
L'enseignant·e d'EPS au prisme de la « question trans » en milieu scolaire

Un·e professionnel·le « hors-pairs » dans la prise en compte des
transidentités à l'école ?

*The PE teacher in the light of the "trans issue" in education. An "outstanding"
professional in addressing trans students at school?*

Bastien Pouy-Bidard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/25911>

DOI : 10.4000/edso.25911

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est fourni par Université Paris-Saclay



Référence électronique

Bastien Pouy-Bidard, « L'enseignant·e d'EPS au prisme de la « question trans » en milieu scolaire », *Éducation et socialisation* [En ligne], 70 | 2023, mis en ligne le 31 décembre 2023, consulté le 20 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/25911> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.25911>

Ce document a été généré automatiquement le 18 octobre 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'enseignant·e d'EPS au prisme de la « question trans » en milieu scolaire

Un·e professionnel·le « hors-pairs » dans la prise en compte des transidentités à l'école ?

The PE teacher in the light of the "trans issue" in education. An "outstanding" professional in addressing trans students at school?

Bastien Pouy-Bidard

Introduction

- 1 Il existe aujourd'hui une « multiplicité des représentations sociales du métier d'enseignant·e d'EPS » (Guillet-Descas *et al.*, 2020, p. 283). Néanmoins, force est de constater que ces enseignant·es tendent à se distinguer de la figure du « prof de gym » (Mierzejewski, 2016, p. 63) pour revêtir l'image de véritables professionnel·les de l'éducation (Perez-Roux, 2011, p. 64). Dans les discours profanes, ces acteur·rices ont la réputation d'être de parfait·es expert·es de l'enfance et de l'adolescence : il·elle·s s'adapteraient de mieux en mieux à leurs élèves (Bonnet, 2022). Certainement est-il pertinent de mettre cette vulgate à l'épreuve du terrain, en prenant comme prisme singulier l'introduction de la « question trans » en milieu scolaire. Pour le dire autrement : les enseignant·es d'EPS s'adaptent-il·elle·s mieux que leurs collègues à la pluralisation des identités de genre ?
- 2 Cette entrée par le champ des études LGBT² n'est aucunement anodine. Les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) ont depuis longtemps documenté la confidentialité des questions d'orientations sexuelles et d'identités de genre en EPS. Dans cette discipline à part entière mais entièrement à part (Hébrard, 1986), la binarité de genre (féminin-masculin) demeure rarement contestée par les enseignant·es (Couchot-Schiex, 2018, p. 58). Des vestiaires aux formes de groupements, en passant par les barèmes de notation de la performance ou bien les tenues en natation, la discipline révèle explicitement ce mythe d'une École Républicaine aveugle

au genre (Mosconi, 2016). Par la spécificité sociohistorique de ses supports d'enseignement – les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) – l'EPS conduit au maintien d'allants de soi concernant la sportivité féminine et masculine (Davis et Louveau, 1998). En d'autres termes, « l'éducation physique scolaire organise la (re)production de la corporéité de filles et de garçons conformes aux attendus sociaux » (Ottogalli-Mazzacavallo et Liotard, 2012, p. 113). Et même lorsqu'ils tendent à être combattus par des propositions didactiques innovantes (Verscheure et Amade-Escot, 2004), c'est à partir de ces allants de soi *cisnormatifs* (McBride et Schubotz, 2017) que les réflexions sont menées. Certain·es enseignant·es s'attachent dès lors à développer la masculinité des filles et/ou la féminité des garçons (Harmand, 2006), entérinant la croyance d'une linéarité entre le sexe (mâle/femelle) et le genre (masculin/féminin) des élèves. Ici, quid des élèves « trans » ou des jeunes en questionnement sur leur identité de genre ? Ces jeunes sont inévitablement « mégenré·es³ » (*misgender*) par les enseignant·es d'EPS. Les professionnel·les de cette discipline seraient ainsi effectivement « hors-pairs » mais en ce sens qu'il·elle·s seraient moins enclins à prendre en compte l'identité de genre des jeunes, dans une discipline éminemment cisnormative.

- 3 Un véritable enjeu pour l'EPS sous-tend cette réflexion : celui de son adaptation aux mutations sociétales. S'il est aujourd'hui impossible d'estimer la proportion des mineur·es « trans » dans le système éducatif français (Condat et Cohen, 2022), il n'en demeure pas moins que leur visibilité s'accroît « de manière exponentielle » (Beaubatie, 2021, p. 176). Souvent dénoncé, le « phénomène » (Habib, 2021, p. 5) transidentitaire n'est pas une évidence scientifique. En revanche, il est indéniable que nous assistons à une véritable « explosion des identités » (Alessandrin, 2021, p. 70) de genre. Autrement dit, le modèle de la femme féminine et de l'homme masculin tend à s'effriter auprès des jeunes générations. Aux États-Unis, un·e élève sur dix (n=3168) « exprime une discordance entre le sexe assigné à la naissance et l'identité de genre » (Kidd *et al.*, 2021, p. 2) sans pour autant se définir comme « trans ». En France, cet estompement des identités cisgenres⁴ et le passage d'identités « trans » binaires vers la non-binarité est en cours chez les adolescent·es (Richard, 2019). En médiatisation croissante (Espineira, 2008), peu étonnant que la transidentité se retrouve récemment à l'agenda politique. Depuis quelques années maintenant, l'ensemble des professionnel·les de l'Éducation Nationale est explicitement invité à « lutter contre les LGBTphobies » (MEN, 2019, p. 2). Très récemment, le·la législateur·rice les convie en outre, par le biais d'une circulaire, à œuvrer « pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire » (MEN, 2021, p. 10). Face à l'exercice, force est de constater les difficultés auxquelles sont confronté·es les enseignant·es d'EPS qui disposent à l'évidence d'un corpus restreint de ressources : seules les propositions d'Annabelle Motta (2018) sur le site du syndicat national de l'éducation physique (SNEP) et celles d'Oriane Marcon (2021) sur le site de l'association « EPS et Société » constituent, à date de la publication de la circulaire, de précieux écrits pour les professionnel·les de cette discipline. Outre le manque de ressources théoriques – dont fait état l'ensemble de la communauté éducative –, les enseignant·es d'EPS peuvent-il·elle·s se révéler être des éducateur·rice·s « hors-pairs » pour prendre en compte les élèves « trans » ?

Revue de la littérature

- 4 En France, il existe une véritable pénurie de travaux scientifiques dans le champ des études trans en éducation (Dagorn et Alessandrin, 2018). En outre, longtemps focalisées sur la « transcolarité » (Dayer, 2014, p. 13) des jeunes au prisme des expériences de transphobie, rares sont les études portant sur les professionnel·le·s du système éducatif.

Les établissements scolaires face à la « question trans »

- 5 En 2022 émergent des travaux scientifiques inédits portant spécifiquement sur les établissements scolaires français confrontés à des élèves « trans ». Trois modalités de (non) prise en charge des transidentités y sont identifiées (Alessandrin, 2022a, p. 239) parmi un échantillon (n=150) d'écoles primaires, de collèges et de lycées. Y sont répertoriés, en premier lieu, des établissements – une minorité – qui ignorent volontairement les requêtes formulées par les jeunes (p. 239). Ensuite, des établissements – plus nombreux – démunis mais davantage favorables à la prise en compte de l'identité de genre des élèves « trans » et demandant un accompagnement auprès d'acteur·rice·s extérieure·s à l'école (p. 240). Enfin, des établissements – encore peu nombreux – au fait des pratiques recommandées et sollicitant une expertise uniquement dans le but de faire valider des protocoles déjà mis en place (p. 240). Ces résultats de recherche corroborent en outre les travaux de Clément Reversé (2022), proposant une typologie similaire des établissements scolaires accueillant des élèves « trans ». Sont distinguées des « écoles *transphobics* » (p. 25) d'une part, où l'existence même de mineur·e·s « trans » y est explicitement contestée (Dayer et Alessandrin, 2015) ; des « écoles *transporting* » (Rerversé, 2022, p. 25) qui semblent se mobiliser ces dernières années, sans pour autant être en mesure de fournir des solutions adaptées aux situations rencontrées ; et – bien qu'elles soient minoritaires – des « écoles *transforming* » (p. 25) caractérisées par la pertinence des actions menées par leurs acteur·rice·s.

Le positionnement des professionnel·le·s de l'Éducation Nationale

- 6 À son stade de développement, le champ des études « trans » en éducation tend à les considérer comme un groupe homogène face aux problématiques soulevées par la « question trans ». Face à ces « "nouvelles" problématiques éducatives » (Moignard, 2018, p. 65), force est de constater que ces acteur·rice·s adoptent une activité prudentielle (Pachod, 2017) : il·elle·s sont aux prises avec des dilemmes saillants. De récents travaux montrent que ces professionnel·le·s justifient leurs (in)actions en s'appuyant sur des arguments convergents (Alessandrin, 2022a). Un nombre conséquent d'acteur·rice·s interrogé·e·s évoquent la dimension médicale de la « question trans » et relativisent le rôle de l'École (p. 235) pour y répondre. En d'autres mots, il·elle·s suggèrent la primauté « d'aide externes » (Dagorn et Alessandrin, 2018, p. 16) comme les institutions médicales et/ou les associations LGBT. Les réticences à accéder aux demandes des jeunes sont également argumentées au prisme d'une incertitude quant à l'authenticité du choix de l'élève dans une période « d'indécision juvénile » (Habib, 2021, p. 75). De plus, il·elle·s résonnent sous le joug d'un présumé « effet de mode », d'une potentielle « phase oppositionnelle » ou de la crainte d'une « influence

américaine » (Alessandrin, 2022a, p. 236). De plus, leurs difficultés à prendre en compte les élèves « trans » résident parfois dans la peur d'être maladroit·es avec les jeunes (p. 237) et conduisent *in fine* à une indifférence vis-à-vis des demandes des élèves. Enfin, la justification des parents et la nécessité de respecter leur autorité (p. 238) face au changement de genre de leur enfant est souvent mentionnée.

Acteur·rice·s de l'école : de l'importance de les distinguer dans le champ des études trans en éducation

- 7 Un écueil scientifique réside dans l'indifférenciation des professionnel·le·s. Les rares verbatims recueillis auprès de jeunes « trans » et exposés dans les travaux de recherche laissent pourtant présupposer leurs singularités au sein des parcours scolaires transidentitaires. Il y est occasionnellement fait mention de l'assistant·e d'éducation et la gestion des toilettes (Alessandrin, 2014, p. 273) ou bien de l'infirmier·e scolaire et du suivi médical (Richard et Alessandrin, 2019, p. 10). Notons également des témoignages portant sur l'enseignant·e d'arts plastiques et la production d'autoportraits (Latour, 2011, p. 19). Au-delà des propos explicites d'élèves « trans », certaines réflexions de chercheur·es, aussi lacunaires qu'heuristiques, conduisent de surcroît à penser la spécificité de chacune des professionnel·le·s dans la (non) prise en compte de ces jeunes. Sont ainsi discutés l'importance de le·la proviseur·e dans la relation avec les parents (Lequien, 2022, p. 27) ou encore le rôle central du·de la conseiller·e principale d'éducation (CPE) (Alessandrin, 2022b, p. 73). Enfin, une attention particulière est attribuée à l'enseignant·e des sciences de la vie et de la terre (SVT), en première ligne pour évoquer la question des genres (Alison, 2022) ou – plus étonnant – à celui·celle des sciences économiques et sociales qui aborde les questions sociétales et identitaires (Alessandrin, 2016, p. 15).

L'enseignant·e·s d'EPS dans les parcours transidentitaires : un·e éducateur·rice « hors-pairs » ?

- 8 Il n'est pas excessif de présager la multiplication des études trans portant sur les acteur·rice·s des établissements scolaires. Ce phénomène peut d'autant plus être anticipé dans le domaine de l'EPS : la discipline serait « le pire » des cours (Latour, 2011, p. 19) ; « l'enfer » à l'école (Alessandrin, 2014, p. 273). Étonnant, dès lors, que les chercheur·es français·es en éducation n'aient pas pleinement investi ce terrain à l'instar de leurs homologues étrangers. À la pointe de la recherche, ces dernier·es ont largement documenté l'expérience des jeunes « trans » en éducation physique (EP) : les formes de groupements (Sykes, 2011, p. 2) ; les vestiaires (Devís-Devís, *et al.*, 2018b, p. 112) ; les tenues (Jones *et al.*, 2016, p. 165) ; les performances (Devís-Devís, *et al.*, 2018a, p. 625) ou encore le rapport aux enseignant·es (Foley *et al.*, 2016, p. 6) y sont discutés par les transidentités. Outre leur intérêt incontestable, ces travaux sont menés dans des contextes éducatifs singuliers où l'injonction à une « orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1989, p. 29) de l'éducation physique n'est pas aussi prégnante. En France, L'EPS ne peut faire l'économie des questions relatives à l'inclusion des élèves « trans ». Paradoxalement, il faut attendre l'année 2023 pour qu'un premier écrit scientifique entame la « traversée des *trans studies* dans la discipline EPS » (Pouy-Bidard, 2023, p. 135) en réponse aux interrogations de la chercheuse Sigolène Couchot-Schiex (2019) :

« comment intégrer [en EPS] un·e élève qui se définit comme "autre", non binaire ou "trans" ? Quels vestiaires l'enseignant lui attribuera-t-il ? Selon quels critères l'évaluer ? » (p. 115). Confronté·es à ces questionnements *a priori* singuliers, les professionnel·les de l'EPS, sont-il·elles en ce sens « hors-pairs » lorsqu'il s'agit de prendre en compte un·es élèves « trans » ?

Méthodologie

- 9 Les résultats proposés dans ce travail sont issus d'une enquête qualitative, toujours en cours, menée auprès de professionnel·les de l'Éducation Nationale – plus particulièrement d'enseignant·es d'EPS – et visant à documenter l'introduction de la « question trans » en milieu scolaire et dans cette discipline.

Participant·e·s à l'enquête

- 10 L'enquête se déploie indéniablement en « terrain volcanique » (Beaubatie, 2022, p. 122) : la « question trans » embarrasse l'École. Rares sont les établissements scolaires qui acceptent nos sollicitations. Néanmoins, notre « double casquette » de chercheur et ancien praticien en EPS est un atout majeur pour entrer en contact avec les professionnel·les. Pour cet article, les précieux témoignages de 35 acteur·rice·s du milieu scolaire directement confronté·es à la « question trans » constituent l'échantillon (tableau 1).
- 11 Tableau 1 : Répartition des enquêté·e·s

Acteur·rice·s du milieu scolaire	Effectif
Enseignant·es d'EPS	12
Chargé·es de mission académiques	6
Proviseur·es	4
Conseiller·es principaux·ales d'éducation	4
Infirmier·es scolaires	3
Acteur·rice·s associatif·ve·s LGBT	2
Enseignant·es « hors-EPS »	2
Assistant·e d'éducation	1
Formateur·rice·s « égalité »	1

- 12 Cet échantillon se compose d'intervenant·es en lycée – général et technologique ou professionnel – principalement mais également en collège. L'origine géographique des participant·es est particulièrement diversifiée. Les académies représentées sont (dans

l'ordre décroissant de leur représentation) : Dijon ; Grenoble ; Paris ; Montpellier ; Créteil ; Reims ; Lille ; Orléans ; Nantes ; Versailles.

Les entretiens

- 13 Des entretiens « compréhensifs » (Kaufmann et Singly, 2011/1996, p. 11) sont menés auprès des acteur·rice·s susmentionné·es. Nous souhaitons en ce sens poursuivre une démarche éminemment inductive et établir un véritable « panorama » (Bardin, 2013/1997, p. 233) de l'objet d'étude. Nous empruntons les techniques de l'entretien compréhensif, qui requièrent d'abandonner le traditionnel guide d'entretien pour prioriser deux à trois axes de discussion auprès de chacun des professionnel·le·s de l'établissement :
- 14 Q1 – Première expérience de la transidentité
- 15 Q2 – Rôle dans l'accueil de cet élève « trans »
- 16 Q3 – Autres acteur·rice·s de l'établissement
- 17 En outre, des points sous-jacents, spécifiques aux enseignant·e·s d'EPS, sont abordés. Ils sont volontairement axés sur les particularismes disciplinaires au cœur de l'expérience des élèves « trans » dans la discipline :
- 18 Q2a – Les vestiaires
- 19 Q2b – Les APSA
- 20 Q2c – Les formes de groupement
- 21 Q2d – L'évaluation
- 22 Q2e – Relation avec l'élève « trans »

Analyse du matériau

- 23 Les verbatims recueillis font l'objet d'une analyse thématique (Bardin, 2013/1997) visant à situer les diverses appréhensions de la « question trans » en milieu scolaire par les professionnel·le·s. Une démarche simultanée de codage en « unité de signification » (p. 134) et de catégorisation « sémantique » des propos (p. 151) est effectuée. Des éléments ou thèmes récurrents sont ainsi identifiés chez l'ensemble des enquêté·es. Une comparaison des énoncés (Combessie, 2007) est de surcroît opérée entre les enseignant·e·s d'EPS et les autres acteur·rice·s de l'établissement. Par ailleurs, un choix des verbatims à présenter dans la partie « résultats et discussions » est effectué : ce sont les propos les plus explicites qui y sont proposés. Le lecteur observera *de facto* que les 35 enquêté·es n'y sont pas toutes mentionné·es.

Résultats et discussions

- 24 Cette enquête aboutit à la formalisation de résultats originaux permettant de relever la singularité des enseignant·e·s d'EPS confronté·es à la « question trans » en milieu scolaire.

Le changement de prénom/pronom : l'ensemble des professionnel·le·s de l'Éducation Nationale concerné·e·s

- 25 Dans les établissements scolaires, les jeunes « trans » sont souvent prioritairement préoccupé·e·s par le respect de leur prénom d'usage (Dagorn et Alessandrin, 2018). Peu étonnant que les acteur·rice·s confronté·e·s ces élèves sont avant tout mobilisé·e·s par ces demandes de changement de prénom (Richard et Alessandrin, 2019). Nous l'identifions chez l'ensemble des adultes, indépendamment de leur fonction :

Victoire m'a demandé à la fin d'un cours, par l'intermédiaire d'un délégué, si nous pouvions l'appeler Victor. (Enseignante de poterie en lycée) ;
 Nous, on est tous mobilisés à la vie scolaire. Il y en a qui l'appellent Léo, d'autres Léa. Certains l'appellent par les deux. En fait, elle n'a pas de prénom défini au sein du collège. Mais on fait selon ce qu'elle préfère en fonction des jours. (Assistante d'éducation en lycée)

- 26 La prise en charge de cette demande semble effectivement mobiliser « l'ensemble de la communauté éducative » (MEN, 2019, p. 4) comme le préconise le·la législateur·rice. Les enseignant·e·s d'EPS sont ici, indifféremment de leurs collègues, convié·e·s à modifier le prénom d'usage des jeunes « trans » auprès de qui il·elle·s enseignent :

J'ai l'habitude de faire remplir des fiches en début d'année... Cet élève [un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] a indiqué qu'il fallait que je l'appelle par un autre prénom que celui que j'avais sur ma liste. (Enseignant d'EPS en lycée) ;
 La première fois que j'ai fait l'appel, je l'ai appelé Samantha. Il m'a corrigé et demandé si cela était possible de l'appeler Sam. (Enseignant d'EPS au lycée).

- 27 En outre, les difficultés à accéder à ces demandes, dues à la nécessité de l'accord parental (Alessandrin, 2022a), sont récurrentes et identiques entre les différent·e·s acteur·rice·s de l'établissement scolaire :

Nous, en tant qu'enseignants, il faut que nous ayons l'accord parental pour changer le prénom. Je n'ai pas dit oui tout suite, j'ai dit qu'il fallait que je me renseigne. (Enseignante de poterie en lycée) ;
 Léo [une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance] voulait qu'on lui change son prénom... Ça ne s'est pas très bien passé parce-que la maman y était totalement opposée. (Professeure principale en lycée).

- 28 Cette tension est également largement mentionnée par les enseignant·e·s d'EPS, conscient·e·s que le changement de prénom d'usage ne peut s'effectuer « sans l'accord des représentants légaux » (MEN, 2021) :

De toute façon, pour les mineurs, il nous faut l'autorisation des parents pour changer le prénom d'usage des élèves. » (Enseignant d'EPS en lycée) ; « Si un des parents n'est pas d'accord... C'est compliqué pour moi. (Enseignant d'EPS en lycée).

- 29 Les professionnel·le·s sont également invité·e·s par les transidentités à porter attention au pronom, un point essentiel pour ces jeunes (Faddoul et Baril, 2021) et inhérent au prénom :

« Dès l'année dernière, Tom [un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] m'a demandé de dire "il". C'était important pour lui que je le considère comme un garçon » (Professeure principale en lycée) ;
 « La CPE nous a dit qu'il serait bien que nous disions "elle" au lieu de "il" [à propos d'une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance]. De parler au féminin plutôt qu'au masculin » (Enseignante de SVT en lycée).

- 30 Les enseignant·e·s d'EPS y sont également confronté·e·s, au même titre que leurs collègues :

J'avais l'habitude de la féminiser. Je disais "elle". Elle m'a dit : "monsieur je suis un garçon". J'étais clairement démuni. [...] Physiquement c'est une femme mais elle se considère comme un homme. C'est difficile de dire "il". Ça m'arrive de me tromper parce qu'il a un prénom féminin sauf qu'il se revendique "il". (Enseignant d'EPS en collège)

- 31 Pour résumer, force est de constater que, dans le cadre des demandes de changement de prénom/pronom des jeunes « trans », les enseignant·es d'EPS ne sont aucunement « hors-pairs » mais bien pleinement saisi·es comme l'ensemble des professionnel·les de l'Éducation Nationale.

Le vestiaire. Un lieu d'intimité... comme les autres ?

- 32 Très spécifiquement évoqués par les enseignant·es d'EPS, les vestiaires constituent un lieu unique dans l'établissement scolaire. Ils sont véritablement au cœur des parcours transidentitaires (Richard, 2022) et leur supervision par les professionnel·les de la discipline est explicitement crainte :

Ma préoccupation c'était les vestiaires ! [Concernant un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] (Enseignant d'EPS en collège) ;

Des filles qui se changent chez les garçons et inversement... C'est inquiétant. (Enseignant d'EPS en lycée) ;

J'ai dit aux collègues enseignants qu'en EPS se posait la question du vestiaire principalement, des problèmes que les autres enseignants n'ont pas ! (Enseignant d'EPS en lycée).

- 33 Bien que l'enseignant·e d'EPS est à l'évidence directement saisi·e par les préoccupations relatives au vestiaire (Joining et Vors, 2015), notons que sa gestion pour un élève « trans » est loin d'être une tâche qu'il·elle est le·la seule à assumer :

Sarah [une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance] était embêtée de se changer dans le vestiaire des garçons. Alors je lui ai proposé de venir se changer dans le local de l'infirmerie. Je n'y suis pas toujours mais je ne le ferme pas à clé, elle sait qu'elle peut venir. (Infirmière en lycée)

- 34 À bien y réfléchir, les acteur·rices de l'EPS s'emparent à travers le vestiaire d'une question bien plus large qui renvoie à « l'usage des espaces d'intimité » (MEN, 2021) pour les jeunes « trans » dans l'espace scolaire. Les toilettes, éminemment signifiantes pour ces élèves (Neary, 2018) sont ainsi au cœur des verbatims des assistant·es d'éducation : « *Je me suis clairement demandé si les toilettes allaient poser un problème pour elle* [une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance] » (Assistante d'éducation en collège).

- 35 Par ailleurs, les proviseur·es soumettent clairement leurs craintes quant à l'agencement des internats dont il·elles ont la responsabilité. Lieux d'intimité indéniablement singuliers pour les transidentités, ces « espaces bigenrés » (Dayer, 2014, p. 13) à l'instar du vestiaire, sont discutés par les chef·fe·s d'établissements scolaires :

À l'internat il [un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] a demandé à changer de chambre. Il n'était pas très à l'aise chez les garçons. Il ne se sentait pas. C'était compliqué pour lui... Les sanitaires étaient partagés. Mais des aménagements ont été faits. Il prend sa douche avant tout le monde ou après tout le monde. (Proviseure d'un lycée professionnel)

- 36 Finalement, lorsqu'il s'agit de penser les lieux d'intimité au prisme de la « question trans », force est de constater que les enseignant·es saisissent singulièrement l'exercice : les témoignages relatifs aux vestiaires en sont la preuve. Néanmoins, penser

la prise en compte des élèves « trans » au sein des espaces bicatégorisés – notamment les toilettes – est une activité à laquelle certain·es professionnel·les sont en outre familiers.

Formes de groupement et barèmes de notation. La mixité questionnée singulièrement par les enseignant·e·s d'EPS.

- 37 Lorsqu'il s'agit de mixité sexuée, tout·es les professionnel·les de l'Éducation Nationale sont convoqué·es (Duru-Bellat et Marin, 2010). Cette mixité, (re)pensée au prisme des transidentités, place l'ensemble des adultes de l'établissement en difficulté. Ici, la légitimité des catégories « fille » et « garçon » est questionnée puisqu'elle nie la « diversité des modèles de ce qu'est "être un garçon" et "être une fille" » (Ayrat et Raibaud, 2014, p. 312) :
- C'est vrai qu'en travaux pratiques, je demande parfois à faire des binômes fille-garçon... Mais je me dis que Victor [un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] il se place où il veut. (Enseignante de poterie en lycée) ;
Pour l'intervention d'éducation à la sexualité, nous avons fait un groupe de garçons et un groupe de filles. J'ai bien vu que Léa [une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance] n'était pas à l'aise. (Assistante d'éducation en collège).
- 38 Certes, la question de la mixité sexuée n'est pas spécifique aux enseignant·es d'EPS. Pour autant, elle est d'autant plus présente dans leur discipline où les formes de groupement à partir du critère « sexe » sont loin d'avoir disparu (Terret *et al.*, 2006). Elles sont *a minima* (re)questionnées par les professionnel·les de l'EPS accueillant un élève « trans » dans la discipline : « *On varie tout le temps entre groupements mixtes et non-mixtes. Je ne sais pas si cela lui pose véritablement un problème ? [En parlant d'un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] Peut-être à vrai dire...* » (Enseignante d'EPS au collège).
- 39 Au-delà des formes de groupement, la gestion de la mixité sexuée est d'autant plus singulière en EPS lorsqu'il s'agit d'évaluer des performances, particulièrement imprégnées de représentations genrées (Bohuon, 2008). Les enseignant·es de cette discipline mentionnent fréquemment leurs interrogations à l'égard de la construction des barèmes de notation pour les élèves « trans » : « *Une fille qui se dit garçon... Ça peut être compliqué dans les disciplines athlétiques où certains cherchent des performances* » (Enseignant d'EPS au collège).
- 40 Force est de constater la tradition sportive et performative de l'éducation physique. L'héritage des années 1950 et 1960, dans lesquelles « le chronomètre et le décamètre » étaient « les attributs fétiches des enseignants d'EPS » (Attali et Saint-Martin, 2015/2004, p. 79), résiste. Cette tradition suppose de surcroît une distinction dans l'évaluation, entre les filles et les garçons, justifiée par « l'implicite que les performances des femmes sont inférieures à celles des hommes » (Montañola et Lapeyroux, 2019, p. 162). Dans ce cadre, nombreux sont les enseignant·es qui s'interrogent : « quel barème attribuer à un élève "trans" ? » (Couchot-Schiex, 2019) : « *En demi-fond... C'est un élève biologiquement qui reste sur le sexe féminin mais qui se revendique masculin. À ce moment-là, qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on choisit ?* » (Enseignant d'EPS au lycée).

- 41 Conformément aux nouvelles directives ministérielles (MEN, 2021) et bien qu'elles soient particulièrement implicites sur ce point, c'est la mention de sexe à l'état civil et *ipso facto* sur les listes de l'établissement qui est prise en compte :

Sur les épreuves évaluées, où j'avais un barème garçon et un barème fille, il m'a demandé sur lequel j'allais l'évaluer. Je lui ai dit que sur ma liste elle était une fille et que donc que je devais lui faire passer l'évaluation sur un barème fille. (Enseignant d'EPS en lycée)

J'ai fait par rapport au sexe biologique. Mais je suppose qu'elle [un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] a déjà un traitement hormonal à la testostérone. Par rapport à un examen national c'est une pratique de dopage... Il y a un petit questionnement-là : cela veut dire triche à l'examen. (Enseignant d'EPS en lycée)

- 42 Les barèmes de notation de la performance sont assurément une préoccupation propre aux enseignant·es d'EPS (Vigneron, 2006). Néanmoins, force est de constater qu'ils sont discutés par d'autres acteur·rice·s de l'Éducation Nationale, notamment le·la proviseur·e qui est le·la garant·e du « bon » déroulement des épreuves certificatives du baccalauréat :

Il y a une problématique sur l'évaluation en EPS. Quand vous êtes un garçon, vous êtes évalué sur des performances attendues pour un garçon. J'ai accepté sa dispense [celle d'un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance]. L'idée n'est pas de mettre en difficulté ce jeune pour le baccalauréat. (Proviseure en lycée)

- 43 Plus étonnant, les barèmes sont questionnés par les infirmier·es scolaires, souvent perçues comme les interlocuteur·trice·s privilégié·es d'un sujet faisant l'objet d'une « psychiatrisation » (Dagorn et Alessandrin, 2018, p. 29) et d'une médicalisation persistante : « *On se met toujours en lien avec les professeurs d'EPS. Au niveau des barèmes on nous pose souvent la question ! Mais là... Nous n'avons pas de réponse à leur donner* » (Infirmière scolaire en lycée).
- 44 En clair, toute·s se saisissent de la mixité et la (ré)interrogent lorsqu'il·elle·s sont confronté·es à des jeunes « trans ». Pour autant, la singularité des enseignant·es d'EPS réside en ce sens qu'il·elle·s font face à une véritable « contradiction de genre » (Szerdahelyi, 2022, p. 22) : ces éducateur·rice·s ne peuvent être aveugles aux différences corporelles.

Activités physiques, sportives et artistiques au prisme de la transidentité : les supports d'enseignement en question

- 45 L'EPS hérite d'APSA éminemment imprégnées de stéréotypes de genre (Louveau, 2015). Les enseignant·es d'EPS rencontré·es, face aux critiques formulées par les transidentités à l'égard de pratiques prétendument féminines ou masculines semblent particulièrement réflexif·ive·s dans la construction de leur programmation :

J'évite tout simplement de faire des activités trop genrées. Comme ça, le problème est résolu. J'ai l'habitude de faire comme ça maintenant. (Enseignant d'EPS en lycée) ;

L'élève en question [un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] m'a interpellé parce-que nous avons programmé natation. Il n'y a pas de maillot de bain non genré... Ça lui posait des soucis de s'exposer devant ses camarades. (Enseignant d'EPS en lycée).

- 46 Les supports de l'EPS sont inévitablement singuliers à cette discipline d'enseignement. Ils sont néanmoins amplement discutés par différent·es professionnel·le·s :

Quand ils [les enseignant·es d'EPS] programment la piscine je leur dis que c'est compliqué. Pour le cycle piscine, la maman de Tom [un garçon "trans" assigné "fille" à la naissance] nous a dit qu'il ne pourra pas y aller. Nous avons dû demander un certificat médical. (Conseillère Principale d'Éducation)

Pour la piscine, les profs d'EPS et nous, savons que ces élèves [les jeunes "trans"] n'y vont pas. (Infirmière scolaire en lycée)

- 47 Enfin, certainement est-il indispensable de souligner que cette question des supports d'enseignement est aussi formulée par les enseignant·es d'autres disciplines scolaires. Le « cas des programmes de SVT » (Alessandrin, 2014, p. 43) illustre particulièrement bien ce propos : « *Il faut forcément faire attention à ce que nous disons. Si je parle du sexe ou du genre à cet élève [une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance] il faut savoir de quoi je parle* » (Enseignante de SVT en collège).
- 48 En somme, les enseignant·es d'EPS sont-il·elle·s véritablement « hors-pairs » dans la prise en compte des transidentités à l'École ? L'investigation des supports d'enseignement invite à y songer sérieusement. Ici, il suffit d'examiner le cas de la natation pour comprendre en quoi des questionnements singuliers surviennent en EPS. Toutefois, s'arc-bouter sur cette réponse constituerait certainement un écueil : les supports d'enseignement des SVT en sont la preuve. Ils sont, à l'instar l'ensemble des disciplines d'enseignement, également éminemment genrés (Couchot-Schiex, 2019, p. 70).

La prévention des LGBTphobies par les professionnel·le·s de l'Éducation Nationale

- 49 En France, seul un élève LGBT sur deux (n=2001) déclare se sentir « toujours ou presque toujours » en sécurité à l'école (Richard, 2019, p. 11). La prévention de la transphobie (MEN, 2019) tend à se généraliser dans les établissements scolaires et les acteur·rice·s se mobilisent :

Le harcèlement c'est important pour nous. Dès que nos élèves en questionnements ou trans ne se sentent pas bien on en discute avec eux. (Conseillère Principale d'Éducation en lycée) ;

Léa [une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance] mange souvent toute seule, pas avec sa classe. Elle a un style pas comme les autres et trouve pas les personnes avec qui discuter. (Assistante d'éducation en collège).

- 50 Dans cet exercice de « veille » à l'égard des comportements envers les jeunes « trans », les enseignant·es d'EPS ne semblent pas différer significativement de leurs homologues :

Les garçons ils avaient eu à voix haute des discussions pas du tout correctes en cours à son égard [à propos d'une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance]. Je les avais tout de suite arrêtés dans leur élan. Mais je me dis que forcément ils doivent le penser et que forcément dans la cour ils doivent se faire ce genre de remarques. (Enseignant d'EPS au collège)

- 51 Les adultes de l'établissement, dont les enseignant·es d'EPS, réagissent en des termes identiques en ce sens qu'il·elle·s interviennent avant tout en réaction et non en prévention (Debarbieux, 2016) des situations de transphobie :

Avec certains élèves c'est compliqué. Ils ne comprennent pas forcément. On fait bien attention aux propos qu'on peut entendre dans la cour. (Conseillère Principale d'Éducation en lycée) ;

Il y avait quelques problèmes avec les camarades... [à propos d'une fille "trans" assignée "garçon" à la naissance]. Dans le vestiaire il pouvait y avoir des réflexions désobligeantes. C'est à nous de réagir pour les faire stopper. (Enseignant d'EPS au lycée).

- 52 En définitive, les professionnel·les de l'EPS semblent investir cette mission de prévention des LGBTphobies à l'instar de leurs homologues : en réaction.

Conclusion

- 53 Les enseignant·es d'EPS sont-il·elles des éducatrice·s « hors-pairs » lorsqu'il s'agit de prendre en compte un élève « trans » en milieu scolaire ? Questionner la place et le rôle des professionnel·les de l'Éducation Nationale dans les parcours transidentitaires n'est pas courant. Cette même interrogation à l'égard des enseignant·es d'EPS est inédite. L'originalité de cet article est d'investiguer la singularité de ces dernier·es dans le système éducatif au travers de l'introduction récente de la « question trans » à l'École.
- 54 Les résultats présentés tendent à répondre à la question avec prudence. D'un côté, il convient assurément de ne pas nier la singularité de l'enseignant·e d'EPS qui, indéniablement, est confrontée à des « problématiques » qui ne se posent qu'en EPS. Le barème de notation de la performance est certainement le point le plus significatif : aucune professionnel·le ne construit – explicitement – ses barèmes à partir du critère « sexe ». En EPS, cette pratique est courante et même encore requise par le·la législateur·rice. Néanmoins, force est de constater que le choix du barème de notation de l'élève « trans », la gestion des vestiaires ou encore la réflexion sur la programmation des APSA pratiquées mobilisent – plus ou moins directement – l'ensemble des professionnel·les de l'Éducation. Il convient indéniablement de relever une certaine conformité des enseignant·es d'EPS dans l'École au prisme de la « question trans » : assurer l'intimité des transidentités, repenser la mixité ou bien questionner la cisnormativité de son support d'enseignement sont des pratiques largement identifiées chez toutes les acteur·rices de l'établissement. Par ailleurs, à travers la question du changement de prénom/pronom et celle de la prévention des LGBTphobies, il semble difficile d'affirmer que l'enseignant·e d'EPS est une éducatrice « hors-pairs ». Toutes saisies par cette « nouvelle » problématique éducative, il·elle·s sont en somme pareillement contraints à *agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude* (Perrenoud, 1996) lorsqu'il s'agit de prendre en compte les transidentités en milieu scolaire. Tirillé·es entre l'activité prescrite par les injonctions ministérielles et ce qu'il est raisonnable de faire *in situ*, ces acteur·rices manœuvrent à l'évidence sans certitudes.
- 55 La circulaire « pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire » destinée à « l'ensemble des personnels de l'éducation Nationale » (MEN, 2021) est une étape significative pour penser les modalités de prise en compte des transidentités en milieu scolaire. En outre, certainement gagnerait-elle à discipliniser ses préconisations en s'appuyant directement sur les situations auxquelles sont confronté·es chacune des professionnel·les. Enfin, la question des formations initiales et continues est inévitable : comment former au mieux ces acteur·rices à « une société de fluidité et de flexibilité continues » (Pachod, 2017, p. 146) où les appartenances à des identités fixes « perdent de leur évidence » et « où les rôles

et les catégorisations de genre et de sexualité perdent de leur poids » (Trachman et Lejbowicz, 2018, p. 695) ?

BIBLIOGRAPHIE

- Alessandrin, A. (2014). Apprendre en cis-scolarité : quelle place pour les transidentités à l'école ? Dans S. Ayrat et Y. Raibaud (dirs.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école* (p. 271-287). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Alessandrin, A. (2016). « Mineurs trans » : De l'inconvénient de ne pas être pris en compte par les politiques publiques. *Agora débats/jeunesses*, 2(73), 7-20. DOI : 10.3917/agora.073.0007
- Alessandrin, A. (2021). *Déprivilegier le genre : Faire contre et être (tout) contre le genre*. Double ponctuation.
- Alessandrin, A. (2022a). La prise en compte des élèves trans à l'école en France. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(93), 229-244. DOI : 10.3917/nresi.093.0229
- Alessandrin, A. (2022b). Transphobie à l'école : (In)actions contre les préjugés et les discriminations. *La revue de santé scolaire et universitaire*, 13(73), 17-19. DOI : 10.1016/j.revssu.2021.12.007
- Alison, M. (2022). *Vivre sa transidentité à l'école : Parcours et point de vue d'une transeignante*. Double ponctuation.
- Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : La mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue française de pédagogie*, 89(1), 29-34. DOI : 10.3406/rfp.1989.1403
- Attali, M., et Saint-Martin, J. (2015). *L'éducation physique de 1945 à nos jours : Les étapes d'une démocratisation* (3e éd). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2004.)
- Ayrat, S., et Raibaud, Y. (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école*. Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1997.)
- Beaubatie, E. (2021). *Transfuges de sexe : Passer les frontières du genre*. La Découverte.
- Beaubatie, E. (2022). Qui a le droit d'étudier le genre et comment ? Réflexions sur le point de vue situé et la catégorisation du sexe à partir d'une enquête par méthodes mixtes sur les trans'. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 153(1), 106-126. DOI : 10.1177/0759106321995724
- Bohuon, A. (2008). Sport et bicatégorisation par sexe : Test de féminité et ambiguïtés du discours médical. *Nouvelles Questions Féministes*, 27(1), 80-91.
- Bonnet, C. (2022, septembre). Les hussards de la République EPS. *L'équipe*, 25-37.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.

- Condat, A., et Cohen, D. (2022). La prise en charge des enfants, adolescentes et adolescents transgenres en France : controverses récentes et enjeux éthiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 70(8), 408-426. DOI : 10.1016/j.neurenf.2022.10.003
- Couchot-Schiex, S. (2018). Contribution à une épistémologie du genre sur le terrain de l'EPS. Dans A-C. Husson, L. Jégat, M. Maudet, L. Michel, V. Mozziconacci, L. Tatoueix, C. Thomé, et M. Triquenaux (dirs.), *Épistémologies du genre : croisements des disciplines, intersections des rapports de domination* (p. 57-67). ENS Éditions.
- Couchot-Schiex, S. (2019). *Du genre en éducation. Pour des clés de compréhension d'une structure du social*. L'Harmattan.
- Crémier, L. (2021). Savoir dire et savoir faire : Mieux communiquer pour favoriser l'inclusion des jeunes trans. Dans A. Pullen-Sansfaçon et D. Medico-Vergriete (dirs.) *Jeunes trans et non binaires. De l'accompagnement à l'affirmation* (p. 41-61). Les éditions du remue-ménage.
- Dagorn, J., et Alessandrin, A. (2018). La santé des élèves LGBTI. *L'école des parents*, 2(627), 28-29. DOI : 10.3917/epar.627.0028
- Davisse, A., et Louveau, C. (1998). *Sports, école, société : la différence des sexes féminin, masculin et activités sportives*. L'Harmattan.
- Dayer, C. (2014). Transcolarité. Dans K. Espineira, M.-Y. Thomas, et A. Alessandrin (dirs.) *Tableau noir : les transidentités et l'école* (p. 13-17). L'Harmattan.
- Dayer, C., et Alessandrin, A. (2015). Entre survisibilité et invisibilité : police et transgressions de genre dans le contexte scolaire. Dans G. Ferréol, É. Dugas (dirs.) *Oser l'autre : altérités et éducatibilité dans la France contemporaine* (p. 83-100). EME Éditions.
- Debarbieux, É. (2016). *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin.
- Devis-Devis, J., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., et Pérez-Samaniego, V. (2018a). Opening up to trans persons in Physical Education-Sport Tertiary Education: Two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623-635. DOI : 10.1080/17408989.2018.1485142
- Devis-Devis, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., et Fuentes-Miguel, J. (2018b). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. DOI : 10.1080/17408989.2017.1341477
- Duru-Bellat, M., et Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, 2(171), 5-8.
- Espineira, K. (2008). *La transidentit. De l'espace médiatique à l'espace public*. Harmattan.
- Faddoul, M., et Baril, A. (2021). Travail social et interventions transaffirmatives auprès des jeunes. Dans A. Pullen-Sansfaçon et D. Medico-Vergriete (dirs.) *Jeunes trans et non binaires. De l'accompagnement à l'affirmation* (p. 159-176). Les éditions du remue-ménage.
- Foley, J. T., Pineiro, C., Miller, D., et Foley, M. L. (2016). Including Transgender Students in School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 87(3), 5-8. DOI : 10.1080/07303084.2016.1131544
- Guillet-Descas, E., Ottogalli-Mazzacavallo, C., Epron, A., Roger, A., Lentillon-Kaestner, V., et Szerdahelyi, L. (2020). Prestige social des enseignants d'EPS : Représentations et identités professionnelles des acteurs et actrices du système scolaire. *Education et formations*, (101), 281-297.
- Habib, C. (2021). *La question trans*. Gallimard.

Harmand, M. (2006). Féminin-masculin en EPS ou l'art de renforcer ce que l'on combat. *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes*, (33), 29-35.

Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*. EP&S Éditions.

Joinig, I., et Vors, O. (2015). Victimation et climat scolaire au collège : Les vestiaires d'éducation physique et sportive. *Déviance et Société*, 39(1), 51-71. DOI : 10.3917/ds.391.0051

Jones, T., Smith, E., Ward, R., Dixon, J., Hillier, L., et Mitchell, A. (2016). School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education*, 16(2), 156-171. DOI : 10.1080/14681811.2015.1080678

Kaufmann, J.-C., et Singly, F. de. (2011). *L'entretien compréhensif*. A. Colin. (Ouvrage original publié en 1996.)

Kidd, K. M., Sequeira, G. M., Douglas, C., Paglisotti, T., Inwards-Breland, D. J., Miller, E., et Coulter, R. W. S. (2021). Prevalence of Gender-Diverse Youth in an Urban School District. *Pediatrics*, 147(6), 1-3. DOI : 10.1542/peds.2020-049823

Latour, D. (2011). Des élèves trans à l'école des filles et des garçons. *Les cahiers pédagogiques*, 487, 19-20.

Lequien, V. (2022). Accompagner l'élève trans après son coming-out. *La revue de santé scolaire et universitaire*, 13(73), 26-27.

Louveau, C. (2015). Dans le sport, des principes aux faits. *Travail, genre et sociétés*, 2(34), 181-186. DOI : 10.3917/tgs.034.0181

Marcon, O. (2021, juillet). *Quelle place donner à un.e élève intersexe ou transgenre en EPS ?* EPS et société. Consulté le 25 janvier 2023 sur <https://epsetsociete.fr/quelle-place-donner-a-un-e-eleve-intersexe-ou-transgenre-en-eps/>

McBride, R.-S., et Schubotz, D. (2017). Living a fairy tale: The educational experiences of transgender and gender non-conforming youth in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 23(3), 292-304. DOI : 10.1080/13575279.2017.1299112

MEN. (2019). *Prévention de l'homophobie et de la transphobie dans les collèges et les lycées : guide d'accompagnement de la campagne*. Éduscol. Consulté le 9 janvier 2023 sur <https://eduscol.education.fr/document/22318/download>

MEN. (2021). Circulaire « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire : lignes directrices à l'attention de l'ensemble des personnels de l'éducation Nationale ». *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports*, (26), 10-15.

Mierzejewski, S. (2016). Vous avez dit « profs de gym » ? Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants en EPS. *Sociétés contemporaines*, 1(101), 63-89. DOI : 10.3917/soco.101.0063

Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : Construction de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 202, 65-75. DOI : 10.4000/rfp.7486

Montañola, S., et Lapeyroux, N. (2019). L'ambivalence du traitement médiatique de l'intersexuation dans le sport. Dans B. Abou et H. Berry (dirs.), *Sexe & genre : De la biologie à la sociologie* (p. 159-177). Éditions matériologiques.

Mosconi, N. (2016). *De la croyance à la différence des sexes*. L'Harmattan.

Motta, A. (2018, novembre). *Accueillir un élève trans à l'école : comment contribuer à la création d'un environnement sécurisant, favorable à leur épanouissement ?* SNEP-FSU consulté le 29 janvier 2023 sur

<https://lesite.snepfsu.fr/les-secteurs/egalite/lgbt/accueillir-un-eleve-trans-a-lecole-comment-contribuer-a-la-creation-dun-environnement-securisant-favorable-a-leur-epanouissement/>

Neary, A. (2018). New trans* visibilities: Working the limits and possibilities of gender at school. *Sex Education*, 18(4), 435-448. DOI : 10.1080/14681811.2017.1419950

Ottogalli-Mazzacavallo, C., et Liotard, P. (2012). L'apprentissage du genre en éducation physique. Devenir homme ou femme par l'exercice. Dans C. Ottogalli-Mazzacavallo et P. Liotard (dirs.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies, 1881-2011* (p. 93-113). AFRAPS.

Pachod, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne. *Recherches en éducation*, 28, 137-148. DOI : 10.4000/ree.6103

Perez-Roux, T. (2011). *Identités professionnelles des enseignants : les professeurs d'EPS, entre appartenance et singularité*. EP&S Éditions.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF éditions.

Pouy-Bidard, B. (2023). *Transidentités en éducation physique et sportive (EPS)*. L'Harmattan.

Reversé, C. (2022). Changer le regard porté au genre en milieu scolaire pour améliorer le vécu des élèves trans. *La revue de santé scolaire et universitaire*, 13(73), 23-25. DOI : 10.1016/j.revssu.2021.12.009

Richard, G. (2019). *Rapport thématique sur les jeunes LGBTI+ en France*. MAG Jeunes LGBT.

Richard, G., et Alessandrin, A. (2019). Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama. *Genre, sexualité et société*, 21, 186-203. DOI : 10.4000/gss.5650

Sykes, H. J. (2011). *Queer bodies: Sexualities, genders, & fatness in physical education*. Peter Lang.

Szerdahelyi, L. (2022). *Quelle égalité pour l'école ?* L'Harmattan.

Terret, T., Cogérino, G., et Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. EP&S Éditions.

Trachman, M., et Lejbowicz, T. (2018). Des LGBT, des non-binaires et des cases : catégorisation statistique et critique des assignations de genre et de sexualité dans une enquête sur les violences. *Revue française de sociologie*, 59(4), 677-705. DOI : 10.3917/rfs.594.0677

Verscheure, I., et Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *STAPS*, 4(66), 79-97. DOI : 10.3917/sta.066.0079

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : Déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 11-124. DOI : 10.4000/rfp.146

NOTES

1. Dans cet article, le terme « trans » est volontairement conservé entre guillemets pour souligner sa polysémie.
2. Lesbiennes, Gays, Bisexuels, Trans
3. Le concept de mégenrage « est utilisé couramment pour désigner une mauvaise interprétation du genre d'une personne » (Crémier, 2021, p. 44).
4. Antonyme du terme « trans ».

RÉSUMÉS

À l'heure où les professionnel·les de l'Éducation Nationale sont invité·es à prendre en compte les élèves « trans »¹ en milieu scolaire, des travaux scientifiques portant sur les adultes de l'établissement émergent timidement dans le champ des études trans (*trans studies*) en éducation. Aussi heuristiques soient-elles, force est de constater que ces recherches envisagent bien souvent ces acteur·rice·s comme une entité monolithique, privant le lecteur d'une compréhension plus fine des difficultés auxquelles il·elle·s sont confronté·e·s. En éducation physique et sportive (EPS), discipline éminemment genrée où les normes se (dé)construisent en actes, les enseignant·es sont-il·elles de véritables éducateur·rice·s « hors-pairs » lorsqu'il s'agit d'accueillir un élève « trans » ? Cet article propose d'investiguer la place et le rôle des enseignant·es de cette discipline au prisme de la « question trans » en situant leurs pratiques en perspective de celles de leurs collègues de l'Éducation Nationale.

At a time when national education professionals are being asked to take "trans" students into account in the school environment, scientific papers on adults within the school is timidly emerging in the field of trans studies in education. As heuristic as these studies may be, it must be noted that this research very often considers academic actors as a monolithic entity, depriving the reader of a finer understanding of the difficulties they face. In PE, an eminently gendered discipline where norms are (de)constructed in action, are teachers true "out-of-peer" educators when it comes to welcoming a "trans" student? This article suggests investigating the place and role of teachers in this discipline in the light of the "trans issue" by placing their practices in perspective with those of their colleagues in the French national education system.

INDEX

Keywords : transgender, gender, middle school, high school, Physical Education, LGBT

Mots-clés : transidentité, genre, collège, lycée, éducation physique et sportive, école, LGBT

AUTEUR

BASTIEN POUY-BIDARD

ÉMA | CY Cergy Paris Université