettaient en scène durant un match de football ressemblait à « un gros câlin », voire à un baiser langoureux, qui sont des pratiques exclusivement réservées aux amours, et donc aux personnes de l'autre sexe :

*Journal de terrain* : Les garçons de CM2 et CM1 jouent au foot au centre de la cour de récréation. Léo et Clément commencent à se disputer parce que le premier n'a pas fait une passe alors qu'il était démarqué et aurait pu marquer. Quelques instants après, les deux amis font semblant de se battre et se retrouvent par terre, enlacés dans les bras l'un de l'autre. Les autres garçons s'arrêtent de jouer et commencent à rire. « Regarde, commente Driss en direction de Valentin, on dirait qu'ils se font un gros câlin, comme des petites filles ! Hahaha, on dirait des amoureux. » Valentin éclate de rire et surenchérit : « Hahaha, arrêtez de vous embrasser les pédés. » Une fois l'insulte lâchée, les « Ah, les pédés, ils sont en train de s'embrasser [ou baiser] » sont répétés par les autres joueurs au milieu de rires moqueurs. Les deux garçons se lâchent immédiatement, se relèvent et maintiennent une nette distance entre eux. Après deux ou trois remarques supplémentaires sur la présumée homosexualité de leurs camarades, la partie de foot reprend.

En qualifiant de « pédés » et de « petites filles » les garçons qui confondent les règles des relations amoureuses et amicales, les camarades de Léo et Clément rappellent non seulement aux fautifs et à l'ensemble de la cour, qu'il existe une frontière infranchissable

24. Voir B. Thorne, *Gender Play*, op. cit. ; H. Gansen, « Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity... », art. cité.

25. Voir K. Diter, « "Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout !" ». La socialisation des garçons aux sentiments

amoureux », *Terrains & travaux*, 27, 2015, p. 21-40. Victoria Rawlings, *Gender regulation, violence and social hierarchies in school. "Sluts", "gays" and "scrubs"*, Londres, Palgrave MacMillan, 2017.

26. E. Kane, *Rethinking Gender and*

*Sexuality...*, op. cit.

27. Voir E. Renold, « Presumed innocence... », art. cité ; I. Clair, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », art. cité ; ou encore A. Nayak et M. J. Kehily, « Playing it Straight... », art. cité ; Debbie Epstein et

Richard Johnson, « On the straight and narrow : The heterosexual presumption, homophobia and schools », in D. Epstein (dir.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education*, Buckingham, Open University Press, 1994, p. 197-230.

entre l'amitié et l'amour (qui trouve son origine dans le sexe forcément identique ou différent des personnes concernées pour l'une ou l'autre relation), mais ils assoient, voire légitiment, deux idées fortes. D'une part, le fait que la frontière entre homosociabilité et homosexualité est fragile et qu'elle peut être franchie (ou du moins supposée être franchie) à tout moment, y compris lorsque les garçons se livrent à des activités censées être masculines comme la bagarre ou le foot, faisant de la menace homosexuelle un danger omniprésent. Et, d'autre part, le fait qu'aller à l'encontre de l'hétérosexualité, c'est aller à l'encontre des identités de garçons et de filles, et donc à l'encontre de la nature, et plus précisément de l'ordre naturel du genre et des choses de l'amour.

Cet extrait met en avant un dernier point intéressant : l'injonction à l'hétérosexualité ne se déploie pas de la même manière chez les filles et les garçons, elle fonctionne selon un double standard. Alors que les premières sont contraintes à l'hétérosexualité et doivent faire preuve de leur goût naturel pour les relations amoureuses et les « bons » garçons pour apparaître respectables, les seconds doivent (se) tenir à distance (de) l'homosexualité pour prêter allégeance à leur rang – et éviter toute situation dans laquelle la panique homosexuelle pourrait émerger. En d'autres termes, les unes doivent montrer que les relations avec les garçons sont nécessairement amoureuses, quand les autres doivent souligner qu'elles ne peuvent être qu'exclusivement amicales. Le jeu de l'amour et de l'amitié diffère donc selon le genre : les filles sont avant tout des amoureuses, les garçons des amis.

### Une évidence à (très petites) exceptions

Si l'évidence de l'hétérosexualité est largement partagée par les enfants en raison de pratiques socialisatrices multiformes, et souvent invisibles, faisant de l'amour et de la sexualité une relation nécessairement tendue vers l'autre sexe, elle est parfois

remise en cause. Cette remise en cause prend en règle générale deux formes. Elle peut tout d'abord s'exprimer *de façon directe* par l'affirmation – voire la reconnaissance – de l'existence de relations amoureuses entre personnes de même sexe. Mais elle se donne, le plus souvent, à voir *de manière indirecte* lorsque les enfants brouillent les frontières entre amours hétérosexuelles et amitiés homophiles, c'est-à-dire lorsqu'elles et ils insistent sur la possibilité d'une « réelle » amitié filles/garçons (qui ne déboucherait pas sur une relation amoureuse), ou quand elles et ils précisent que les scripts sexuels enfantins, à savoir les bisous, les câlins et le fait de se donner la main, ne sont pas exclusivement réservés aux relations amoureuses, mais peuvent s'effectuer dans le cadre d'amitiés, notamment féminines.

#### *Une homosexualité possible et pensable uniquement « à la troisième personne »*

Bien que la plupart des enfants conjuguent, directement et sans s'en apercevoir, à l'autre sexe les relations amoureuses et sexuelles, il peut leur arriver d'affirmer l'existence d'amour entre personnes de même sexe. Cette mise en mots de l'homosexualité ne vient généralement pas de leur propre chef. Elle ne se retrouve jamais de prime abord dans les histoires de cœur ou de sexe qu'elles et ils dépeignent (sauf sous la forme d'insultes pour mieux la renier). Elle se fait jour principalement quand des adultes – et notamment moi – leur posent des questions sur la possibilité d'un amour homosexuel :

« On peut aimer... Enfin... des garçons peuvent tomber amoureux des autres garçons, et des filles peuvent tomber amoureuses d'autres filles... Ma maman, elle m'a dit qu'elle avait une copine à elle, qu'elle aimait bien, elle la connaît depuis super longtemps, c'est sa « sœur de cœur », eh ben, elle, son amoureuse, c'est une fille. [...] Elles étaient tellement amoureuses qu'elles ont des enfants ensemble ! »

Marine (CE1, fraction intellectuelle des classes supérieures)

« Si, c'est possible [d'aimer une personne du même sexe], d'ailleurs, les homosexuels, ils peuvent se marier maintenant. (silence) Et, puis, je vais te dire un secret, mais tu le répètes pas hein. Tu promets, c'est un grand secret ! (elle commence à chuchoter). Bah, tu vois Mathilde M. [sa meilleure copine], bah la sœur de sa maman, elle vit avec une autre femme depuis pas longtemps. »

Solène (CM1, fraction intellectuelle des classes supérieures)

« Bien sûr que c'est possible ! Ça arrive pas souvent, mais c'est possible. [...] L'année dernière, y a plein de gens qui ont manifesté pour que, les hommes qui s'aiment et les femmes qui s'aiment, ils puissent se marier et montrer qu'ils s'aiment. Donc, tu vois, c'est possible. »

Alexis (CM1, fraction intellectuelle des classes moyennes)

Ces différents extraits soulignent plusieurs points intéressants. Tout d'abord, ils montrent que l'homosexualité fait bel et bien partie du *champ du pensable* des enfants qui sont nées au milieu ou à la fin des années 2000<sup>28</sup>. Non seulement les garçons et les filles savent définir et caractériser ce qu'est l'homosexualité, mais elle apparaît, dans leurs propos, comme une configuration familiale *rare mais « possible »* dans la mesure où elle concerne un certain nombre de proches de leurs parents, comme en témoignent les propos de Marine et Solène. Cette proximité affective des parents vis-à-vis des couples homosexuels n'est pas sans conséquence sur la représentation que les enfants s'en font : elle vient généralement renforcer la légitimité de leur existence, comme nous le verrons par la suite. Ensuite, les extraits d'entretien révèlent qu'à l'instar des adultes, l'homosexualité semble d'autant plus pensable chez les enfants qu'elle s'inscrit dans un cadre proche de celui de l'amour et du couple parental hétérosexuel, à savoir celui d'une relation conjugale monogame et tournée vers l'enfantement<sup>29</sup>, ainsi que le suggèrent les multiples références des filles et des garçons au mariage et aux enfants. Enfin, de manière surprenante,

28. Cette ouverture (très) limitée du champ du pensable doit être recontextualisée. Si les enfants reconnaissent en partie l'existence de l'homosexualité, c'est parce qu'au moment de l'enquête, la loi relative au « mariage pour tous » venait d'être adoptée et était un sujet important de discussions, y compris à l'école,

où des conflits entre parents avaient émergé (notamment concernant le fait d'en parler ou non aux élèves en classe). Et si cette reconnaissance n'est que partielle, c'est parce que l'homosexualité et l'homoparentalité restent à ce moment-là des configurations atypiques et cachées (puisque peu

légitimes et pas encore légitimées). Il est donc probable que le champ du possible et du pensable enfantin ait évolué depuis en raison de l'augmentation du nombre de familles homoparentales et de la légitimité plus grande accordée aux couples homosexuels (que ce soit par la loi ou par leurs camarades issu-es

de familles homoparentales).

29. Voir notamment Sylvie Tissot, *Gayfriendly. Acceptation et contrôle de l'homosexualité à Paris et à New York*, Paris, Raisons d'Agir, 2018 ; *id.*, « Qu'est-ce qu'une homosexualité respectable ? Classer pour contrôler », *Terrains & Travaux*, 40, 2022, p. 113-136.



l'homosexualité est pensée *unique-ment* chez les adultes. Tous les exemples pris par les enfants renvoient à des ami·es ou à des membres de la famille de l'âge de leurs parents (qui ont tous et toutes des enfants et qui ont donc fait preuve d'un véritable amour). L'homosexualité ne semble pas relever du *champ du possible* pour les enfants elles- et eux-mêmes. Cette mise à distance du monde enfantin de l'homosexualité est particulièrement saillante quand je leur demande si elles et ils pourraient être amoureux/ses d'un·e enfant du même sexe. Elles et ils me répondent immédiatement et sans aucune hésitation par la négative<sup>30</sup> :

« Non ! t'es fou, n'importe quoi, j'ai déjà un amoureux. Et puis les filles, elles sont amoureuses des garçons, elles sont pas amoureuses des filles... En tout cas, dans ma classe, on est toute qu'amoureuse des garçons ! »

Marine (CE1, fraction intellectuelle des classes supérieures)

« Non, pas du tout ! Mais alors vraiment pas ! Moi, j'ai que des amoureux moi [...] Je préfère les garçons comme toutes mes amies quoi. »

Solène (CM1, fraction intellectuelle des classes supérieures)

« Bah, non, je suis normal ! [...] Les enfants, ils sont pas amoureux des enfants... euh, les garçons enfin... Les garçons, ils sont pas amoureux des autres garçons, ça serait un peu bizarre. [...] Ça, c'est plus chez les adultes, y a Léo, le cousin de mon père. »

Alexis (CM1, fraction intellectuelle des classes moyennes)

En d'autres termes, un effet de troisième personne émerge de leurs commentaires : si l'homosexualité entre dans le champ du possible et du pensable des enfants, et peut leur apparaître légitime, elle ne l'est pas pour elles et eux. Elle l'est uniquement *pour d'autres personnes*, des personnes relativement éloignées d'elles et eux puisque qu'appartenant au seul monde des adultes. Cette mise à distance enfantine peut s'expliquer par le fait que les histoires de couple ou

d'amour homosexuels que les filles et les garçons connaissent ne concernent généralement que des adultes et sont mentionnées sous le sceau du secret, signalant et renforçant leur caractère anormal pour les enfants. C'est notamment le cas de Céline (CM1, fraction économique classes supérieures) qui me dit, après m'avoir fait « jurer et cracher de garder le secret », qu'il y avait eu de « grosses disputes » dans sa famille en raison de la mise en couple de l'une de ses tantes avec une autre femme. Des tensions semblaient en effet avoir émergé entre sa grand-mère, d'un côté, conservatrice, qui voyait apparemment d'un mauvais œil la nouvelle situation conjugale de sa fille, et sa mère et ses sœurs, de l'autre, qui soutenaient leur cadette dans sa nouvelle vie amoureuse. Les raisons de ces tensions intrafamiliales étaient difficiles à saisir pour Céline dans la mesure où ses parents « voulaient pas trop [lui] en parler, ils gardaient un peu ça secret ».

#### *De vraies amitiés entre filles et garçons*

La remise en cause enfantine de l'ordre hétérosexuel et de son évidence peut également passer par l'affirmation d'une possibilité de constituer de « vraies amitiés » entre filles et garçons, ou encore par la contestation d'une association intrinsèque et indubitable entre proximité physique (se faire des bisous, des câlins ou se donner la main) et proximité amoureuse – ces deux raisons cohabitent presque toujours dans les propos des enfants.

Plusieurs enfants soutiennent, malgré les moqueries dont elles et ils ont pu parfois faire l'objet, que l'« amitié avec les garçons, ça existe vraiment » (Céline, CM1, fraction économique des classes supérieures), « [qu'] on peut être copain avec une fille, sans qu'elle soit notre amoureuse » (Clément, CM2, fraction économique des classes supérieures), concédant toutefois que « c'est quand même vachement rare ». Elles

et ils prennent le plus souvent pour exemple des amitiés hétérosexuelles qui se sont développées dans le cadre domestique ou lors de vacances, loin des regards moqueurs et des risques de rappel à l'ordre hétérosexuel de la part de leurs camarades d'école ou des professionnel·les de l'enfance. Ces amitiés se tissent le plus souvent avec les copains/copines de leur(s) frère(s) ou sœur(s) aîné·e(s) ou avec les enfants des ami·es de leurs parents, qui ont tous et toutes pour point commun de ne pas avoir le même âge. Cette différence d'âge, tout comme la coprésence imposée de l'enfant de l'autre sexe (puisque ce sont les autres membres de la famille qui l'ont convié·e au domicile), permettent aux amitiés filles/garçons de se développer sereinement dans la mesure où elles endiguent, voire suppriment, tout soupçon d'amour naissant. Les enfants des deux sexes qui jouent ensemble ne peuvent être des amoureux puisqu'ils et elles n'ont pas choisi d'être réunis. Ils et elles le sont, contre leur gré, du fait de l'intervention de personnes extérieures. De même, l'écart d'âge rend le développement de toute relation amoureuse impossible en raison de la distance (sociale) qui sépare les « grand·es » des « petit·es ». Ces dernier·ères seraient trop éloigné·es, trop différent·es pour qu'un sentiment plus fort qu'une simple camaraderie n'émerge<sup>31</sup>.

Cette perception d'une amitié possible entre filles et garçons s'accompagne, notamment chez les premières, d'une remise en cause des bisous ou des câlins comme marques exclusives d'amour enfantin, et plus précisément comme indices de la frontière infranchissable entre l'amour (évidemment hétérosexuel) et l'amitié (nécessairement homophile). Selon ces dernières, se tenir par la main, s'embrasser ou se câliner ne se limitent en aucun cas aux relations amoureuses. Ces gestes peuvent sans problème faire partie du répertoire des relations amicales dans la mesure où la proximité intime induite par le fait de passer son temps à discuter et à « partager ses secrets les plus

30. Aucun·e enfant n'a mentionné une relation amoureuse entre des enfants de même sexe, ni le terme « homosexuel » pour la qualifier. Les seules références à des amours entre filles dont j'ai pu avoir écho concernaient des élèves en maternelle qui étaient amoureuses de leurs grandes sœurs respectives. Mais ce sentiment n'était pas

pris au sérieux, par les adultes et les autres enfants, en raison du jeune âge des protagonistes, de la non-réciprocité du sentiment et de leur incompétence sur le sujet de l'amour. Elles confondaient les relations fraternelles avec les relations amoureuses.

31. Sur la règle d'homophilie d'âge des relations amoureuses, voir K. Diter, *L'enfance*

*des sentiments*, op. cit. et B. Thorne, *Gender Play*, op. cit. La sociologue américaine indique également que le risque de moqueries hétérosexuelles est moins fort quand les garçons et les filles sont socialement éloigné·es, d'un point de vue de l'âge, mais également de la race (si l'un·e est blanc·he et l'autre noir·e), dans la mesure où cette

distance constituerait une sorte de barrière qui empêcherait (d'envisager) la formation d'un amour potentiel. Ils et elles seraient tellement différent·es que la proximité affichée ne pourrait être que circonstancielle et non souhaitée, et ne pourrait donc révéler un amour potentiel.

secrets » avec sa « meilleure copine de l'univers » peut amener les enfants à se porter des gestes affectueux, comme le soulignent Céline et Laura<sup>32</sup> :

« Bah... des fois, on fait des bisous, mais ça veut pas forcément dire qu'on est amoureux. [...] Bah, c'est juste... c'est juste pour montrer à sa meilleure copine qu'on l'aime bien... des fois, c'est juste des bisous comme ça, voilà, c'est pas... ça veut pas forcément dire qu'on est amoureux. »

Céline (CM1, fraction économique des classes supérieures)

« Pas du tout ! C'est pas vrai [les bisous et câlins ne sont pas réservés aux amoureux]. On peut faire des câlins à ses meilleures copines. Moi, j'en fais plein à Manon parce que c'est ma meilleure amie, on se dit tous nos secrets... et parce que... bah, c'est... c'est ma meilleure copine de l'univers. »

Laura (CP, fraction intellectuelle des classes moyennes)

Ces légers écarts à l'évidence hétérosexuelle ne sont pas distribués aléatoirement au sein de la société : ils se retrouvent majoritairement chez les filles et les garçons de classes supérieures en raison d'une éducation moins (hétéro)sexuée, c'est-à-dire qui ne pensent pas uniquement l'amour et la conjugalité entre personnes de sexe différent, et surtout qui rend possible et pensable les amitiés hétérosexuées en ne les faisant pas mécaniquement déboucher sur des relations amoureuses (ou sexuelles).

### *L'importance des styles d'éducation sentimentale moins (hétéro)sexuée*

Ainsi, les enfants qui remettent en cause l'ordre hétérosexuel ont tout d'abord pour particularité d'avoir des parents fortement dotés en capital culturel qui, dans leurs discours, visibilisent un peu plus fréquemment les amours entre personnes

de même sexe. Dans les familles des fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures, l'homosexualité est en effet davantage acceptée en principe<sup>33</sup>, et elle est plus présente dans l'entourage professionnel, amical, voire familial, des parents. Ce faisant, elle fait l'objet d'une mise en mots plus fréquente à l'intérieur du foyer, mais elle est également plus souvent portée de façon consciente ou inconsciente à l'attention des enfants. C'est dans ces milieux que l'on retrouve le plus de pères et de mères qui ont déclaré avoir déjà évoqué la question de l'homosexualité avec leurs enfants : c'est le cas de six des sept familles issues des fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures, contre environ la moitié de celles qui sont issues des fractions économiques (des classes moyennes et supérieures) et, seulement, un quart des familles de classes populaires. Ce sont également dans ces familles que le « mariage pour tous » – et ses enjeux d'égalité – ont été le plus directement discutés avec les jeunes gens. Enfin, à l'instar de ce que montre Sylvie Tissot<sup>34</sup>, ce sont ces parents qui veillent un peu plus que les autres à promouvoir précocement la *gayfriendliness* de leurs enfants en leur présentant des amours homosexuelles (respectables) et en les reprenant quand ils/elles profèrent des insultes homophobes :

« On lui explique beaucoup [la question de l'homosexualité]. Par exemple, il y a un an, quand il s'insultait avec ses amis, il disait : « homosexuel » ou « pédé ». On lui a expliqué ce que c'était, et qu'en aucun cas, ça devait être une raison d'insulte ! Et on lui a montré des exemples autour de lui. On lui a dit qu'il fallait être ouvert ; une de ses meilleures copines en dehors de l'école a deux mamans, que c'était important de les respecter, surtout les gens qu'on aime. [...] On lui a dit tous les deux que c'était le choix des personnes ; qu'à aucun moment ça devait être jugé.

Voilà, il y avait des hommes qui étaient attirés par des hommes, des femmes qui étaient attirées par des femmes ; qu'ils pouvaient se marier et avoir des enfants, que c'était comme ça ! »

Mère d'Alexandre (CE1, fraction intellectuelles des classes supérieures)

En donnant ainsi à voir la possibilité d'amours homosexuelles dans un cadre conjugal et sous une forme légitime (le mariage et le fait d'avoir des enfants), ces pères et ces mères rendent perceptible et concevable l'existence de formes alternatives d'amour à l'amour hétérosexuel. Toutefois, en présupposant, tout autant que les parents des autres milieux, l'hétérosexualité espérée de leur fils ou fille<sup>35</sup>, ils et elles font que leurs enfants ne reconnaissent que partiellement l'homosexualité, c'est-à-dire uniquement pour les autres ou sous le sceau du secret quand cela concerne un·e proche, et continuent majoritairement à voir l'hétérosexualité comme naturelle pour eux et elles-mêmes.

Enfin, les rares exceptions à l'évidence hétérosexuelle que l'on retrouve dans les propos des enfants de classes supérieures s'expliquent par le fait que leurs parents ont davantage tendance à valoriser, par leurs propos et leurs pratiques, les amitiés hétérosexuées et à les distinguer de l'amour, légitimant ainsi la remise en cause enfantine de l'opposition entre amour (hétérosexuel) et amitié (homophile) qui est au centre de l'hétéronormativité. Contrairement aux parents des classes populaires, les parents des classes supérieures pensent et indiquent à leurs enfants qu'il est possible d'être ami·e avec une personne de l'autre sexe, sans que cela ne soit problématique ou n'induisse une tension d'ordre sexuel. La mère de Solène (CM1, classes supérieures) précise, par exemple, qu'elle « croî[t] beaucoup en l'amitié entre hommes et femmes. Avoir des amis proches de l'autre

32. S'il est plus facile pour les filles de sortir les câlins et les bisous des scripts amoureux et (hétéro)sexuels, c'est parce que l'intimité, le partage et la mise en scène de leurs émotions sont au cœur de leurs pratiques ludiques. Elles sont bien plus susceptibles que les garçons de lire des romans d'amour, d'écrire un journal intime ou de discuter quotidiennement de leurs sentiments avec leurs proches, et ce notamment quand elles sont issues des classes moyennes et supérieures. Voir S. Octobre et al., *L'enfance des loisirs*, op. cit. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant qu'elles confondent l'amitié et

l'amour ni que l'amour perde son caractère strictement hétérosexuel. Elles utilisent simplement d'autres critères (moins liés à la proximité physique) pour distinguer les deux sentiments/reliations, voir K. Diter, « Aimer d'amour et aimer d'amitié, c'est pas pareil ! » Les représentations socialement différenciées des sentiments chez les enfants », *Revue des politiques sociales et familiales*, 136-137, 2020, p. 51-67.

33. Cette *gayfriendliness* est aussi un moyen de se distinguer des autres milieux en s'affichant tolérant quand le reste de la population est rétrograde, voir Wilfried Rault,

« Les attitudes "gayfriendly" en France : entre appartenances sociales, trajectoires familiales et biographies sexuelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213, 2016, p. 38-65.

34. Voir S. Tissot, *Gayfriendly...*, op. cit., p. 112-132.

35. On retrouve ici la nuance apportée par Sylvie Tissot (*Gayfriendly...*, op. cit.) et Wilfried Rault (« Les attitudes "gayfriendly" en France... », art. cité) à la *gayfriendliness* des parents (des fractions intellectuelles) des classes supérieures. Leur tolérance vis-à-vis de l'homosexualité est davantage

de l'ordre du discours que de celui des pratiques ; et elle est d'autant plus faible qu'elle se rapproche de l'univers (familial) des enquêtés et concerne leur(s) enfant(s) ou les conjoint·es de leur(s) enfant(s). Autrement dit, si les familles les plus dotées en capital culturel souhaitent que leurs enfants soient « *gayfriendly* », c'est avant tout par distinction morale vis-à-vis des classes populaires. Elles espèrent, pour la plupart, que leurs filles et leurs garçons ne seront pas « peut-être gays », pour reprendre l'expression de S. Tissot, ce qui explique l'ambivalence des enfants face à la question homosexuelle.

sexe, c'est bien. Ça change, ça permet d'avoir des discussions qu'on n'aurait pas... enfin, que je n'aurais pas eues avec mes amies filles ». Elle confie d'ailleurs qu'elle compte parmi ses ami-es les plus proches un homme qu'elle a connu au collège avec qui elle « partage de super moments », et finit par conclure qu'elle aimerait bien que sa fille ait « cette même chance » en grandissant. À l'inverse, la mère de Clara (CE1, fraction stable des classes populaires) est bien plus mitigée sur les amitiés entre hommes et femmes. Elle pense qu'elles sont « tout simplement impossibles » dans la mesure où il y a « toujours anguille sous roche », c'est-à-dire qu'« il y a toujours autre chose qui se cache derrière », de l'ordre de la sexualité. Selon elle, il serait très difficile d'être ami-e avec quelqu'un-e de l'autre sexe, car « au bout d'un moment, le désir et les hormones rentrent en jeu, et ensuite ce n'est plus de l'amitié, ça devient de l'amour ». Et comme pour conclure sur le sujet, elle précise que les seuls amis hommes qu'elle n'ait jamais eus étaient ou sont devenus des amoureux et ne « sont jamais restés de simples amis ». Au regard de ces différences dans les manières de définir l'amitié, il n'est donc pas surprenant de constater que leurs filles respectives, Clara et Solène, ne s'inscrivent pas du tout dans un même rapport aux garçons (et à l'évidence hétérosexuelle) : alors que la première les envisage exclusivement sous l'angle de l'amour, la seconde les conçoit aussi comme

des amis potentiels. Elle raconte d'ailleurs qu'elle a trois copains dans sa classe, qu'elle voit principalement au parc, et dont elle ne tombera jamais amoureuse parce que c'est « juste des copains avec qui jouer foot ».

Dès l'entrée à l'école élémentaire, l'hétérosexualité est pensée et perçue comme un phénomène évident par les enfants. Les principales instances de socialisation – parents, professionnel-les de l'enfance, pairs – présument, voire tiennent pour acquise, l'hétérosexualité des garçons et des filles, en qualifiant systématiquement les relations hétérosexuées en relations amoureuses et les relations homophiles en relations amicales, ce qui exclut ainsi du champ du possible et du pensable toute forme alternative de pratiques ou de représentations des amours et des amitiés.

Leur travail de socialisation est d'autant plus efficace que les contenus des prescriptions hétérosexuelles et des proscriptions homosexuelles sont très largement communs aux différentes instances de socialisation et s'opèrent simultanément à travers des moqueries hétérosexuelles ou des insultes homophobes. Cependant, de petites exceptions se font jour à mesure que l'on monte dans l'espace social étant donné que les enfants y reçoivent une éducation sentimentale familiale moins hétérosexuée, qui met en cause l'opposition amour (hétérosexuel)/amitié (homophile).

Deux questions mériteraient davantage d'attention pour les futures recherches sur la socialisation à l'hétérosexualité : tout d'abord, pourquoi certaines relations garçons/filles ne sont pas immédiatement requalifiées, voire pensées, comme de possibles relations amoureuses ou sexuelles, par exemple lorsque les enfants n'ont pas le même âge, la même couleur de peau ou la même appartenance de classe ? Il serait intéressant de se pencher plus avant sur ces atypies dans la mesure où elles semblent signifier que « l'autre sexe » ne dépend pas seulement des attributs sexuels de la personne, mais également de ses caractéristiques sociales et raciales. En d'autres termes, être avec une personne de l'autre sexe ne se résume pas à être avec un « garçon » ou une « fille » en général, c'est être avec un « garçon » ou une « fille » qui possède des propriétés sociales proches de celles de la personne concernée afin qu'il et elle puissent être réellement complémentaires – l'évidence hétérosexuelle rejoignant et contribuant à l'homophilie sociale. Deuxièmement, quel(s) lien(s) y existe-t-il entre évidence hétérosexuelle et violence de genre ? Il s'agirait plus précisément de se demander dans quelle mesure les violences sexuelles durant l'enfance socialisent à l'ordre hétéronormatif et, en retour, dans quelle mesure l'hétéro-normativité invisibilise et rend normale l'appropriation des corps minorisés (d'un point de vue de l'âge, du genre, de la race ou de la classe).