

# Un horizon transféministe en EPS ? Expériences d'une élève trans dans les activités physiques, sportives et artistiques

Bastien Pouy-Bidard

À l'aube des Jeux olympiques et paralympiques de Paris 2024 demeure en suspens l'un des nouveaux « défis de l'Olympisme » (Augustin et Gillon, 2021 : 173) : celui de trancher sur les modalités de participation des femmes trans<sup>1</sup> aux différentes épreuves de cette manifestation sportive. Largement « accusées de former une concurrence déloyale » (Habib, 2021 : 13), l'intégration des sportives trans au sein des catégories féminines divise. Des sportives cis<sup>2</sup> n'hésitent pas à prendre la parole, à l'instar de Martina Navratilova qui, dans le quotidien *The Times* en 2019, dénonce « les règles concernant les athlètes trans » qui, selon elle, « récompensent les tricheurs et punissent les innocentes ». Des sportives trans contre-argumentent : en 2023, la jeune sprinteuse et femme trans, Halba Diouf, déclare sur son compte Instagram qu'« exclure les femmes trans nuit à TOUTES les femmes ».

La transidentité semble être « à l'origine d'un clivage important [dans] les mobilisations féministes » (Beaubatie, 2020 : 141). Certaines positions, héritières de la pensée de Janice Raymond et inspirées par son ouvrage *The transsexual empire: the making of the She-Male* (1979), tendent à considérer que les femmes trans ne sont pas des femmes. En réponse à cette exclusion se développe, dès la fin des années 1990, un mouvement transféministe. Son aspiration initiale est de construire un féminisme « par et pour les femmes transgenres »<sup>3</sup> (Koyama, 2003 : 245) néanmoins « inclusif et intersectionnel » (Alessandrin, 2018 : 122). Les transféministes « considèrent que leur libération est intrinsèquement liée à la libération de toutes les femmes »<sup>4</sup> (Koyama, 2003 : 245). Il s'agit de combattre en bloc L'Ennemi principal (Delphy, 1997,

---

1. Ce terme « renvoie à tous les vécus identitaires en discordance avec le genre assigné à la naissance » (Poirier *et al.*, 2019 : 270) : les femmes trans ont été assignées homme à la naissance. Les hommes trans ont été assignés femme à la naissance. Dans cet article, le mot trans permet avant tout de désigner les personnes dont les expériences sont transidentitaires – spécifiquement dans un système de genre où la linéarité sexe-genre est normalisée – et en ce sens, se désolidarise des thèses essentialistes de la transidentité.

2. Antonyme du terme trans.

3. Traduction par mes soins.

4. *Idem.*

2001), ce dernier « étant non pas les hommes en tant qu'individus [...], mais le patriarcat en tant que système structurel » (Beaubatie, 2020 : 143). Pour les transféministes, « le sujet n'est pas tant les trajectoires trans [...], mais l'environnement qui les isole » (Thomas, 2015 : 56). À l'instar de certain·es féministes, elles et ils tendent également à déconstruire le « système de croyances, dont le principe d'une détermination biologique est le pivot » (Hurtig, Kail et Rouch, [1991] 2002 : 13). En somme, cette finalité transféministe conduit la chercheuse Maude-Yeuse Thomas (2015) à théoriser l'émergence d'un « postféminisme » (p. 55) reconnaissant des identités intersectionnelles (Crenshaw, 2005).

En 2023, force est de constater une véritable évolution des transféminismes, portée par une jeunesse particulièrement active (Pullen Sansfaçon *et al.*, 2020). Dans les établissements scolaires surgit une « révolution transféministe » (Pouy-Bidard, 2023 : 131) de surcroît particulièrement dynamique dans le contexte des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) pratiquées en éducation physique et sportive (EPS). Communément reconnue comme une discipline annonciatrice dans le champ des études de genre en éducation, l'EPS semblerait être un fer de lance<sup>5</sup> pour penser l'inclusion scolaire des jeunes trans. Contrainte dès 1981<sup>6</sup> à rompre avec la tradition sportive, la discipline renonce à des finalités, supports d'enseignement et contenus différenciés entre les sexes (Carpentier, 2009) : elle s'adapte. Par homomorphisme scolaire (Arnaud, 1989), l'EPS se transforme : elle ne se confond plus avec le sport et s'éloigne du « champ culturel masculin [en l'occurrence, sportif et compétitif] » (Vigneron, 2006 : 114). La promotion d'« une “sportivité” féminine [et] masculine » (Davis et Louveau, 1998 : 57) s'affaiblit. Quarante ans plus tard, l'EPS demeure néanmoins une actrice à part entière dans « l'apprentissage du genre » (Ottogalli-Mazzacavallo et Liotard, 2012 : 93). Dans cette discipline, l'intériorisation en actes des normes de genre persiste. Pour autant, 2021 semble ouvrir le chapitre d'une nouvelle EPS, dans laquelle la linéarité sexe-genre est bousculée. La circulaire « pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire » (Ministère de l'éducation nationale, 2021 : 10) contraint de manière inédite à (re)penser la discipline. Les élèves trans semblent en outre en être les protagonistes : elles et ils contestent explicitement le système de genre bicatégoriel qui essentialise les identités « femme » et « homme ». Louise, une jeune fille trans rencontrée dans le cadre de l'enquête sur laquelle s'appuie cet article, semble témoigner de cette résistance dans les APSA : s'agit-il pour autant d'une contestation transféministe ? Je propose d'investiguer cette question de recherche en posant une hypothèse en ce sens : présupposer l'existence d'une subversion des normes de genre dans la discipline, mettant en exergue la convergence des postulats féministes et transféministes.

5. Chrystelle Bonnet, « Les hussards de la République EPS », *L'équipe*, 2089, septembre 2022, pp. 24-36.

6. Date à laquelle l'EPS quitte sa tutelle envers le Ministère de la jeunesse et des sports pour être rattachée à celui de l'Éducation nationale.

## Transféminismes, école, EPS

### *De l'émergence d'un transféminisme (ou postféminisme)*

La médiatisation exponentielle de ladite fracture ou déchirure<sup>7</sup> des féminismes concernant la « question trans » est indéniable. De manière triviale, certain·es auteur·ices distinguent d'un côté « un féminisme inclusif, considérant que les femmes trans souffrent deux fois : en tant que femmes et en tant que femmes qui ne sont pas reconnues comme femmes par la société » (Habib, 2022 : 48). De l'autre, des « féministes critiques du genre » parfois qualifiées péjorativement comme « Terf<sup>8</sup> » (Habid, 2022 : 48) qui condamnent l'engagement des femmes trans au sein des collectifs féministes. En réponse à cette dernière position, jugée « rigide » (Porchat, 2015 : 17), naît le transféminisme. (Re)postulant que « des organes génitaux ne suffisent pas à faire le genre » (Beaubatie, 2020 : 147), les transféministes défendent l'idée « que le sujet du féminisme, ce sont les femmes et non LA femme » (Boursier, 2015 : 125). À l'instar des féministes, elles et ils dénoncent le système de genre et ses normes binaires qui y sont dogmatiques. Largement évoquée dans le féminisme intersectionnel de la « troisième vague » (Lamoureux, 2006 : 57), l'alliance est ainsi au cœur du postféminisme : comme coalition intersectionnelle, entre féministes et transféministes, il postule qu'une lutte contre les discriminations faites aux femmes passe indéniablement par une lutte contre les discriminations à l'égard des personnes trans (Thomas, 2015).

### *Militantisme et jeunesse trans*

La littérature scientifique disponible, canadienne et australienne, identifie un engagement trans militantiste significatif chez les jeunes trans. Selon les auteur·ices, 91 % (n = 1899) ont déjà participé à une activité de militantisme (Jones *et al.*, 2016 : 166). Trois formes de transféminisme sont identifiées : la première révèle « diverses activités de *formation et de conscientisation* » dans lesquelles sont proposées « des activités de partage de connaissances auprès d'organismes » (Pullen Sansfaçon *et al.*, 2020 : 52), notamment éducatifs : chez les jeunes trans militant·es (n = 173<sup>10</sup>), les trois quarts environ (70 %) déclarent s'attacher quotidiennement à sensibiliser sur la transidentité et près d'un tiers (30 %) auraient déjà créé un blog en ce sens (Jones *et al.*, 2016 : 166). La deuxième modalité de militantisme trans s'opère « dans la

---

7. Hadrien Mathoux, « Entre “TERF” et “transactivistes”, féministes et militants LGBT se déchirent sur la question trans », *Marianne*, 19 août 2020. En ligne : [https://www.marianne.net/societe/entre-terf-et-transactivistes-feministes-et-militants-lgbt-se-dechirent-sur-la-question], consulté le 14 juin 2023.

8. *Trans-exclusionary radical feminist*.

9. Échantillon de jeunes trans australien·nes âgé·es de 14 à 25 ans.

10. Soit 91 % des 189 trans participant à l'enquête.

politique, par exemple en offrant des témoignages auprès d'instances gouvernementales ou en participant à des consultations publiques» (Pullen Sansfaçon *et al.*, 2020 : 52). Ainsi, parmi les jeunes trans militant·es (n = 173), près d'un quart (22 %) auraient déjà écrit à une instance gouvernementale (Jones *et al.*, 2016 : 166). Enfin, une dernière forme de transmilitantisme consiste à investir des « actions ponctuelles » (Pullen Sansfaçon *et al.*, 2020 : 52-53) : parmi les jeunes militant·es trans (n = 173), plus de la moitié auraient déjà participé à une manifestation LGBTQI+<sup>11</sup> (52 %) ; 10 % auraient en outre déjà donné un discours à cette occasion et 9 % seraient à l'origine de ce rassemblement (Jones *et al.*, 2016 : 166).

### **L'école et l'EPS saisies par les transidentités ?**

Le milieu scolaire est assurément au cœur des revendications des jeunes militant·es trans : des toilettes (Alessandrin, 2014) aux dortoirs (Richard, 2022) en passant par les tenues vestimentaires (Richard et Alessandrin, 2019) ou les contenus d'enseignement (Latour, 2011), la « cis-éducation scolaire » (Dayer et Alessandrin, 2015 : 87) est dénoncée. Toutefois, il convient de noter l'absence de travaux scientifiques investiguant le pouvoir d'agir des élèves trans. Pourtant, elles et ils « ne font pas que subir l'institution scolaire », mais « ont surtout une capacité d'impacter et de changer les normes de l'intérieur » (Reversé, 2022 : 25). La « création de regroupements visant à mieux défendre les droits des personnes trans dans le milieu de l'enseignement » (Pullen Sansfaçon *et al.*, 2020 : 52) en atteste. Mais qu'en est-il en EPS, discipline d'enseignement héritière d'une référence culturelle des plus traditionnelle ? Des recherches menées dans le champ des *trans studies* en éducation physique (EP) à l'étranger suggèrent la proximité des transféminismes avec les féminismes. Les critiques envers des tenues imposées distinctes entre les sexes (Jones *et al.*, 2016), vis-à-vis des « croyances hétéronormatives » (Devís-Devís *et al.*, 2018 : 625) concernant les performances des filles/garçons ou encore à propos des attentes genrées des enseignant·es d'EP (Foley *et al.*, 2016) seraient autant de motivations à une lutte transféministe en EPS.

### **Investiguer les expériences d'une jeune femme trans en EPS**

Cet article prend appui sur l'analyse thématique d'un entretien semi-directif mené avec Louise, une jeune femme trans de 20 ans. Il est extrait d'un corpus plus conséquent composé de sept rencontres, conduites entre 2020 et 2021, auprès de cinq garçons trans et deux filles trans. Elles s'inscrivent dans le cadre d'une recherche visant à investiguer le « couple transidentité-école »

11. Lesbiennes, gays, bisexuel·les, trans, queers, intersexes et alliés·es.

(Alessandrin, 2014 : 273); plus singulièrement, le « “trouble” transidentité-école-EPS » (Pouy-Bidard, 2023: 130) pour répondre à des enjeux scientifiques majeurs et aborder de surcroît de vifs enjeux scolaires (Ministère de l'éducation nationale, 2019; 2021) et disciplinaires<sup>12</sup>.

### ***Le choix de l'étude de cas***

Cet article dévoile les expériences d'une unique enquêtée et soutient la singularité et l'heuristique de ces dernières. En effet, le parcours transidentitaire de Louise se distingue de celui des autres jeunes filles trans rencontrées: il est particulièrement « affirmé » (Pullen-Sansfaçon et Medico, 2021 : 23) et tranche avec le parcours « silencieux » (p. 23) ou « agenré » (p. 24) des autres participant·es. Un seul enquêté (un garçons trans) exprime un parcours agenré. Deux jeunes, dont une fille et un garçon trans, manifestent un itinéraire silencieux. Enfin, trois garçons trans ainsi que Louise, révèlent un parcours affirmé. Il est par ailleurs bien trop présomptueux d'envisager établir un état des lieux des transféminismes dans les APSA en EPS et d'investiguer l'ensemble des protagonistes: « toute entreprise scientifique s'efforce » avant tout « de découvrir quelque chose qui puisse s'appliquer à *toutes les choses* » (Becker, 2002 : 118). Cette ambition (« découvrir ») marque en outre la dimension éminemment exploratoire de cette enquête et révèle à cet égard un objet de recherche – transidentités, école, EPS – en pleine construction.

### ***Entretien compréhensif semi-directif et analyse thématique***

Dans cette enquête, opter pour l'entretien n'est pas un hasard: il s'agit d'une méthode de collecte particulièrement pertinente pour investiguer les personnes minorisées. Elles peuvent se saisir « de cette situation comme d'une occasion exceptionnelle qui leur est offerte de témoigner, de se faire entendre » (Bourdieu, [1993] 2015: 1047). Cinq thèmes sont parcourus à l'occasion de cet échange: 1) Le parcours transidentitaire; 2) L'école et l'EPS; 3) La motricité dans les APSA; 4) Les interactions sociales; et 5) L'environnement disciplinaire.

En outre, l'entretien est élaboré en prenant en compte la singularité de l'enquêtée: une jeune femme trans engagée dans la lutte contre la transphobie. Par conséquent, un positionnement « compréhensif » (Kaufmann et Singly, [1996] 2011 : 11) est adopté auprès de Louise. Par ailleurs, mon expertise des études LGBTQI +, plus particulièrement ma familiarité avec un « lexique

---

12. Oriane Marcon, « Quelle place donner à un·e élève intersexe ou transgenre en EPS? » *EPS & Société*, juillet 2021. En ligne: [<https://epsetsociete.fr/quelle-place-donner-a-un-e-eleve-intersexe-ou-transgenre-en-eps/>], consulté le 21 août 2023.

trans»<sup>13</sup> contribue à instaurer un lien de confiance avec l'enquêtée. Les « deux codes verbaux celui, de l'intervieweur et de l'interviewé [sont] très voisins l'un de l'autre » et permettent une communication maximale (Mialaret, 2004 : 54). Enfin, en qualité de chercheur investiguant explicitement<sup>14</sup> les modalités d'inclusion des élèves trans en EPS, je suis *ipso facto* considéré comme un « allié » des transidentités par notre enquêtée : l'échange en est favorablement affecté et devient plus authentique. Pour terminer, l'échange mené avec Louise donne lieu à une analyse thématique, pertinente dans le cadre d'une étude exploratoire, en ce sens qu'elle contribue à établir un véritable « panorama » (Bardin, [1977] 2013 : 233) de l'objet d'étude. Une opération simultanée de « codage » (Bardin, [1977] 2013 : 134) et de « catégorisation » (Bardin, [1977] 2013 : 150) des verbatims de niveau thématique est effectuée. Elle participe à faire émerger les expériences de Louise dans les APSA : une analyse transversale et comparative à l'intérieur de chaque thème souligne enfin les ambivalences de l'enquêtée.

### **Portrait de Louise**

Louise est une jeune femme trans. Assignée « garçon » à la naissance, elle conscientise très vite son identité de genre : à l'âge de 4 ans. Dès 9 ans, tout s'accélère pour Louise : l'apparition de sa puberté la bouscule. À partir de cette période s'initient les premières envies de transitionner sans pour autant que cette option soit réellement envisagée. Au collège, elle est identifiée comme un « garçon gay ». En pleine puberté, à l'âge de 14 ans, Louise entame – selon ses propres mots – « une phase de déni » durant laquelle son identité de genre féminine est écartée. Ce n'est qu'en seconde que Louise, à la suite du visionnage d'une vidéo postée sur un réseau social par une jeune femme trans, prend une décision : débiter une transition de genre. Lorsqu'elle est lycéenne, ses ami·es en sont très vite informé·es. Elle confie avoir été particulièrement soutenue dans sa démarche et très rarement victime d'actes transphobes dans l'enceinte de l'établissement scolaire. Les personnel·les du lycée sont en outre pleinement à l'écoute des besoins de Louise. Sa transition sociale (prénom, pronom), mais également physique est prise en compte par le chef d'établissement. Selon elle, pleinement considérée comme une jeune femme depuis la terminale, Louise poursuit aujourd'hui des études supérieures à l'université.

### **Positionnements transféministes et conduites cisgenres en EPS**

Les résultats de l'enquête contribuent à identifier une contradiction entre le discours et les actes de Louise en EPS. Quatre particularismes disciplinaires

---

13. Voir l'ouvrage de Karine Espineira, Maude-Yeuse Thomas et Arnaud Alessandrin (2012). *La transyclopédie : pour tout savoir sur les transidentités*, Paris : Des Ailes Sur Un Tracteur.

14. Je suis particulièrement transparent avec les jeunes trans rencontré·es concernant l'objet de cette étude.

se révèlent particulièrement heuristiques et dévoilent singulièrement cette distinction.

### ***Entre libertés affichées et contraintes réelles dans le choix des APSA***

Les normes de genre, prépondérantes en EPS, sont régulièrement signalées par Louise à l'occasion de notre échange. Depuis longtemps investiguée dans le champ des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), « l'influence du genre sur la valeur accordée à une activité » (Fontayne *et al.*, 2001 : 33) est largement condamnée par l'enquêtee :

*Dans ma classe, généralement les filles se dirigeaient vers les activités qui étaient dites « plus féminines » : le badminton, le STEP, l'athlétisme... Les garçons, eux, ils allaient vraiment vers les activités comme le rugby, le 3 x 500m : des activités entre guillemets « masculines » même si je n'aime pas dire cela ! J'ai vraiment remarqué ces stéréotypes. Moi je ne suis vraiment pas dans ces trucs-là.*

Cette dénonciation du maintien d'une « cis-cohérence » ou « cis-conformité » (Porchat, 2015 : 18) dans le choix des APSA – les filles/garçons choisissent respectivement des activités féminines/masculines – révèle une critique transféministe. Cette critique fait par ailleurs écho aux études féministes des années 1970 dans lesquelles est dénié l'accès des femmes à certaines activités sportives (Laberge, 2004 : 10). Malgré un discours particulièrement explicite et des justifications argumentées (« moi je ne suis vraiment pas dans ces trucs-là »), il n'en demeure pas moins que Louise privilégie *in fine* des activités féminines en EPS : « Inconsciemment j'ai choisi peut-être des activités qui étaient féminines, mais c'est les activités plus artistiques qui étaient juste quelque chose que je préférais. »

Pourtant, il n'existe aucun « agir vide de contraintes » (Alessandrin, 2018 : 54). Les jeunes, trans comme cis, s'inscrivent dans le système de genre, au sein duquel être une fille revient surtout à ne pas être un garçon et inversement. Ainsi, rejeter une activité « masculine » consiste à affirmer son identité « féminine » : qu'il s'agisse de Louise ou de jeunes élèves cis, leurs choix sont éminemment situés dans un contexte cisnormatif<sup>15</sup>. Nonobstant le poids des normes, des formes de « résistance » (Pullen Sansfaçon *et al.*, 2020 : 55) sont identifiées en EPS. Louise explique :

*Je n'ai jamais eu piscine et c'est un choix en fait. En terminale nous avions des modules dont un comportait natation. Je pense que... Je vais être claire et cash :*

---

15. Traduit de l'anglais *cisgenderism*, ce terme désigne un système de genre dans lequel la linéarité sexe-genre est normalisée.

*cela aurait été l'horreur. Pas d'adaptation possible ! Dans quel maillot de bain je me serais mise ? Les shorts de bain sont interdits à la piscine. Cela aurait vraiment été compliqué, je le savais. Clairement j'ai contourné le problème en décidant de ne pas choisir ce module.*

Bien que Louise affirme que « c'est un choix » de ne pas pratiquer la natation en EPS, il n'en demeure pas moins qu'il est exclusivement envisageable dans la configuration singulière décrite. Les collégien·nes et lycéen·nes français·es vivent inévitablement une ou plusieurs séquences de natation, savoir-nager ou encore sauvetage aquatique. Majoritairement évitées par les élèves trans (Alessandrin, 2014 : 273), les activités aquatiques interrogent la place du corps dans la discipline. L'enquêtée affine son propos :

*Le problème, c'est les critères qui sont imposés par rapport à la piscine, c'est-à-dire à la tenue. C'est des tenues qui sont quand même assez spécifiques au genre : pour un homme c'est un maillot de bain, mais pas un short de bain, c'est assez moulant on va dire. Et pour une fille généralement c'est un maillot de bain une pièce. [...] Si les enseignants avaient accepté que je porte un short de bain et un lycra pour le haut, j'aurais accepté de faire natation.*

La revendication de Louise fait singulièrement écho aux enjeux de la troisième vague féministe qui, dans le champ sportif, vise une réappropriation du corps des femmes par les femmes (Laberge, 2004), notamment à travers la question vestimentaire<sup>16</sup>.

### **Discours subversifs versus modalités de pratiques normatives en EPS**

En EPS, les élèves expérimentent des formes de pratiques scolaires des APSA répondant à des enjeux distincts de ceux des fédérations sportives dans lesquelles la bicatégorisation des corps sexués est pleinement assumée (Couchot-Schiex, 2017 : 7). Dans la discipline, la mixité est prescrite par le législateur bien qu'elle soit, dans les faits, davantage incertaine. Louise certifie : « Les groupes à l'AS<sup>17</sup> c'était très frustrant parce que c'est vraiment garçons-garçons et filles-filles. Je ne comprenais pas trop pourquoi. C'était vraiment très binaire. »

Ce discours, outre le fait qu'il confirme la résistance de l'EPS au « tout mixte » (Terret *et al.*, 2006 : 41) est éminemment transféministe. Dans son propos, Louise interroge précisément les « allant de soi » cisgenres (Alessandrin, 2018) et plus particulièrement la croyance en des conduites

16. Voir les polémiques relatives au port du hijab chez les sportives.

17. Association sportive : elle est animée par les enseignant·es d'EPS.



motrices «féminines» et «masculines» (Davisse et Louveau, 1998 : 57) justifiées par une «différence des sexes [qui a priori] ne peut y être neutralisée» (Bréau et Lentillon-Kaestner, 2017 : 5). Cependant, il peut paraître étonnant que l'enquêtée choisisse d'intégrer systématiquement le groupe des filles puisqu'elle-même trouve cela «très binaire» : « Au badminton j'ai choisi de pratiquer avec les filles, au pentabond j'étais aussi avec les filles. Heureusement, il n'y a pas eu cette peur de me dire : "Oh mon dieu je vais jouer avec des garçons! Je vais perdre la crédibilité d'être une femme". »

Cette soudaine adaptation en EPS aux normes de genre binaires – pour le dire autrement, aux formes de groupement en non-mixité sexuée – est surprenante. Elle tranche avec un discours critique envers les injonctions à une motricité «féminine» ou «masculine» qui justifie la bicatégorisation des groupes dans la discipline. Louise signale en effet régulièrement «l'hyper-féminité» (Laberge, 2004 : 23) attendue dans les APSA, à l'instar des premières vagues de féminismes dans le champ sportif :

*En EPS il y a toujours le stéréotype : « Les hommes doivent être forts en sport. » J'ai remarqué que généralement on va attendre beaucoup moins d'une femme et beaucoup plus d'un homme dans l'aspect sportif. Moi je m'en souviens, notre professeure était en mode : « Oh, mais c'est bon les filles si vous arrivez à faire le minimum c'est déjà ça. » Alors que les garçons c'était : « Donnez-vous au maximum et faites votre possible. »*

Louise déconstruit le dogme de la «féminisation du corps des filles» (Court, 2010 : 41). À l'instar du postulat transféministe, elle soutient une «subversion de l'identité cisgenre» (Baril, 2017 : 285) lorsqu'elle dénonce l'idée que «les hommes doivent être forts en sport». Finalement, il convient d'interroger son positionnement ambivalent : «C'était vraiment très binaire!» *versus* «J'ai choisi de pratiquer avec les filles» en situant et distinguant le propos de la pratique. Pour être reconnue et acceptée comme une «vraie» fille dans les contextes des APSA, Louise est contrainte à surperformer la féminité : elle la «surjoue» (Butler, [1990] 2006 : 17) en quelque sorte. Lucide et consciente de ces attendus sociaux, elle explique : «Quand je suis passée dans la catégorie des femmes c'était en mode "fais attention à toi parce que t'es un peu fragile" ; "il faut que tu sois minutieuse" ; "il faut faire attention à toi". On nous considérait comme des poupées fragiles.»

Elle précise par ailleurs : «Je n'étais clairement pas d'accord. J'ai dit à l'enseignante : "Bah non! Je ne veux pas de tout cela".» Cette véritable «expérience de transfuge» (Beaubatie, 2021 : 75) est révélatrice. À l'instar de la chercheuse et activiste trans Emi Koyama (2003), figure du transféminisme, Louise dénonce le mécanisme par lequel «les femmes trans, en particulier, sont encouragées et parfois obligées d'adopter une définition traditionnelle de la féminité pour être acceptées et légitimées» (Koyama, 2003 : 246).

## ***Sous-performer dans les activités physiques pour sur-performer le genre féminin***

Les stéréotypes sont particulièrement prégnants en EPS. Dans cette discipline, les enseignant·es interagissent davantage avec les garçons (Trottin et Cogérino, 2009) et ont de surcroît des attentes moins élevées envers les filles. Sur ce point, Louise déclare : « J'ai trouvé cela assez drôle puisque du coup j'avais un peu les deux aspects, étant donné qu'avant j'étais encore considérée comme un homme. Je voyais que les attentes que l'on avait de moi diminuaient et je trouvais cela un peu ironique et je ne comprenais pas trop. »

En l'occurrence, la distinction des attentes des enseignant·es lui est favorable. Doit-elle s'en accommoder ou le dénoncer ? L'ambivalence de son positionnement n'est pas fortuite et dévoile ce que le sociologue Philippe Perrenoud ([1994] 2013) qualifie de « stratégies face à l'évaluation » (p. 115) propres au métier d'élève. Louise – qui assume posséder une « masse musculaire » plus importante que les autres filles de sa classe – reste évasive à cet égard :

*Je ne sais pas si la masse musculaire joue vraiment sur les performances ? Surtout en EPS... De toute façon, en soi, il y a des filles qui sont plus musclées que les garçons. [...] J'avais des amies à moi qui étaient extrêmement sportives, bien plus que certains garçons : je trouve qu'il y a encore un peu ce cliché sur les femmes dans le sport.*

La remarque est intéressante : la bicatégorisation des performances sportives n'est aucunement innée. Elle résulte davantage de choix politiques visant à instaurer un système de contrôle et de « domination » (Bohuon, 2008 : 90) sur les corps des femmes. De surcroît, cette critique fait écho aux postulats transféministes, qualifiant la linéarité sexe-genre de « système de contrôle » (Porchat, 2015 : 18). Dans les faits, il convient néanmoins de souligner que Louise souhaite en définitive précisément s'inscrire dans cette binarité :

*J'ai demandé à être notée sur le barème féminin. Le barème ce n'était pas négociable pour moi. J'ai toujours été très franche et si elle [son enseignante] n'avait pas accepté je serais même allée jusqu'à lui faire un diaporama ou trouver des études pour leur montrer que c'est ce qui me convient le mieux. [...] C'est assez drôle parce que sans mon changement officiel d'état civil, j'ai vraiment dérogé à certaines règles du baccalauréat. En soi, mon état civil était encore masculin, mais j'ai passé le bac comme une fille alors que sur mon diplôme c'était noté homme. [...] Je ne vais pas mentir, cela m'a un peu aidée parce que je n'avais pas perdu toute ma masse musculaire : j'avais des notes élevées facilement...*

L'expérience effective de Louise contraste avec son discours assurément transféministe. D'un côté, elle interroge la pertinence de la bicatégorisation des performances en EPS : elle « déconstruit les postulats essentialistes et naturalistes » (Porchat, 2015 : 18) relatifs à l'infériorité des femmes dans les APSA.

De l'autre, elle s'en accommode : « Cela m'a un peu aidée », admet-elle. En cela, elle valide la thèse d'une supériorité des hommes dans les pratiques physiques. Pour preuve, elle justifie ses excellents résultats en EPS par son état physiologique au lycée : « Je n'avais pas perdu toute ma masse musculaire. »

### **Les vestiaires : idéalisme ou pragmatisme**

En 2017, Louise est en terminale et ne bénéficie aucunement de cette directive ministérielle qui, depuis 2021, indique que « l'établissement peut autoriser l'élève [en transition] à utiliser les toilettes et vestiaires conformes à son identité de genre » (MEN, 2021 : 13). Ainsi, Louise explique, à propos de son expérience, avoir dû fréquenter le vestiaire durant sa transition :

*En EPS les vestiaires c'est binaire : les filles chez les filles et les garçons chez les garçons. Mes enseignants avaient peur que j'aie un comportement bizarre. Ils craignaient surtout les réflexions des parents. [...] Mais mon corps changeait... Je prenais de la poitrine, des hanches et tout. Je n'avais pas à me changer avec les garçons ! Je me suis dit : « Pourquoi ils refusent ? » Je me suis dit : « Ils ont trop de stéréotypes de genre. » Par exemple sur les personnes transgenres qui seraient juste des garçons qui se cachent en fille pour aller dans les vestiaires des filles et avoir des comportements prédateurs. Je me suis tout de suite dit cela.*

À travers cette dernière remarque, elle critique l'hétéronormativité de l'organisation des vestiaires où les garçons et les filles sont envisagées au prisme de relations hétérosexuelles : les premiers (les « prédateurs ») seraient a priori attirés par les secondes et inversement. L'idée que Louise puisse avoir un « comportement bizarre » renvoie à des stéréotypes de sexe ordinaires (sur la supposée prédation masculine) ainsi qu'aux positions de certaines féministes postulant « un danger accru sur les femmes biologiques, puisqu'une femme trans resterait un « violeur » en puissance » (Espineira et Thomas, 2022 : 126-127). En rupture totale avec ce discours, Louise explique : « Il y a beaucoup d'idées reçues ! » Au-delà de ses déclarations, il faut mentionner que l'enquêtée ne prétend pas davantage investir le vestiaire des filles que celui des garçons :

*Très rapidement j'ai communiqué avec l'enseignante et lui ai dit que moi, personnellement, je ne souhaitais plus me changer avec des garçons : on ne sait pas les pensées qu'ils peuvent avoir ou les remarques qu'ils peuvent faire. Je n'ai pas demandé à aller dans le local des filles. Je ne voulais pas. Je n'étais pas assez avancée dans ma transition. J'ai simplement demandé : « Est-ce que je peux avoir un local pour moi toute seule ? »*

À travers cette recherche de neutralité spatiale, elle s'inscrit dans une vision subversive « du système dominant, fondé sur le *dimorphisme* (mâle/femelle, masculin/féminin) » (Dorlin, 2008 : 115), particulièrement manifeste

au prisme de la bicatégorisation des vestiaires. Comme dans la « militance transféministe [...] c'est le lien rituel sexe-genre qui est interrogé » (Thomas, 2015 : 63) : le sexe de Louise (au lycée, masculin) doit-il déterminer le vestiaire à investir ? « Pas nécessairement », répond-elle. Cependant, en EPS, plus largement dans un contexte cisnormatif au sein duquel la socialisation s'exerce dans ces espaces binaires, Louise ne peut dissimuler quelques regrets :

*D'un côté, j'étais un peu frustrée parce que je voyais tout le monde qui se changeait avec ses ami·es et tout... Et puis, moi j'étais la seule dans ce local. [...] Je n'ai pas eu vraiment cette période de lycée où on est avec ses ami·es dans le vestiaire à rigoler, à papoter. Ça m'a un peu frustrée parce que j'ai un peu l'impression qu'on me retirait quelque chose.*

En ses termes, investir le vestiaire filles/garçons est davantage guidé par l'envie légitime d'expérimenter une tranche de vie plutôt que par un assujettissement assumé aux normes de genre par ailleurs dénoncées. Paradoxes, ambiguïtés ou encore ambivalences des expériences des jeunes trans sont *de facto* autant de qualificatifs à utiliser avec précautions en considérant que les contradictions entre les discours et les pratiques sont situées dans un cadre contraignant.

## Conclusion

Est-il raisonnable d'identifier une véritable convergence des orientations transféministes et féministes au sein des APSA en contexte d'EPS ? Les résultats présentés dans cet article tendent à le faire valoir, comme en témoigne les résistances à l'égard des normes de genre en EPS qui essentialisent l'identité « femme ». Particulièrement identifiables dans les discours, les critiques de Louise envers les particularismes disciplinaires où la linéarité sexe-genre est hégémonique s'inscrivent dans une approche transféministe. Qu'il s'agisse de la bicatégorisation des vestiaires, des performances « féminines » et « masculines », des représentations genrées à l'égard des APSA ou encore des formes de groupement en mixité et non-mixité, Louise dénonce la naturalisation de la catégorie « fille » en EPS. Pour autant, bien que son discours soit en consistance indéniablement transgressif, il faut souligner que sa pratique des APSA est davantage assujettie aux normes de genre. Effectivement, l'enquête valorise les groupements en non-mixité avec les filles de sa classe ; elle s'accommode des attentes décroissantes envers ses performances ; et elle regrette finalement de ne pas avoir investi le vestiaire des filles à l'instar de ses camarades. Il convient enfin de situer – dans l'espace et dans le temps – cette dualité entre un discours transféministe et des pratiques cisgenres. Lycéenne, Louise est en pleine transition : se détacher de son assignation de naissance requiert, de surcroît dans un système de genre éminemment normé, d'adopter (pour un temps) des attitudes et comportements antinomiques à la masculinité traditionnelle et conforme à une féminité stéréotypique.

Si « l'ordre du genre n'est jamais aussi visible que lorsqu'il est transgressé » (Beaubatie, 2021: 104), il est clair qu'une réflexion sur les transféminismes dans les APSA en EPS s'avère particulièrement éclairante pour investiguer le couple sport-féminismes. À l'instar des sportives cis, l'expérience des femmes trans révèle les injonctions à une masculinité et féminité traditionnelles: « Le sport réclame de “vraies” femmes et de “vrais” hommes » (Davis et Louveau, 1998 : 161). Ainsi, « les femmes transgenres se retrouvent souvent dans l'obligation de “prouver” leur féminité en affichant des stéréotypes de genre »<sup>18</sup> (Koyama, 2003: 246) des plus conventionnels. Le témoignage de Louise est significatif: « Les femmes trans, quand elles peuvent jouir de la féminité, elles vont aller dans les extrêmes. C'est ce qu'on attend d'elles. » En fixant une définition arbitraire de l'identité « femme » et en excluant celles n'y répondant pas – comme l'athlète cis Caster Semenya ou la sprinteuse trans Halba Diouf –, le sport légitime et amplifie les divergences théoriques des féminismes à l'égard des critères d'inclusion/exclusion dans la catégorie « femme ».

« L'étude de la soumission des personnes trans [...] au patriarcat » est particulièrement manifeste dans le champ sportif et « l'inscription des personnes trans dans les luttes féministes contre ces rapports sociaux » (Clochec, 2021 : 46-47) inévitable. À quelques mois des Jeux olympiques de Paris 2024, tandis que le comité international olympique (CIO) peine à concevoir que des femmes cis et trans concourent aux mêmes épreuves sportives, l'EPS se révèle être un terrain propice à faire émerger un nouvel horizon transféministe. ■

## Références

- Alessandrin, Arnaud (2014). « Apprendre en cis-scolarité: quelle place pour les transidentités à l'école? » In Sylvie Ayrat et Yves Raibaud (éds), *Pour en finir avec la fabrique des garçons* (vol. 1: À l'école). (pp. 271-287). Pessac: Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
- Alessandrin, Arnaud (2018). *Sociologie des transidentités*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- Arnaud, Pierre (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.
- Augustin, Jean-Pierre et Pascal Gillon (2021). *Les jeux du monde*. Paris: Armand Colin.
- Bardin, Laurence ([1977] 2013). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Baril, Alexandre (2017). « Trouble dans l'identité de genre: le transféminisme et la subversion de l'identité cisgenre: une analyse de la sous-représentation de personnes trans\* professeur-es dans les universités canadiennes ». *Philosophiques*, 44 (2), 285-317.
- Beaubatie, Emmanuel (2020). « Des trans » chez les féministes. Retour critique sur cinquante ans de controverse ». *Revue du Crieur*, 16 (2), 140-147.
- Beaubatie, Emmanuel (2021). *Transfuges de sexe: passer les frontières du genre*. Paris: La Découverte.
- Becker, Howard S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte.

18. Traduction par mes soins.

- Bohuon, Anaïs** (2008). « Sport et bicatégorisation par sexe: Test de féminité et ambiguïtés du discours médical ». *Nouvelles Questions Féministes*, 27 (1), 80-91.
- Bourdieu, Pierre** ([1993] 2015). *La misère du monde*. Paris: Points.
- Boursier, Sam** (2015). « TransRévolution ». In Maude-Yeuse Thomas, Noomi B. Grüsigg et Karine Espineira (éds), *Transféminismes* (pp. 125-129). Paris: L'Harmattan.
- Bréau, Antoine et Vanessa Lentillon-Kaestner** (2017). « Les garçons face à la mixité et à la non-mixité en EPS ». *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport – eJRIEPS*, (40), 4-30.
- Butler, Judith** ([1990] 2006). *Trouble dans le genre: le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris: La Découverte.
- Carpentier, Florence** (2009). « L'éducation physique des jeunes filles de 1880 à nos jours. Euphémisation et éducation à la différence ». In Paul Pasteur, Marie-Françoise Lemmonier-Delphy, Martine Gest et Bernard Bodinier (éds), *Genre & Éducation: former, se former, être formée au féminin* (pp. 187-202). Mont-Saint-Aignan: PURH.
- Clohec, Pauline** (2021). « Du spectre du matérialisme à la possibilité de matérialismes trans ». In Noémie Grunenwald, Philippa Arpin et Pauline Clohec (éds), *Matérialismes trans* (pp. 15-64). Condé-en-Normandie: Hystériques & Associés.
- Couchot-Schiex, Sigolène** (2017). « Introduction ». In Sigolène Couchot-Schiex (éd.) *Le genre* (pp. 7-10). Paris: EP & S.
- Court, Martine** (2010). *Corps de filles, corps de garçons: une construction sociale*. Paris: La Dispute.
- Crenshaw, Kimberlé W.** (2005) « Cartographies des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur ». *Cahiers du Genre*, 39 (2), 51-82.
- Davisse, Annick et Catherine Louveau** (1998). *Sports, école, société: La différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris: L'Harmattan.
- Dayer, Caroline et Arnaud Alessandrin** (2015). « Entre survisibilité et invisibilité: police et transgressions de genre dans le contexte scolaire ». In Gilles Ferréol et Éric Dugas (éds), *Oser l'autre: Altérités et éducation dans la France contemporaine* (pp. 83-100). Louvain-la-Neuve: EME.
- Delphy, Christine** (1997). *L'ennemi principal (t. 1: économie politique du patriarcat)*. Paris: Syllepse.
- Delphy, Christine** (2001). *L'ennemi principal (t. 2: Penser le genre)*. Paris: Syllepse.
- Devis-Devis, José, Sofia Pereira-García, Jorge Fuentes-Miguel, Elena López-Cañada et Víctor Pérez-Samaniego** (2018). « 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.
- Dorlin, Elsa** (2008). *Sexe, genre et sexualités. Introduction à la théorie féministe*. Paris: PUF.
- Espineira, Karine et Maude-Yeuse Thomas** (2022). *Transidentités et transitudes: Se défaire des idées reçues*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- Foley, John T., Court Pineiro, Dan Miller et Melissa L. Foley** (2016). « Including transgender students in school physical education ». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87 (3), 5-8.
- Fontayne, Paul, Philippe Sarrazin et Jean-Pierre Famose** (2001). « Les pratiques sportives des adolescents: une différenciation selon le genre ». *Staps*, 55 (2), 23-37.
- Habib, Claude** (2021). *La question trans*. Paris: Gallimard.
- Habib, Claude** (2022). « Féminisme et question trans ». *Études*, 45-55.
- Hurtig, Marie-Claude, Michèle Kail et Hélène Rouch** ([1991] 2002). *Sexe et genre: de la hiérarchie entre les sexes*. Paris: CNRS.
- Jones, Tiffany, Elisabeth Smith, Roz Ward, Jennifer Dixon, Lynne Hillier et Anne Mitchell** (2016). « School experiences of transgender and gender diverse students in Australia ». *Sex Education*, 16 (2), 156-171.
- Kaufmann, Jean-Claude et de Singly Françoise** ([1996] 2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Koyama, Emi** (2003). « The transfeminist manifesto ». In Rory Cooke Dicker et Alison Piepmeier (éds), *Catching a wave: reclaiming feminism for the 21st century* (pp. 244-259). Boston: Northeastern University Press.
- Laberge, Suzanne** (2004) « Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport: perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies ». *Recherches féministes*, 17 (1), 9-38.
- Lamoureux, Diane** (2006). « Y a-t-il une troisième vague féministe ? » *Cahiers du Genre*, 1 (3), 57-74.
- Latour, David** (2011). « Des élèves trans à l'école des filles et des garçons ». *Les cahiers pédagogiques*, 487, 19-20.

- Ministère de l'éducation nationale (2019). «Vademecum – Campagne de prévention de l'homophobie et de la transphobie dans les collèges et lycées». En ligne: [https://eduscol.education.fr/document/22318/download], consulté le 23 août 2023.
- Ministère de l'éducation nationale (2021). «Circulaire – Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 36, 10-15.
- Mialaret, Gaston (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile et Philippe Liotard (2012). «L'apprentissage du genre en éducation physique. Devenir homme ou femme par l'exercice». In Cécile Ottogalli-Mazzacavallo et Philippe Liotard (éds), *L'éducation du corps à l'école: Mouvements, normes et pédagogies, 1881-2011* (pp. 93-113). Clapiers: AFRAPS.
- Perrenoud, Philippe ([1994] 2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Poirier, Fanny, Agnès Condat, Laurie Laufer, Ouriel Rosenblum et David Cohen (2019). «Non-binarité et transidentités à l'adolescence: une revue de la littérature». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67 (5), 268-285.
- Porchat, Patricia (2015). «Introduction». In Maude-Yeuse Thomas, Noomi B. Grüsigg et Karine Espineira (éds), *Transféminismes* (pp. 17-19). Paris: L'Harmattan.
- Pouy-Bidard, Bastien (2023). *Transidentités en éducation physique et sportive (EPS)*. Paris: L'Harmattan.
- Pullen Sansfaçon, Annie, Alexandre Baril, Edward O.J. Lee, Marie-Édith Vigneau, Kimberley Ens Manning et Maxime Faddoul (2020). «“On vous tolère, mais on ne vous accepte pas”: luttes pour la reconnaissance des jeunes trans dans un contexte cisnormatif». *Canadian Social Work Review*, 37 (1), 43-61.
- Pullen Sansfaçon, Annie et Denise Medico (2021). *Jeunes trans et non binaires: De l'accompagnement à l'affirmation*. Montréal: Remue-ménage.
- Raymond, Janice (1979). *The transsexual empire: the making of the She-Male*. Boston: Beacon Press.
- Reversé, Clément (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.
- Richard, Gabrielle (2022). «La pédagogie queer pour enseigner dans un monde cisgenre». *La revue de santé scolaire et universitaire*, 13 (73), 20-22.
- Richard, Gabrielle et Arnaud Alessandrin (2019). «Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France: un panorama». *Genre, sexualité et société*, 21, 1-18.
- Terret, Thierry, Geneviève Cogérino-Dubou-din et Isabelle Rogowski (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris: EP&S.
- Thomas, Maude-Yeuse (2015). «Transféminisme ou postféminisme?» In Maude-Yeuse Thomas, Noomi B. Grüsigg et Karine Espineira (éds), *Transféminismes* (pp. 55-64). Paris: L'Harmattan.
- Trottin, Benoîte et Geneviève Cogérino (2009). «Filles et garçons en EPS: approche descriptive des interactions verbales entre enseignant·e et élèves». *Staps*, 1 (83), 69-85.
- Vigneron, Cécile (2006). «Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: Déterminisme biologique ou fabrication scolaire?» *Revue française de pédagogie*, 154, 11-124.