

2024-2025

Master 1 – Études sur le Genre

Le stress minoritaire appliqué à l'inclusion des personnes trans au sein du système scolaire

Les récits des élèves du système scolaire français

TOFFAN Sean

Sous la direction de
FRAÏSSÉ Christèle

Membres du jury

JEDLICKI Fanny | Enseignante-chercheuse en sociologie, Université
Rennes 2

Soutenu publiquement le :

2 septembre 2025

Engagement de non-plagiat

Je, soussigné Sean TOFFAN déclare être pleinement conscient que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

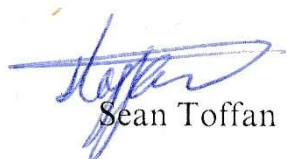

Sean Toffan

Table des matières

Introduction	1
Methodologie	2
Partie I : Perspectives sur l'inclusion des élèves trans en milieu scolaire	7
L'inclusion scolaire	7
L'inclusion scolaire et les élèves trans	12
La circulaire Blanquer de 2021	15
Le stress minoritaire.....	20
Les autres applications de la théorie du stress minoritaire.....	25
Partie II : Analyse des entretiens	29
La famille	35
Un casse-tête administratif.....	42
La position ambivalente des enseignant·e·s et le moment de l'appel	48
Entre échappatoire et « horreur » : l'Éducation Physique et Sportive (EPS)	53
« Nous contre les autres » : Les ami·e·s et les pair·e·s	55
Don't hide, don't tell : la question de l'(in)visibilité	59
Le décrochage scolaire	62
Conclusion	67
Bibliographie.....	72
Annexe 1 : Visuel de communication recherche de participant·e·s.....	78
Annexe 2 : Grille d'informations participant·e·s	79
Annexe 3 : Guide d'entretien.....	81
Annexe 4 : Grille d'analyse des entretiens (vierge)	82
Annexe 5 : Analyse du nombre et de fréquence des thématiques dans les entretiens ..	83
Annexe 6 : Circulaire du 29 septembre 2021, dite <i>circulaire Blanquer</i>	84
Annexe 7 : Modèle du stress minoritaire	90

TOFFAN Sean

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma directrice de mémoire Christèle Fraïssé pour ses conseils et le temps qu'elle m'a accordé tout au long de ce travail. Je remercie aussi mes enseignant·e·s notamment de l'Université de Picardie Jules Verne pour avoir participé au développement de mon goût pour les sciences sociales et une meilleure compréhension des rouages du système éducatif français, dans toutes ses complexités.

Je tiens aussi à remercier toutes les associations qui ont contribué à leur manière à l'élaboration de ce projet et tout particulièrement l'association Flash Our True Colors et ses membres. Je remercie surtout l'ensemble des personnes qui ont accepté de participer à cet étude. Merci à elles d'avoir partagé avec moi une partie de leurs histoires et pour la confiance qu'elles m'ont accordée dans la réalisation de ce projet, uniquement possible avec leur participation, leurs paroles.

Many thanks to my Mom pour son soutien inconditionnel au fil des années et tous les sacrifices qu'elle a pu faire pour moi. Je remercie aussi Fifine, pour sa douce présence pendant les longues soirées de travail.

Enfin, pour les relectures, les discussions sans fin et tous les encouragements, merci à Louis, sans qui je n'aurais pas eu le courage de poursuivre ce sujet.

Introduction

Entre une « bienveillance excessive » dans les corrections du baccalauréat cette année (Borne, 2025) et le suspens encore tendu concernant la généralisation possible des PAS (Pôles d'Appui à la Scolarité), les questions de l'inclusion scolaire, l'accès à l'éducation ainsi qu'à la réussite en son sein autant primaire que secondaire, continuent à se poser encore aujourd'hui. Si en France notamment, l'inclusion scolaire est évoquée, elle l'est quasi exclusivement pour évoquer les questions concernant l'inclusion des élèves en situation de handicap. Dans le système scolaire l'inclusion scolaire concerne, il semble sans besoin de précisions, des élèves en situation de handicap ; dans les textes d'encadrement locaux et dans les pratiques sur le terrain ça en est de même¹. Cette perspective est le fruit d'un contexte historique, dans lequel la lutte pour l'ouverture du système éducatif aux personnes qui y sont traditionnellement exclues a commencé notamment avec les mouvements pour les droits des personnes en situation de handicap et leur accès à un système d'éducation leur permettant d'accéder au même niveau d'instruction et d'éducation que leurs pair-e-s qui ne sont pas en situation de handicap.

Aujourd'hui, l'idée de l'inclusion scolaire s'élargit pour prendre en compte d'autres populations habituellement éloignées des systèmes d'éducation – une évolution qui est le fruit d'une histoire longue mais intensive à partir notamment du 20^e siècle (Ramel et Vienneau, 2016). Dans cette démarche d'ouverture de l'inclusion scolaire, les élèves trans peuvent être une population concernée par ces politiques. Les personnes transgenres ou parfois dites transidentitaires en référence à la transidentité, sont des personnes ayant une identité de genre qui ne correspond pas totalement au genre qui leur a été assigné à la naissance. Ainsi, ces personnes peuvent entamer un parcours de transition pour transitionner et effectuer des démarches permettant d'adapter la vie quotidienne pour mieux refléter leur identité de genre, dans des domaines qui peuvent relever de l'ordre social, médical ou administratif. Les élèves trans peuvent profiter de mesures spécifiques permettant de faciliter leur inclusion lors de leurs parcours de transition. Quand les personnes commencent ce parcours lorsqu'ils sont encore dans le système scolaire, ceci peut donc impliquer des mesures le concernant et qui modifient

¹ Cette idée de l'inclusion scolaire est également présente dans les sources académiques, par exemple Pelletier (2020) et Ramel et Vienneau (2016).

son fonctionnement afin de lui permettre d'accueillir des élèves en parcours de transition.

Cependant, les efforts pour mettre en place ces procédures d'accompagnement sont relativement récents et font l'objet des critiques de plusieurs associations, selon lesquelles il y aurait encore des difficultés pour assurer l'inclusion en milieu scolaire des élèves trans (OUTrans, 2024). Si les recherches anglo-saxonnes s'intéressent depuis environ une décennie à l'expérience des élèves trans en milieu scolaire, la recherche française sur ce sujet est encore relativement limitée à ce stade, et doit notamment prendre en compte les spécificités d'un système éducatif qui présente beaucoup de différences avec l'ensemble des divers systèmes éducatifs dans les pays anglo-saxons. De plus, la recherche française sur le sujet semble dans les cas de recherches les plus détaillées, se baser sur les jeunes queer ou LGBTQIA+ de manière générale, sans se focaliser spécifiquement sur les jeunes trans, ce qui pourrait permettre de cerner leurs caractéristiques uniques. Ainsi, ce travail examine à travers le modèle du stress minoritaire les récits des élèves trans concernant la prise en compte de leur identité de genre et transition dans leurs expériences dans des établissements scolaires, les difficultés et les ressources mobilisées. De plus, il est donc possible de questionner la mesure dans laquelle ces expériences influencent la perception des élèves ou d'ancien·ne·s élèves de l'institution scolaire et leur relation à cette dernière.

Méthodologie

Dans l'objectif de mieux comprendre les expériences des personnes ayant fait une transition de genre en milieu scolaire, j'ai choisi d'effectuer des entretiens auprès de personnes ayant eu cette expérience dans les dernières années. Effectuer des entretiens semi-directifs permet de prendre en compte la complexité des situations de vie des personnes concernées, mais également de pouvoir adapter les questions aux parcours uniques des participant·e·s de l'enquête. Chaque parcours de transition étant unique et des facteurs impliquent que si les personnes trans peuvent avoir des expériences communes elles ne les vivent pas forcément de la même manière ou bien ne les vivent pas tous·tes. Il est donc essentiel de pouvoir s'adapter aux caractéristiques de chaque personne, ce qui a confirmé la nécessité d'effectuer des entretiens semi-directifs.

La population de cette enquête consiste en neuf personnes venant de l'ensemble du territoire français métropolitain. L'ensemble des participant·e·s avait entre 18 et 22 ans au moment de la réalisation des l'entretiens, avec deux participant·e·s toujours inscrit·e·s dans l'enseignement secondaire et deux autres dans des programmes post-secondaires dispensées dans des lycées. Les autres participant·e·s sont inscrites dans des parcours de formation du premier cycle universitaire (notamment en psychologie) au moment de l'entretien. L'ensemble des participant·e·s évoquait dans leurs récits des démarches de transition effectuées lorsqu'ils étaient dans le système scolaire ou dans une formation ayant lieu au sein d'un lycée partageant des enseignant·e·s et un même appareil administratif avec les élèves du secondaire (voir l'Annexe 2 pour plus d'informations sur les profils des participant·e·s).

Le recrutement s'est fait notamment par le biais des associations communautaires trans et LGBTQIA+. Le contact avec ces associations a permis une mise en confiance, mais m'a également permis de rentrer en contact avec une grande variété de personnes ayant eu ce vécu partout en France et en priorité des jeunes. Les retours des associations qui ont accepté de partager en interne ou sur leurs propres réseaux sociaux ont été essentiels au recrutement des participant·e·s, qui s'est avéré relativement difficile. En effet, le nombre de personnes trans est estimé mondialement autour d'un à deux pourcents de la population générale, mais la part de ces personnes ayant effectué des démarches de transition de genre lors de leur temps dans l'institution scolaire représente encore une petite partie de cette population. Si ce nombre est au moins perçu comme étant en augmentation, il reste très minoritaire et surtout ces personnes peuvent être difficiles d'accès car la transidentité n'implique pas forcément de regroupement ou la fréquentation d'un espace commun, ni des moyens de communication partagés. Si la stratégie de passer par les associations pour rencontrer les participant·e·s peut être un enjeu éthique (Pullen Sansfaçon et al., 2023, p.85), dans ma position il n'aurait pas été possible de rencontrer autant de participant·e·s autrement. Pour assurer que cette enquête puisse être accessible au plus grand nombre, j'ai également créé un visuel détaillant mon appel à participation qui pouvait être publié sur les réseaux sociaux (Annexe 1). Ce visuel a été publié sur les réseaux sociaux, notamment pour faciliter la communication avec les plus jeunes des participant·e·s et détaille les conditions de

participation. Ainsi, le visuel explique que pour participer il fallait avoir fait une transition de genre au collège ou au lycée (en laissant la définition de transition de genre volontairement libre à l'interprétation des personnes), et avoir quitté le système scolaire dans les sept dernières années, à défaut d'y être encore. Les partages de cette publication par des associations ont également permis que cet appel à participation puisse accéder à un plus grand nombre de personnes, qui ne se retrouvent pas forcément dans le cœur du milieu associatif. Suite à ces efforts, j'ai eu des retours d'une quinzaine de personnes, qui auraient toutes remplies les conditions de participation à l'enquête. Cependant, plusieurs personnes ont finalement décidé de ne pas participer à des entretiens ou plus souvent n'ont simplement plus donné suite après leur premier contact. Les contacts ont été établis par mail (12), par message privé sur Discord (2) et sur Instagram (1). Ce taux « d'abandon » peut être expliqué par la manière de recrutement, qui implique un certain degré d'anonymat, mais aussi par le sujet de l'enquête qui reste aujourd'hui politiquement chargé, source de stress et de détresse pour certain·e·s. D'autres manières de recrutement, impliquant d'autres approches envers la population pourraient être envisagées dans une enquête mobilisant plus de moyens et dans des limites temporelles plus flexibles.

Les participant·e·s se retrouvant éparpillé·e·s sur le territoire de la France métropolitaine, tous les entretiens à l'exception d'un ont eu lieu à distance sur Zoom. Les entretiens ont eu lieu avec ou sans caméra pour les participant·e·s, la majorité ayant choisi d'allumer leur caméra au moins à un moment pendant l'entretien. Si cette organisation s'est révélée nécessaire du fait de l'éloignement géographique, de divers problèmes techniques et le fait de faire ces entretiens depuis un cadre intime et/ou familial peut avoir exercé une influence sur les réponses des participant·e·s. Le seul entretien qui a eu lieu en présentiel était fait dans un bureau d'une petite association LGBTQIA+ qui l'avait mis à disposition pour effectuer cet entretien. Leur local étant dans un pôle associatif, il n'est pas identifiable comme le local d'une association LGBTQIA+ de l'extérieur, mais étant un espace de mobilisation et de lutte contre les discriminations, a pu mettre le participant davantage à l'aise pour partager des détails de son histoire, en minimisant une potentielle crainte de faire face à des réactions discriminantes. Le local étant autrement vide, la confidentialité du participant a pu être assurée. En moyenne les enregistrements des

entretiens durent une heure et vingt-quatre minutes, avec le plus long ayant duré une heure et cinquante-trois minutes et le plus court ayant une durée juste en dessous d'une heure. Les entretiens ont eu lieu selon un guide d'entretien consultable dans l'Annexe 3.

Dans le recrutement des participant·e·s, une attention particulière a été accordée à accéder à des espaces et donc aux potentiel·le·s participant·e·s ayant des identités de genre et des expériences de genre variées, notamment des parcours de vie transmasculins et transféminins. Ceci s'est fait par exemple en publiant le visuel de recrutement dans des espaces virtuels qui sont davantage fréquentés par des femmes trans et en ciblant un envoi à plusieurs associations qui prennent en charge principalement des femmes trans. Cependant, en dépit de ces efforts, l'ensemble des participant·e·s de cette enquête sont des personnes transmasculines, binaires ou non-binaires assigné·e·s femme à la naissance. Si cette absence des personnes transféminines a été quelque peu surprenante, elle peut être expliquée par plusieurs facteurs et notamment l'âge moyen de début de transition. Les personnes transmasculines transitionnent en moyenne plus tôt dans leurs parcours de vie comparé aux personnes transféminines (Leinung et Joseph, 2020, p.242). Ainsi, il y aurait plus de personnes transmasculines qui ont pu faire leur transition au sein du système scolaire et qui seraient donc concernées par la participation à cette enquête. De plus, le cadre académique de ces entretiens a pu repousser certaines personnes qui se retrouvent davantage éloignées des sphères académiques et/ou qui en font moins confiance. Emmanuel Beaubatie (2024) a suggéré que ceci serait davantage le cas pour les hommes trans, qui seraient davantage en rupture avec le monde académique, considérant une moindre représentation de leur identité dans les études. Le temps passant et le monde évoluant, les différences récentes d'un revers vers la haine de la part de certain·e·s chercheur·euse·s envers les personnes trans et en particulier les femmes trans a pu être une source d'éloignement qui aurait pu exercer une influence en repoussant des personnes qui auraient autrement souhaité participer. Dans une volonté d'autoprotection, ces personnes notamment transféminines ont potentiellement décidé de ne pas participer à cette enquête, ne pas souhaitant se mettre dans une position de vulnérabilité et face à une mobilisation de leurs propos à des fins transphobes.

Suite aux entretiens, les enregistrements ont été retranscrits afin de faciliter l'analyse thématique de leur contenu. L'outil *Whisper* a été utilisé afin de faciliter une première transcription qui a été ensuite raffinée pour corriger d'éventuelles erreurs. Des modifications ont eu lieu pour préserver l'anonymat des participant·e·s, en leur donnant des faux prénoms, mais également en expurgeant le nom des villes et endroits qui auraient pu servir à les identifier (le nom des établissements scolaires, etc.). Les transcriptions des entretiens ont ensuite été analysées de manière thématique à l'aide d'une grille d'analyse qui a permis d'identifier les facteurs de stress proximaux, distaux et les ressources et stratégies mobilisées dans les récits des participant·e·s. Cette analyse a permis d'identifier quelles thématiques ont été abordées pendant chaque entretien, mais également une mesure de la fréquence de la présence de chaque thème dans l'ensemble des entretiens. Cette fréquence ne peut pas à lui seul être une mesure de l'importance d'une thématique, mais peut fournir une première esquisse des sujets plus ou moins présents dans les récits de cette population.

Cette étude est forcément limitée par sa taille, avec un nombre de participant·e·s trop petit pour pouvoir arriver à des résultats qui seraient généralisables à l'ensemble de la communauté trans, mais qui peuvent tout de même fournir des renseignements sur les situations spécifiques rencontrées dans les récits des participant·e·s, mais également donner des pistes d'approfondissement pour de futures études. Une approche qualitative, en permettant de rendre compte des détails dans les récits et une flexibilité du déroulement de l'entretien aux récits et expériences des participant·e·s se limite en revanche dans la quantité de participant·e·s.

En effet, l'analyse thématique a permis de montrer un panorama de situations et la présence de facteurs de stress et de stratégies mobilisées dépendant de ces situations spécifiques. Les entretiens ont permis, dans certains cas, d'établir des liens explicites dans les récits des participant·e·s entre un facteur de stress et un impact sur notamment la santé mentale de la personne.

Partie I : Perspectives sur l'inclusion des élèves trans en milieu scolaire

L'inclusion scolaire

En étudiant les fondements sociologiques de cette inclusion scolaire, Serge Ramel et Raymond Vienneau (2016) proposent un « cadre juridique en trois paliers » (p.25), qui prend l'historique des politiques amenant vers l'inclusion scolaire dans une perspective entonnoir, allant d'une inclusion en milieu scolaire qui passe par les « déclarations et conventions internationales », ensuite vers les « chartes et lois nationales » pour enfin se mettre en place au niveau local à travers les « lois et politiques en matière de juridictions scolaires locales » (p.25). De plus, Ramel et Vienneau (2016) présentent une évolution des textes injonctifs en trois vagues à partir de 1924, la première de ces vagues permettant notamment l'emphasis mise sur les élèves en situation de handicap dès les débuts des mouvements pour l'inclusion scolaire, ce qui a largement influencé les politiques des vagues suivantes.

La *Déclaration de Genève* de la Société des Nations en 1924, et en plus de détail la *Déclaration des droits de l'enfant* de l'ONU en 1959 ainsi que sa *Convention internationale sur les droits de l'enfant* trente ans plus tard en 1989 permettent de fournir un cadre pour favoriser, dans diverses mesures, l'accès des enfants en situation de handicap à une éducation en tant que droit. Elle est ratifiée par 196 États et énonce un certain nombre de droits pour les enfants (toute personne ayant moins de 18 ans). Parmi ces droits on retrouve celui à l'éducation, et ce surtout précisé dans le cas des enfants en situation de handicap. Ces droits s'appliquent « sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue... » (préambule, p.3), indépendamment donc de tout critère de discrimination, de manière très large. L'article 28 de la *Convention internationale sur les droits de l'enfant* se focalise spécifiquement sur ce droit à l'éducation, à des échelles différentes, allant d'un enseignement primaire « obligatoire et gratuit pour tous » à un « accès » pour tous-tes à l'enseignement supérieur (art.28.1). Si dans cet article cela concerne l'ensemble des

enfants, une emphase supplémentaire est mise sur les enfants en situation de handicap dans l'article 23, qui précise toutefois, dans le cadre d'un soutien à « leur autonomie et [...] leur participation active à la vie de la collectivité » (art.23.1), un droit d'« accès à l'éducation, à la formation » (art. 23.3).

En effet, un des plus grands groupes d'enfants historiquement exclu de fait du système d'éducation est les enfants en situation de handicap. Ainsi, en parallèle de ces avancées en matière de droit des enfants au niveau international, avancent les droits des personnes en situation de handicap – y compris les enfants et adolescent·e·s. Au niveau international encore, ainsi que les efforts au niveau des associations qui travaillent pour les droits civiques des personnes en situation de handicap (qu'elles aient une portée internationale, nationale ou bien locale), les politiques évoluent. Le *Programme d'action mondial concernant les personnes en situation de handicap* de l'ONU (1982) se base sur les mêmes idées que la *Convention internationale sur les droits de l'enfant*, à savoir un soutien à l'accès à la vie sociale, ce qui passe notamment par un accès à l'enseignement au même titre que leurs pair·e·s et ce, lorsque possible, dans le système général d'enseignement. Cette intégration participerait à une lutte plus globale pour la normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap. Ainsi, dans les textes des institutions à l'échelle internationale on peut constater les débuts d'une volonté de soutenir l'inclusion scolaire, de « réintégrer dans leur communauté des enfants et des jeunes qui en ont longtemps été exclus » (Ramel et Vienneau, 2016, p.29), qui débute dans l'inclusion des enfants en situation de handicap. Ces injonctions à la scolarisation, au moins pour certain·e·s enfants en situation de handicap, amènent à la mise en place dans plusieurs pays d'une éducation spécialisée – une intégration à peine, ce qui mènera à de nouvelles luttes pour l'inclusion des personnes qui ont été exclus, à travers la mise en place de l'éducation spécialisée, de l'enseignement « ordinaire ».

Cependant, les enfants en situation de handicap ne sont pas les seul·e·s à être écarté·e·s du système d'enseignement, et les deux prochaines « vagues » présentées par Ramel et Vienneau à partir des années 1990 se focalisent davantage sur l'éducation pour tous·tes²,

² L'écriture inclusive ici est de mon ressort, l'expression est rarement présente en écriture inclusive et encore moins souvent en utilisant le point médian. Les noms des politiques spécifiques et les documents ce concernant ne comporteront ainsi pas cette expression en écriture inclusive pour préserver la citation des sources.

une expression reprise largement depuis la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* de l'UNESCO en 1990. L'éducation pour tous·tes permet d'élargir sensiblement dans les textes internationaux les publics cibles des politiques de facilitation d'accès à l'enseignement, et permettent de rendre compte de la pluralité de groupes qui y sont impactés. Un de ces groupes les plus importants à l'échelle mondiale représente les filles, une distinction qui permet également de cibler le genre comme facteur qui peut empêcher l'accès à un enseignement et être ainsi la cible des politiques favorisant l'éducation pour tous·tes et des mesures d'inclusion en milieu scolaire.

Reprise dans la *Déclaration de Salamanque* de l'UNESCO en 1994, l'éducation pour tous·tes s'applique dans son cas selon le modèle intégrationniste, où l'emphase est mise sur un accès égalitaire à l'enseignement. Tout·e enfant est reconnu·e comme ayant des dispositions spécifiques et donc des besoins uniques, mais ces besoins devraient, selon la *Déclaration*, pouvoir être pris en charge au sein du système scolaire ordinaire. Ainsi, elle conseille aux pays signataires de créer des écoles ouvertes à tous·tes, qui pourront prendre en charge l'ensemble de leurs besoins spécifiques au sein d'un seul système d'instruction. La *Déclaration de Salamanque*, en positionnant les écoles ordinaires comme le milieu d'insertion de l'ensemble des enfants, les positionne également comme « le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires » (p.ix). Ceci inscrit encore plus l'inclusion scolaire dans une démarche plus globale non plus uniquement pour les droits (civiques, parmi d'autres) des personnes en situation de handicap et la normalisation de leurs conditions de vie, mais contre les discriminations dans tous les sens du mot, sans que ce soit limité à un seul critère. Les injonctions au niveau internationale pour une inclusion scolaire vont ainsi décidément dans le sens d'une ouverture à un public plus large. Cependant, si le mot « inclusion » (p.17) est utilisé dans la *Déclaration de Salamanque*, il l'est surtout dans le cas des enfants en situation de handicap, illustrant une importance spécifique toutefois accordée à cette population et une préoccupation des politiques éducatives pour le sujet à cette époque.

Plus récemment, un accès à une éducation de qualité pour tous·tes reste un point permanent dans les politiques internationales. Un accès qui passe par l'inclusion, désignant spécifiquement les personnes en situation de handicap et les différences de tout type. Des *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'« Éducation pour*

tous » de l'UNESCO en 2005 aux Objectifs du Développement Durable (ODD) de l'ONU adoptés initialement en 2015, l'éducation continue à occuper une place centrale dans les politiques internationales, et les injonctions à l'inclusion et à promouvoir l'accès de tous·tes à l'éducation continuent aussi.

Les *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'« Éducation pour tous »* (UNESCO, 2005) identifient deux groupes qui représenterait la plupart des élèves écarté·e·s de l'enseignement au niveau mondial : les personnes en situation de handicap et les filles. En inscrivant cette inclusion dans le champ de l'accès des personnes en situation de handicap, ce texte implique une inclusion qui s'adresse à l'ensemble des élèves et toutes leurs différences, dans un objectif « d'assurer l'accès à une éducation de qualité à TOUS les apprenants » (p.6). Ce document fait explicitement le lien entre les démarches prônant l'inclusion scolaire et les politiques de l'éducation pour tous·tes, ce qui facilite une conception qui dépasse le cadre de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans un objectif d'une égalité de traitement (Pelletier, 2020). Il permet de prendre en compte les besoins spécifiques de l'ensemble des enfants et comprendre les freins à l'enseignement qui peuvent exister tout autour du monde, et qui peuvent différer selon la région ou bien la culture.

L'inclusion implique l'adoption d'une vision large de l'Éducation Pour Tous, couvrant toute la gamme des besoins de tous les apprenants, et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion » (UNESCO, 2005, p.11).

En se fondant dans le droit, l'inclusion est posée comme une manière de répondre aux injonctions internationales de l'éducation pour tous·tes, mais également comme un « processus » (p.15) qui nécessite des changements internes au sein des pays pour rénover leurs systèmes éducatifs afin de faciliter l'inclusion des publics à risque d'être exclus.

Parmi les dix-sept Objectifs de développement durable (ODD), l'ODD4 est consacré à l'éducation « de qualité », un objectif qui place l'éducation parmi les besoins centraux pour le futur du monde. Sans employer les expressions « inclusion » ou « éducation inclusive » dans la version française de la page dédiée sur le site des Nations Unies (s.d.), cette démarche s'inscrit dans la continuité des autres mesures qui ont pour objectif d'assurer une éducation pour tous·tes. Ils emploient notamment la phrase « éducation

sans exclusive et équitable », qui renvoie tout de même à une éducation inclusive, sans pour autant se limiter à la prise en compte des élèves en situation de handicap (Nations Unies, s.d.). Il peut être intéressant de noter que la version anglaise de ce document utilise le terme « inclusive and equitable education » (*éducation inclusive et équitable*, traduction libre) au lieu de « sans exclusive » en français (United Nations, s.d.). Ceci pourrait être expliqué par le lien très fort dans le monde francophone entre l'éducation inclusive et la prise en compte des élèves en situation de handicap, un lien qui est d'une moindre force dans le monde anglophone. Ce vocabulaire très spécifique démontre la volonté de l'ONU d'élargir les personnes concernées par l'inclusion scolaire au-delà de celles en situation de handicap, sans donner une liste, qui serait inévitablement non exhaustive, des populations concernées. Décliné au niveau national, cet ODD a également des mesures et des « cibles » au niveau de la France, au nombre de sept. Une emphase cette fois-ci sur l'égalité fille-garçon, notamment en ce qui concerne l'accès à une éducation de qualité. La cinquième cible, concernant l'égalité des chances, met en avant une éducation qui permet de prendre en compte la diversité, pour « assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables » (« ODD4 », 2024), ce qui se définit pour inclure bien sûr des personnes en situation de handicap, mais également une grande variété d'autres situations.

L'inclusion scolaire trouve ainsi ses bases dans une volonté de permettre surtout aux enfants et adolescent·e·s en situation de handicap d'accéder à l'enseignement. Cependant, elle a connu une évolution, dans le cadre des politiques internationales, vers une ouverture à d'autres publics qui sont également éloignés, voir exclus, historiquement ou encore actuellement, du système d'enseignement ordinaire. Les efforts se tournent vers une inclusion concernant les personnes en situation de handicap, mais qui peut s'élargir à toute personne qui se retrouve en difficulté notamment d'accès à l'éducation. Dans cette ouverture, les recherches commencent à y rattacher par exemple les enfants allophones, qui font face à des barrières et des freins à l'inclusion en milieu ordinaire et l'accès à l'instruction au même titre que leurs pairs, qui sera de la même qualité (Perego, 2020). Comme constaté auparavant, le genre fait son apparition avec les efforts de garantir l'accès des filles à une même instruction de qualité que leurs pairs garçons. Longtemps exclues ou reléguées à des systèmes d'enseignement spécifiques à leur sexe,

l'attachement des filles à l'inclusion scolaire fait apparaître le genre comme un critère d'inclusion (et à l'inverse de discrimination ou d'exclusion de l'éducation) dans les textes internationaux. Ainsi, l'identité de genre et les discriminations subies en raison de celle-ci sont désormais considérées comme ciblées par l'inclusion scolaire, au moins dans le contexte des politiques éducatives internationales.

Au niveau national, nous voyons en France une terminologie 'double', une inclusion scolaire explicite et implicite. Le terme « inclusion scolaire » est aujourd'hui fortement lié à l'instruction des élèves en situation de handicap ou en fortes difficultés, autant pour pouvoir remplacer l'expression « en situation de handicap ». Le site du ministère de l'éducation nationale définit l'école inclusive à travers l'explication des chiffres d'accueil des élèves en situation de handicap et les mesures prises pour faciliter leur inclusion dans le système scolaire, à travers une éternelle tension entre la prise en compte des besoins spécifiques et le cadre d'une « école pour tous·tes » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2025). Le handicap conserve une place importante, mais ceci n'empêche pas le brouillage des frontières avec d'autres situations d'élèves exclu·e·s du système d'enseignement et la mise en place des dispositifs de soutien pour d'autres populations en marge de ce système.

L'inclusion scolaire et les élèves trans

Des écoles de la seconde chance ou des « micro-collèges » et « micro-lycées » pour les élèves en situation de décrochage, des programmes pour lutter contre la grande pauvreté, les bourses sur critères sociaux, les actions de lutte pour l'égalité fille-garçon et contre les discriminations – ce sont de multiples exemples de dispositifs qui participent à minimiser l'écart entre des populations traditionnellement éloignées de l'instruction et l'École, notamment dans l'enseignement secondaire et prolongée. Si ces initiatives ne sont pas dites de « l'inclusion scolaire », elles participent selon les critères des chartes et traités internationaux à favoriser l'inclusion de tous·tes. Une autre population reconnue comme ayant des besoins spécifiques pour faciliter son inclusion dans le système scolaire et des freins à cette inclusion sont les élèves trans, en parcours de transition de genre. Ces élèves, présents à tous les niveaux de la scolarisation ainsi que la formation post-obligatoire sont définies comme une population vulnérable à des discriminations et ainsi à l'exclusion des systèmes éducatifs. Les mineur·e·s trans, à la

fois considérées comme un « impensé » (Alessandrin, 2023a, p.105) et un sujet de débat et discussion sociale vive, sont devenu·e·s un sujet plus visible dans les dernières années. Souvent perçues à travers l'institution scolaire dans lequel ces jeunes passent une grande partie de leur vie, Alessandrin lie la possibilité de considérer et d'accepter davantage les parcours de transitions avant que l'individu atteigne l'âge de la majorité au processus de dépsychiatisation de la transidentité (2023a, p.106). Il met en lien étroit les expériences des jeunes trans dans l'institution scolaire avec des questions d'être des victimes de violences et de discriminations transphobes qui sont « à envisager non seulement comme un événement précis, mais comme une appréhension générale » (2023a, p.106). Il appelle donc à comprendre ces expériences à travers le stress minoritaire, impliquant un impact sur la santé des jeunes trans et leur accès à des services telles que l'instruction. « L'épreuve scolaire » (2023a, p.106) est donc une mise en situation de vulnérabilité vis-à-vis des discriminations pour ces élèves en transition de genre.

Les travaux de Gabrielle Richard, sociologue québécoise aujourd'hui basée à Paris, partent de plusieurs des mêmes constats qu'Alessandrin (2023a) et évoquent une « marginalisation scolaire » (Richard et Reversé, 2022, p.21) des jeunes LGBTQIA+ et toute particulièrement des jeunes en parcours de transition ou ayant une expression de genre qui sort des normes. Ses écrits contestent la représentation que « nos enfants queers³ sont et doivent être malheureux. Tel est le coût de la rupture avec le programme cishétéronormatif⁴ » (Richard, 2024b, p.58). Ainsi, elle pousse à repenser cette idée des jeunes queer qui seraient nécessairement et fatalement malheureux·ses, victimes uniquement de leur situation et de leur appartenance à la communauté LGBTQIA+. Elle ouvre la voie à une représentation de ces jeunes qui permet la prise en compte d'une bonne santé mentale, des expériences positives et des stratégies qui leur permettent de faire preuve de résistance aux épreuves qu'ils vivent. Dans la continuité de la dépsychiatisation détaillé par Alessandrin (2023b), son article de 2022 co-écrite avec

³ La définition utilisée par Richard de « queer » fait référence à des personnes qui sortent des normes de genre et d'orientation sexuelle, qui ne sont pas cisgenres ou hétérosexuelles.

⁴ Cishétéronormatif est un adjectif qui décrit, notamment des systèmes, qui considèrent être cisgenre et hétérosexuelle comme étant la norme. Ces systèmes contribuent du fait de leur existence à la continuité de cette norme et l'exclusion de toute personne qui ne s'y conforme pas. Richard explore davantage le concept d'un programme scolaire cishétéronormatif dans son livre *Hétéro, l'école ?* (2019).

Clément Reversé considère les expériences négatives des jeunes LGBTQIA+ pendant leur scolarité comme un « processus de vulnérabilisation » qui accorde une grande place au rôle du système scolaire dans la mise de ces jeunes dans une situation de vulnérabilité lors de leur scolarisation (Richard et Reversé, 2022, p.29). Le rôle de la société englobante est également largement pointé comme responsable de cette vulnérabilisation, les élèves LGBTQIA+ « éprouvent un sentiment de vulnérabilité dans leurs relations avec la société française en général, avec le système éducatif en particulier » (Richard et Reversé, 2022, p.29). L'histoire récente socio-politique, avec notamment la Manif pour tous et des événements politiques remettant en cause plus récemment leurs droits, contribue à un sentiment d'incertitude quant à leur place dans la société, un sentiment qui serait encore plus fort en relation à l'institution scolaire. Selon les auteur·rice·s,

L'école républicaine offre aux jeunes LGBTQI des conditions de scolarisation et de socialisation qui ne leur permettent pas de jouir pleinement de leurs droits sexuels au même titre que leurs camarades cisgenres et / ou hétérosexuel·le·s. (2022, p.30)⁵

L'École est donc positionnée comme une actrice non-neutre dans le processus de vulnérabilisation des jeunes LGBTQIA+, contribuant à la création d'une société qui n'accepte pas encore pleinement les personnes ayant une orientation sexuelle, une identité ou une expression de genre qui sort de la norme – et ce d'autant plus quand ce sont des mineur·e·s.

Deux articles de Arnaud Alessandrin publiés en 2022 et 2023 questionnent directement, au-delà de contribuer ou causer un problème de victimisation des élèves trans, si l'école serait véritablement inclusive pour les élèves trans (2022 et 2023b). Sociologue basé à l'Université de Bordeaux et spécialiste des études trans, Alessandrin pointe les expériences de violences transphobes, la transphobie structurelle, institutionnelle et administrative au sein du système. Cette perspective parvient notamment de son expérience d'intervenant dans des établissements qui l'ont invité depuis près de dix ans pour adresser la question de l'inclusion des élèves trans surtout à cause de sa

⁵ Les droits sexuels sont l'application des principes basiques des droits humains dans le champ de la sexualité. Ainsi, plus récemment ceci peut inclure le « droit de vivre exempt de violences perpétrées sur la base de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre » (Richard et Reversé, 2022, p.30), ou bien le droit à l'autodétermination (le droit de pouvoir définir son identité de genre ou son orientation sexuelle par soi-même).

médiatisation accrue. Ces articles évoquent une situation de la nécessité ressentie par les équipes éducatives de pouvoir répondre aux problématiques liées à l'accueil des élèves en parcours de transition, mais avec des freins considérables à son bon déroulement - autant humains que structurels. Alessandrin examine également l'impact de la circulaire dite Blanquer sur l'accueil et l'inclusion des élèves trans en milieu scolaire.

La circulaire Blanquer de 2021

En 2021, la circulaire du 29 septembre *Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire*, dite circulaire Blanquer (Annexe 6), précise les modalités de l'inclusion des élèves en transition de genre. Elle tranche alors sur une situation jusqu'alors gérée au niveau de chaque établissement et donc de multiples manières différentes autour du pays - et même au sein d'une même académie.

Le ministère de l'Éducation nationale inscrit cette démarche, qui agit pour uniformiser la prise en compte des élèves en transition de genre et de ce fait en réponse à un nombre de demandes croissant depuis plusieurs années, dans la lutte contre les discriminations et plus spécifiquement dans le contexte du *Plan national d'actions pour l'égalité des droits, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ 2020-2023* de la DILCRAH (Délégation Interministérielle de Lutte Contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Haine anti-LGBT+). Dans le cadre de la lutte contre les discriminations, la circulaire place l'inclusion et la prise en compte des besoins spécifiques des élèves en transition de genre ou qui « s'interrogent sur leur identité de genre » (p.10) comme des piliers facilitant l'accès de ces élèves à un parcours scolaire réussi. En prenant en compte les besoins spécifiques de ces élèves, l'inclusion sert principalement, comme l'institution scolaire selon la circulaire, à créer un environnement « propice à leur réussite scolaire » (p.10), sans pour autant définir cette dernière notion. Si « l'épanouissement personnel » (p.11) et le « bien-être » (p.10) des élèves transgenres sont évoqués en fin d'introduction à la circulaire, ils le sont uniquement dans le cadre de la réussite scolaire. Au-delà de présenter cette circulaire comme une manière d'inclure les élèves en transition ou en questionnement de genre, elle est présentée comme une manière de contribuer aux politiques de la réussite scolaire de tous·tes, s'inscrivant ainsi dans la continuité des politiques de lutte contre le décrochage et de massification de l'accès à l'enseignement

secondaire. L'introduction de la circulaire rappelle également une institution concernée par des faits de société, ramenées par « des situations d'enfants – parfois dès l'école primaire – ou d'adolescents » (p.10) dans une institution nécessairement poreuse, et reconnaît les questionnements des équipes pédagogiques et le personnel des établissements scolaires face à ces situations et des évolutions aussi bien sociales que juridiques. La portée de la circulaire est également rappelée, limitant les actions qui seront préconisées et les informations au cadre scolaire, spécifiant qu'elle « n'a pas vocation à traiter l'ensemble de la question des mineurs transgenres » (p.10).

Véritable source d'information concernant le cadre juridique autour de la transidentité, la circulaire dépeint une population protégée autant par le droit international que le droit national, mais donne des éléments toutefois liés aux positions dans lesquelles le personnel pédagogique pourrait se retrouver, permettant de répondre à leurs principaux questionnements. La première partie de la circulaire se concentre sur la compréhension du personnel éducatif et administratif de la situation des élèves en transition et en questionnement concernant leur identité de genre. La position de la loi concernant les faits de transphobie, mais également le respect de la vie privée en ne révélant pas la transidentité d'une personne sans son consentement y figurent. La transition sociale, passant par des « étapes d'affirmation sociale » (p.11), est mise en avant comme la première et la plus importante partie de la transition par laquelle le personnel des établissements scolaires sera concerné, et qui reste bien distinguée des possibles étapes d'une transition administrative ou médicale. L'accompagnement des élèves, à travers « une écoute attentive et bienveillante » (p.11), est mis en avant, permettant une prise en compte de la singularité de chaque situation, soulignée tout au long de la circulaire. La circulaire prend plusieurs dispositions pour rappeler aux lecteur-ice-s la multitude de possibilités pour les personnes en transition et le caractère unique de chaque transition ou questionnement sur l'identité de genre, nécessitant une adaptation aux besoins spécifiques de chaque élève trans pour permettre leur inclusion dans la communauté scolaire, et ce toujours rattaché au fait de favoriser leur réussite scolaire. L'individualisation, pilier de l'adaptation et la prise en compte de la diversité des besoins spécifiques des élèves, a longtemps été un élément clé de l'inclusion des personnes en situation de handicap en milieu scolaire. Ainsi, cette capacité de prise en compte des

besoins reflète une inclusion qui, sans forcément l'évoquer explicitement, permet une inclusion d'une population qui peut être fragile (ou bien fragilisée) et qui peut se retrouver éloignée du système éducatif du fait d'une mauvaise prise en compte de ses besoins spécifiques à la situation d'un questionnement ou d'une transition de genre.

La circulaire fonde la réponse qu'elle préconise sur « trois principes » : écouter, accompagner et protéger (p.11). En effet, ces trois piliers sont présentés comme étant essentiels à la construction et le maintien d'une « relation fondée sur la confiance et le soutien » (p.12), avec l'élève mais également avec ses parents ou ses représentant·e·s légales·aux. L'écoute, mais aussi le dialogue sont prônés, en prenant garde de protéger le lien privilégié de la relation entre les responsables légales·aux et l'institution scolaire, qui peut être mise à l'épreuve lors d'une transition de genre d'un enfant. Si la protection et le soutien de l'élève sont prioritaires dans le texte, ceci retrouve ses limites autour de la question des parents, sujet de tension et de difficultés complexes. La communication et le dialogue avec la famille et/ou les représentant·e·s légales·aux sont encouragés afin « de rechercher le consensus et de favoriser une meilleure prise en compte de la situation du mineur » (p.12). Cependant, malgré des dispositions pour rappeler les mesures à prendre s'il apparaît en danger, les « mesures individualisées » (p.12) mises en place pour accompagner l'élève dans sa transition doivent être « concertées avec l'élève et avec ses représentants légaux » (p.12). Les parents ou représentant·e·s légales·aux ont donc une voix importante dans les discussions autour de ce qui peut être fait pour favoriser l'inclusion de leur enfant ainsi que sa mise en place, et peuvent même bloquer certaines de ces mesures. La circulaire propose par exemple la mise en place d'un prénom d'usage, mais uniquement si « la demande est faite avec l'accord des deux parents de l'élève mineur » (p.12) (l'accord des représentant·es légales·aux n'étant pas nécessaire dans le cas d'un·e élève majeur·e). Accompagnée d'un rappel de la présence de l'autorité parentale dans le Code civil, la place accordée aux représentant·es légales·aux est donc assez importante. Dans le cas où ces dernier·e·s ne donneraient pas leur accord, la seule mesure prévue par la circulaire est « un dialogue » (p.12), difficilement envisageable même dans de bonnes situations. Pour des élèves venant des milieux qui sont déjà éloignés de l'institution scolaire et qui présentent une multitude de facteurs qui les en écartent, ce dialogue peut se révéler difficile à instaurer. La

responsabilité de la mise en place de ces mesures qui pourraient assurer l'inclusion des élèves en transition dépend alors de la capacité de l'équipe éducative à arriver à un consensus avec les représentant·e·s légales·aux afin de soutenir l'enfant dans le dialogue avec ses parents ou responsables légales·aux, déjà une tâche qui peut s'avérer compliquée dans les meilleures des situations.

L'accord des représentant·e·s légales·aux est la clé de voûte des élèves mineurs en transition. Une fois obtenue, la circulaire énonce un nombre et une variété considérable de mesures possibles qui devraient, si demandées par l'élève mineur·e et ses représentant·e·s légales·aux, être mises en place. Ces mesures peuvent comprendre l'utilisation dans les « documents qui relèvent de l'organisation interne » (p.12) et les espaces numériques d'un prénom d'usage, y compris sur les listes d'appel et à l'oral, mais également des mesures pour permettre un accès à des toilettes et/ou des vestiaires individuels ou d'une manière qui permet de ne pas invalider l'identité de genre de l'élève, au sein de l'établissement scolaire et dans l'internat. Cependant, ces mesures doivent « avoir fait l'objet d'un consensus » (p.13), et les mesures concernant notamment le prénom d'usage peuvent connaître des limites : dans les systèmes informatiques dédiés au suivi des notes des élèves, il est obligatoire d'utiliser le prénom inscrit à l'état civil, ainsi que lors des épreuves des diplômes nationaux, sur les diplômes et les bulletins scolaires. Il est toutefois possible de faire rééditer les diplômes et bulletins scolaires, une fois un changement de prénom à l'état civil effectué, à la demande de l'élève. Ce maillage complexe de mesures possibles et impossibles, dans des situations spécifiques et uniquement avec l'accord des représentant·e·s légales·aux peut être difficilement compréhensible pour les élèves et leur entourage, mais également pour le personnel des établissements scolaires. Ainsi, ceci risque de créer une difficulté pour les élèves trans à faire valoir leurs droits et un sentiment d'incompréhension qui peut mettre sous tension la relation de l'élève à l'institution scolaire dans sa totalité.

Inscrit notamment dans le cadre du programme pHARe (programme de lutte contre le harcèlement à l'école), la lutte contre les discriminations faites aux élèves en parcours de transition ou en questionnement de genre prend une place importante dans cette circulaire. La circulaire reconnaît le risque de discriminations transphobes dont les élèves trans peuvent être victimes et mise sur la prévention et le rôle de l'équipe

éducative dans la protection de ces élèves. Ce rôle des acteur·rice·s éducatif·ve·s passe par des actions de prévention, à travers une démarche « collective et partenariale » (p.14), impliquant en plus de la communauté éducative de l'établissement scolaire des intervenants de l'extérieur, par exemple des associations qui pourraient notamment former l'équipe pédagogique ou bien intervenir auprès des élèves. La formation est en effet pointée comme un moyen d'assurer la présence de personnes référentes, qui seraient des ressources d'information pour leurs collègues ainsi que pour les élèves concerné·e·s, importantes pour pouvoir assurer le bon accueil des élèves en transition de genre. Cependant, faire dépendre le bon déroulement de cet accueil sur des personnes référentes peut paraître économique en ce qui concerne la formation de l'équipe éducative. Ceci peut aussi instaurer des inégalités considérables entre les niveaux de compréhension et de connaissances sur les transitions et les possibilités de mesures qui peuvent être mobilisées pour favoriser l'inclusion de ces élèves, mais également les droits et responsabilités de l'ensemble de l'équipe éducative envers les élèves en situation de transition. De plus, sans formation obligatoire, il n'est pas assuré d'avoir au moins une personne référente dans chaque établissement, sans aborder la question de la formation de l'ensemble du personnel éducatif et administratif dans les établissements.

Cette circulaire, plusieurs fois contestée juridiquement notamment par des associations mais toutefois maintenue, permet de mieux comprendre les actions possibles pour assurer l'inclusion des élèves en transition ou en questionnement de genre en milieu scolaire. Cependant, même en uniformisant davantage les pratiques entre différents établissements scolaires, elle crée une différence de traitement entre les élèves ayant l'accord de leurs représentant·e·s légales·aux et ceux qui ne l'ont pas. Le soutien de la famille a été montré comme primordial au bien-être des jeunes personnes trans, au même titre que les mesures d'inclusion et le soutien du système scolaire (Pullen Sansfaçon et al., 2020). Ainsi, si le soutien et l'inclusion dans l'institution scolaire dépendent du soutien familial, les jeunes n'ayant pas ce dernier seraient laissé·e·s sans autre solution que l'espoir d'un « dialogue » entre leurs représentant·e·s légales·aux et l'équipe éducative. En plus de ceci, la complexité des mesures possibles et la manière de les mettre en place peut générer une difficulté d'accès mais également un stress lors de

cet accès. Comme le circulaire indique, les situations de violence et de discrimination peuvent venir d'autres élèves, mais également des adultes censé·e·s les protéger. Cette expérience, liée à leur statut d'élève en transition de genre, peut exercer une influence sur leurs expériences scolaires et leur bien-être lors de leur passage par l'institution scolaire, et dans le cas des jeunes ayant quitté le système scolaire, sur leurs souvenirs et récits concernant cette inclusion.

Le stress minoritaire

La situation spécifique des jeunes trans, une exposition à des potentielles situations de discriminations liées à leur statut de minorité peut impliquer des conséquences sur leur santé mentale et bien-être de manière générale. Ces difficultés de santé mentale ont été perçues dans les populations de jeunes personnes trans mais également parmi des adultes trans (Day et Brömdal, 2024 ; Chamberland et Saewyc, 2011). La théorie du stress minoritaire permet de théoriser une manière de comprendre le lien entre le statut minoritaire et une santé mentale plus à risque. Souvent attribué à et développé par Ilan Meyer, la théorie du stress minoritaire fournit un « cadre conceptuel pour comprendre l'excès de la prévalence des désordres [psychiatriques] en fonction du stress minoritaire » (Meyer, 2003, p.675, traduction libre). L'idée du stress minoritaire relative aux minorités sexuelles a d'abord été théorisée en référence aux expériences des femmes lesbiennes par Winn Kelly (Virginia Rae) Brooks dans son livre *Minority Stress and Lesbian Women* publié en 1981. Ilan Meyer développe cette idée et l'étend à l'ensemble des minorités sexuelles, ce qu'il appelle des personnes « LGB » (2003, p.674) dans ses publications de 1995 et 2003.

La théorie du stress minoritaire (un modèle est présent dans l'Annexe 7) permet de répondre aux questionnements autour de la plus forte prévalence des problèmes de santé mentale chez ces populations « LGB » en permettant un décalage d'une perspective pathologisant de l'orientation sexuelle vers une prise en charge de l'impact des interactions sociales sur la santé mentale. En partant des développements dans la théorie du stress, Meyer base sa théorie sur le concept du « stress social » (Meyer 2003, p.676) qui suggère un impact possible de l'environnement social entourant un individu sur son niveau de stress, notamment dans le cas des personnes appartenant à des communautés ou ayant des identités socialement stigmatisées. En définissant une

« source de stress » (p.675), aussi dit facteur de stress, comme « des événements et conditions (ex. la perte d'un emploi, le décès d'un-e proche) qui causent un changement et qui requièrent que l'individu s'adapte à la nouvelle situation ou circonstance de vie » (p.675), Meyer (2003) explicite une plus forte prévalence de ces sources de stress venant des situations sociales auxquelles les minorités sont exposées. Il fait ainsi dans sa théorie le lien entre ses situations de stress spécifiques aux minorités et une plus forte prévalence ou un risque plus élevé de problèmes de santé, autant physiques que mentaux.

Ces situations sources de stress ne le sont pas intrinsèquement pour les personnes appartenant à des minorités, mais la présence de ces facteurs de stress est notamment liée à la stigmatisation de ces identités et le conflit social que cette stigmatisation génère. Du fait des besoins sociaux des êtres humains, le regard négatif des autres peut avoir un impact fort sur la conception de soi des personnes, et peut avoir des effets néfastes sur leur santé mentale. Que ce soit dans le cadre des situations spécifiques mais également à travers une discordance générale entre un individu et la société englobante, ces situations de stigmatisation créent un écart entre le groupe et l'individu, relevant de la position sociale accordée à un groupe minoritaire stigmatisée, qui impacte le bien-être psychologique des personnes appartenant à cette minorité. À des moments formateurs dans l'identité d'une personne, notamment pendant l'adolescence, l'impact de ce traitement différentiel des minorités et leur stigmatisation est particulièrement fort. Les personnes réalisant leur appartenance à une communauté stigmatisée au sein de notre société, par exemple les personnes qui commencent une transition de genre, seraient donc particulièrement impactées par les situations génératrices de stress et l'impact du regard social négatif vis-à-vis de leur communauté d'appartenance.

Si la théorie du stress minoritaire a été d'abord appliquée et explicitée dans le cadre des personnes appartenant à des minorités sexuelles et reste reprise en grande majorité dans ce contexte (ex. Bourguignon et al., 2018, p. 83-84), son nom volontairement large permet de prendre en compte un large éventail de minorités et leurs expériences. Dans *Psychologie de la discrimination et des préjugés*, Chapitre 4 (2018, p.73-89) le stress minoritaire est appliqué au cas des personnes LGBTQ, simplifiant le graphique même repris et traduit de l'article de 2003 de Meyer. Cependant, dans son article de 2003, Meyer trouve

un équilibre intéressant entre baser sa théorie dans les sources consacrées au stress des populations minoritaires et les préjugés par exemple et appliquer sa conception à d'autres minorités ou populations stigmatisées en intégrant notamment les questions de race, d'origine ethnique et de genre. Ceci permet également de prendre en compte une expérience partagée, mais qui peut être influencée par l'appartenance à plusieurs communautés minoritaires stigmatisées.

Afin de prendre en compte efficacement les effets de la société sur les personnes et le stress qu'elles vivent au quotidien, Meyer propose une conception qui intègre une distinction entre les expériences de stress *distales* et *proximales*. Cette distinction permet de rendre compte non pas uniquement des faits de discrimination, de marginalisation et de préjugés vécus par des minorités stigmatisées mais également de ce que les individus appartenant (ou assignés) à ces communautés minoritaires font et vivent psychologiquement en conséquence. Ces deux types de stress liés au statut d'appartenance à une identité stigmatisée sont pensés en addition aux facteurs de stress typiques, partagés avec d'autres personnes dans la société de manière générale et qui ne dépendent pas spécifiquement de l'appartenance à une minorité stigmatisée. Ces sources de stress s'ajoutent alors à celles spécifiques à l'identité minoritaire.

Les expériences de stress dites *distales* sont celles qui « renvoient à tous les facteurs de stress mobilisant des éléments et situations externes à l'individu » (Bourguignon et al., 2018, p.83). Externes à l'individu, ces facteurs sont décrits comme « objectifs » (Meyer 2003, p.678), car ils ne dépendent point de la perception de l'individu, et se passent indépendamment de son état, de ses interprétations et de son intériorisation des événements. Ces facteurs sont des événements, conditions, ou non-événements, de la vie, d'expériences de discrimination notamment dans la vie quotidienne. Ce sont des faits de leur vie, indépendamment de ce que l'individu concerné en fait. Meyer (2003) cite Diamond (2000) afin d'explicitier le manque d'obligation d'une identification personnelle à une communauté minoritaire assignée comme stigmatisée dans une société pour que ces facteurs de stress, ces événements ou conditions objectives existent et impactent les individus. Par exemple, un homme cisgenre et hétérosexuel qui fait du drag, une pratique artistique souvent liée à la communauté homosexuelle, peut subir les conséquences des facteurs de stress liés aux préjugés vécus par les personnes

homosexuelles car cette personne, même si elle ne s'identifie pas elle-même comme étant homosexuelle se voit assignée à cette communauté et de ce fait peut vivre les événements de discriminations et de préjudices qui sont vécues par la communauté homosexuelle. Les facteurs de stress distaux peuvent être, à titre d'exemple, des discriminations ou violences verbales ou physiques subies dans la rue, exceptionnelles pour les individus et qui les marquent de ce fait. Mais ils peuvent également être des faits de tous les jours, des « tracasseries » du quotidien, des micro-agressions qui ne se démarquent pas mais du fait de leur répétition peuvent également marquer et devenir un facteur de stress moins facilement identifiable.

Les facteurs de stress *proximaux*, à l'inverse, permettent de rendre compte des processus psychologiques en jeu qui facilitent l'intégration par chaque individu de leur statut d'appartenance à une communauté marginalisée. Ces expériences de stress proximales mobilisent davantage de ressources internes à la personne, qu'elles ont intégrées notamment à travers le processus de la socialisation, que ce soit la socialisation primaire ou secondaire (Bourguignon et al., 2018, p.83). Ces processus sont davantage subjectifs, et dépendent des perspectives de l'individu, mais également de ses expériences antérieures et les manières de réagir et de penser. Ces facteurs peuvent être par exemple l'attente du rejet ou de discrimination, mais également des perspectives négatives envers leur identité que la personne a intériorisées. L'homophobie internalisée, où une personne homosexuelle ou queer adopte et internalise des attitudes homophobes, même envers elle-même en est un exemple. Les facteurs de stress proximaux varient en fonction de l'individu et de ses processus psychologiques. Certaines personnes, en fonction de ce stress peuvent être amenées à cacher des parties de leur identité (leur orientation sexuelle ou identité de genre par exemple) afin de participer à des stratégies d'évitement des préjudices auxquelles elles seraient autrement exposées. L'appartenance reconnue, voir désirée participe à l'intégration de ces facteurs de stress, car à l'inverse des facteurs de stress distaux, elles dépendent moins directement de la société englobante en ce qu'elles passent à travers les « filtres » internes des individus. Ainsi, la reconnaissance et l'identification parmi un groupe minoritaire permet le fonctionnement de ces processus. L'identité, par exemple LGB, reconnue par l'individu est donc une partie essentielle de ce processus d'une manière

qui ne l'est pas pour les facteurs de stress distaux. Étant plus internalisés, ces processus peuvent être plus difficiles à identifier et leur subjectivité donne une diversité d'effets selon les personnes, même si elles sont exposées aux mêmes situations ou événements de vie.

Une autre complexité de la théorie du stress minoritaire est qu'au-delà de permettre la prise en compte de facteurs de stress proximaux et distaux, elle permet de penser les personnes comme résilientes, capables de s'adapter aux situations auxquelles elles font face et ainsi de mettre en place des stratégies pour « gérer » et surpasser les effets des facteurs de stress et de ce fait des discriminations. Le stress minoritaire et les expériences de stress ne sont pas simplement vécus et subies par les personnes, mais elles sont capables d'interagir avec ces expériences et faire preuve de résilience (Johns et al., 2021). Dans son article de 2003, Meyer identifie deux types de ressources qui permettent face aux facteurs de stress liés à une identité minoritaire de faire preuve de résilience : les ressources individuelles et communautaires.

Les ressources individuelles, comme les expériences de stress proximaux, trouvent leurs sources dans les processus psychologiques des individus, et donc en dépendent. Allport (1954) est cité comme ayant décrit le « coping » défensif, notamment à travers une vigilance accrue envers la possibilité d'être victime des situations de discrimination. Une vigilance constante et perpétuelle, qui permet de faire face en amont aux possibles expériences de stigmatisation, mais qui est également fatigante sur le long terme et qui puise dans les ressources physiques et psychologiques de la personne, ayant de ce fait la possibilité d'avoir un impact sur sa santé physique et/ou mentale. S'inscrivant dans un contexte où les personnes subissant les facteurs de stress minoritaires étaient souvent perçues uniquement comme des victimes, incapables d'agir sur les circonstances de la situation, le modèle de Meyer dénote une avancée dans la conceptualisation des personnes appartenant à des minorités et/ou victimes de discriminations, actrices face à des situations de stigmatisation.

La stigmatisation et les expériences qui en résultent ciblent des groupes minoritaires, et donc peuvent d'elles-mêmes créer une situation favorable au développement d'un sentiment de groupe, ce qui permet de développer des stratégies de résilience fondées sur ce sentiment de groupe et ses ressources. De plus, ces communautés stigmatisées

sont, avant d'être minoritaires, des communautés comme les autres, où le soutien entre membres reste important. En établissant des « structures alternatives » (2003, p.679), le groupe crée des endroits spécifiques à son existence et qui permettent l'établissement des stratégies de protection et de soutien. Les gay villages, par exemple, permettent de créer des espaces semi-séparés de la société englobante qui stigmatise l'identité gay ou homosexuelle, des espaces qui constituent des mécanismes de défense. La création d'un groupe et d'une sorte de contre-culture permet le développement des stratégies de résilience pour faire face aux expériences de stress, permettant d'y répondre et de dépasser le statut de victime simple de ces situations de stigmatisation et de discrimination pour atteindre le statut d'acteur·rice dans sa vie.

Les autres applications de la théorie du stress minoritaire

Les premières publications sur la théorie du stress minoritaire le construisent autour des personnes LGB et ainsi de l'identité minoritaire de l'orientation sexuelle. Si les textes, mêmes originels, font référence à d'autres minorités, il semble, par exemple dans le cas de Meyer, être une théorie construite pour répondre aux questionnements autour du risque accru pour les personnes LGB de faire face à des problèmes notamment de santé mentale. En intégrant les questions de stigmatisation basée sur la race et en créant une théorie qui part de l'expérience de stress liée à la stigmatisation d'une minorité permet de l'appliquer à d'autres minorités, y compris les minorités de genre et les personnes trans. Le stress minoritaire a notamment été utilisé dans le contexte anglo-saxon qui élargit son utilisation à la communauté LGBTQIA+, mais surtout dans les dernières années dans le cas des jeunes personnes trans. En 2019 des chercheur·euse·s américain·e·s ont publié un article utilisant la théorie du stress minoritaire pour étudier le cas des jeunes trans en milieu scolaire, en le liant à leurs pair·e·s, le climat scolaire, mais également l'ethnicité des élèves.

Hatchel et al. (2019) postulent en introduction de leur étude qu'avoir une identité et une expression de genre stigmatisées créent des facteurs et expériences de stress uniques, notamment dans le cadre scolaire, qui impactent les élèves transgenres et leur santé mentale. En partant d'un cadre statistique indiquant une plus forte présence des problèmes de santé mentale chez les jeunes transgenres comparé à leurs pair·e·s, hétérosexuel·le·s et cisgenres, mais également, dans une moindre mesure, leurs pair·e·s

LGB, cette étude emploie les facteurs de stress majeurs pour les jeunes trans identifiés dans d'autres études antérieures, notamment la victimisation de la part des pair·e·s. Cette victimisation perçue par les élèves trans, fortement présente dans les études antérieures mais également dans les résultats de cet article, est corrélée à un plus grand risque d'avoir des problèmes de santé mentale et un mal-être plus prononcé. Pour l'analyser, cette étude a pris en compte des symptômes de dépression, l'idéation suicidaire et les absences dues à la détresse psychologique. L'article positionne l'appartenance à une communauté scolaire comme un facteur de protection, une ressource qui protège contre les effets négatifs de la victimisation des pair·e·s. Les analyses mathématiques utilisées pour analyser les résultats démontrent une corrélation entre le stress de la victimisation des pair·e·s et une santé mentale dégradée. À l'inverse, un sentiment d'appartenance à une communauté scolaire protège et est associé à une meilleure santé mentale. Ainsi, le modèle de stress minoritaire dans le cas des élèves transgenres prend en compte la victimisation de la part de leurs pair·e·s et positionne le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire comme une ressource qui permet une résilience de la part des jeunes trans. En effet, ces deux facteurs combinés étaient responsables pour 40 % des différences dans la santé mentale, selon les données de cette étude. Cependant, l'étude pointe une très haute prévalence de la victimisation de la part des pair·e·s et une forte présence ainsi de ces situations de stress comme facteurs pouvant influencer la santé mentale des jeunes personnes trans.

Une étude basée au Royaume-Uni cette fois-ci reprend le stress minoritaire chez les élèves trans (Hunter et al., 2021). Elle trouve notamment, en continuité avec l'ensemble de la littérature, une haute prévalence des troubles de santé mentale. Des facteurs de stress proximaux étaient dans cette étude associées à un plus grand risque de symptômes de dépression. Cette étude montre un lien positif entre la résilience et le bien-être de manière générale, ce qui montre l'importance pour ces jeunes de ces stratégies, individuelles ou venant du collectif. Cependant, les résultats montrent d'une manière intéressante que la réduction des expériences émotionnellement négatives peut faire baisser les symptômes négatifs, mais n'améliore pas nécessairement le bien-être général. Une distinction est donc opérée entre la santé mentale, qui semble fonctionner

et répondre différemment que le bien-être. Cette étude peut être perçue comme remettant en cause partiellement les conclusions de Meyer car la réduction des expériences de stress et l'augmentation de la présence des stratégies de résilience ne semblent pas dans ce cas réduire la présence des symptômes d'une mauvaise santé mentale, mais plutôt améliorer le bien-être de manière générale. Il est donc intéressant de mieux comprendre les liens entre ces deux et comprendre les situations des jeunes personnes trans dans leur contexte et leur globalité afin de mieux saisir l'impact des facteurs de stress et la santé mentale chez cette population spécifique.

Une autre étude basée dans le sud des États-Unis (Johns et al., 2021) souligne notamment la capacité des élèves trans à gérer des situations de stress et de mettre en place des stratégies, même proactives, pour répondre à ces situations en impliquant une résilience considérable. Si les facteurs de stress et la réduction de ces expériences de stress restent importants, la résilience des élèves trans semble être un facteur déterminant en ce qui concerne leur bien-être. Cette étude montre notamment une exclusion des élèves trans de la « vie » de l'établissement scolaire à travers des facteurs de stress distaux, mais aussi un « sentiment d'isolement social » (traduction libre, p.891) engendré par les facteurs de stress proximaux.

Ainsi, un travail a déjà été mené et continue dans plusieurs pays anglophones, à des échelles variables, la question du stress minoritaire chez les jeunes personnes trans et même dans le contexte scolaire a commencé à être traitée. Cependant, ces études montrent des différences, et sont spécifiques à leurs contextes locaux respectifs. Les systèmes éducatifs, mais également les contextes sociaux présentent des spécificités à chaque pays et même à des régions au sein d'un même pays. Ces études, si elles peuvent montrer un début de l'application de la théorie du stress minoritaire chez cette population spécifique, ne peuvent pas prendre en compte les caractéristiques du système éducatif français. De plus, l'approche en majorité quantitative employée pour démontrer des liens significatifs entre composants de la théorie, même si certains articles tentent de prendre en compte d'autres éléments du vécu des enquêté-e-s par exemple l'appartenance à un groupe ethnique minoritaire dans la société concernée, ne permet pas de prendre en compte l'ensemble des expériences vécues par les enquêté-e-s. Ainsi, elles pourraient obscurcir d'autres aspects qui pourraient permettre de comprendre ces expériences de

stress et leur impact sur les personnes concernées. Une approche qualitative, si elle nécessiterait de réduire la taille de la population afin de rendre des entretiens possibles, permettrait aux chercheur·euse·s de comprendre les discours des personnes appartenant à un groupe minoritaire concernant ces expériences de stress, notamment dans la globalité de leurs parcours de vie, contribuant à la potentielle prise en compte des facteurs en dehors de ceux présents dans la théorie du stress minoritaire ainsi que des liens possibles entre facteurs de stress.

Récemment dans le contexte français pour répondre aux problématiques découlant des rapports de 2024 d'un groupe de travail sénatorial partisan sur la question des mineur·e·s transgenres, Alessandrin (2024) a intégré le rôle de la famille dans une mobilisation de la théorie du stress minoritaire pour les jeunes transgenres, notamment comme stratégie mais également comme facteur de stress. La famille, souvent pointé par les études comme un facteur clé dans le bien-être des jeunes LGBT, une acceptation de la part de la famille étant fortement liée à une meilleure santé mentale (Pullen Sansfaçon et al., 2020). Ainsi, Alessandrin (2024) reprend l'idée de la famille comme pièce importante de la vie des jeunes en appliquant l'idée du stress minoritaire pour analyser l'effet de la famille sur les facteurs de stress des jeunes et leurs stratégies pour y faire face.

C'est ainsi dans un environnement d'un développement relativement rapide des études sur le sujet des élèves trans que j'ai choisi d'étudier les récits d'élèves ou d'ancien·ne·s élèves trans concernant leurs expériences en milieu scolaire en lien avec leur transidentité, en mobilisant la théorie du stress minoritaire et en m'appuyant sur le contexte de la recherche qui continue à s'alimenter.

Partie II : Analyse des entretiens

Les entretiens ayant pris une perspective d'un récit autobiographique partiel, il était essentiel d'utiliser un tableau d'analyse pour pouvoir relever l'ensemble des thématiques abordées dans les entretiens et pour pouvoir comprendre et appliquer la théorie du stress minoritaire à ces récits. Cette partie a pour but, à travers une analyse thématique des contenus des entretiens, de relever les facteurs de stress présents dans les récits des participant·e·s, ainsi que les stratégies mises en œuvre et les ressources qu'ils ont mobilisées dans le cadre de leur transition en milieu scolaire. En plus de ceci, les références à l'état émotionnel ou de santé mentale du/ de la participant·e ont été examinées. Un dernier facteur concernant les absences répétitives a été relevé dans les transcriptions des entretiens. Si les sujets relevés ont été notés, la fréquence de leur apparition dans les entretiens l'a également été. Un même sujet peut apparaître qu'une seule fois au cours d'un entretien ou bien revenir dans plusieurs parties du récit du/de la participant·e. Ceci permet d'avoir une mesure de la fréquence de ces facteurs de stress et de leur présence dans les récits. Le comptage du nombre de fois que les sujets sont abordés n'a pas été fait en prenant en compte par exemple le nombre de fois que les expressions ont été prononcées, mais combien de fois le sujet a été traité ou est revenu en réponse à une autre question, dans une nouvelle situation ou dans la même situation vers laquelle la·e participant·e est revenu·e plus tard dans l'entretien. La mesure de la fréquence, cependant, ne permet pas de prendre en compte la gravité de ces facteurs comme l'entend la·e participant·e, et de comprendre son lien éventuel avec d'autres facteurs et situations spécifiques. Ainsi, dans la partie suivante nous allons remettre ces facteurs de stress dans leur contexte et évaluer davantage leur importance dans les récits des enquêté·e·s, ainsi que les liens entre ces facteurs de stress et les stratégies mises en place ou les ressources mobilisées pour y faire face.

L'ensemble des participant·e·s a indiqué, de manière implicite, dans leurs entretiens faire face à des sources de stress proximales. Si la quantité et les « sous-types » de ces facteurs peuvent varier, ainsi que comment la·e participant·e l'a vécu, l'ensemble des entretiens a relevé des facteurs de stress proximaux, allant d'une peur d'être mégenré·e

par l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire ou bien par leurs pair·e·s, à la crainte de l'impact de leur transidentité sur la notation de leurs enseignant·e·s, à une appréhension plus généralisée de faire face à la discrimination. Tous·tes les participant·e·s sauf un·e ont indiqué une forte appréhension face à l'idée d'être mégenré·e·s de manière constante par l'équipe pédagogique et notamment par leurs enseignant·e·s, que ce soit fait de manière volontaire ou involontaire. Huit sur neuf des participant·e·s ont abordé le sujet du mégenrage par leurs enseignant·e·s, tout·e participant·e·s confondu·e·s treize fois lors des entretiens. Le mégenrage par les pair·e·s a été moins abordé, évoqué par quatre participant·e·s, une fois chacun·e. Comparé au mégenrage fait par les enseignant·e·s, ceci est donc moins présent, autant en quantité de personnes qui l'évoquent que de fois évoqué dans les entretiens avec les personnes qui l'ont abordé.

Avec le mégenrage vient souvent le fait d'être appelé·e par son ancien prénom, ce que l'ensemble des participant·e·s désignent comme leur « deadname » (un mot emprunté de la communauté transgenre anglophone, littéralement *prénom mort* en français). Plus de deux tiers des enquêté·e·s ont exprimé un sentiment de peur face à la possibilité que leurs enseignant·e·s les appellent par leur deadname, notamment devant leurs pair·e·s. D'autres ont exprimé un souhait que leurs enseignant·e·s n'utilisent pas leur deadname mais que ceci a été empêché par le fait qu'ils n'en ont pas forcément parlé avec leurs enseignant·e·s, n'étant pas à ce point dans leur parcours de transition lors de leur temps dans le système scolaire. Encore d'autres participant·e·s ont exprimé un sentiment de gêne ou de peur relatif à la possibilité d'être appelé·e·s par leur deadname par leurs pair·e·s – dont la moitié relèvent des mêmes participant·e·s qui ont abordé le sujet du mégenrage par leurs pair·e·s. La question des ami·e·s et pair·e·s, ainsi que les enseignant·e·s sont donc deux des majeures sources de stress avec le mégenrage et l'utilisation du deadname pour faire référence à des élèves en transition, selon cet échantillon.

Si les facteurs de stress repérés dans les récits des participant·e·s varient énormément, il y a une source qui était présente dans l'ensemble des récits : le sentiment de devoir apprendre à l'équipe éducative et/ou administrative comment procéder. Être mis·e dans la position d'apprendre aux adultes qui sont censé·e·s être une source de connaissances

pour les élèves apparaît comme un point de tension dans tous les récits, et revient souvent plusieurs fois dans les récits, abordant plusieurs points ou plusieurs membres des équipes pédagogiques et administratives, au cours des années et dans plusieurs établissements scolaires lorsque les parcours de transition le nécessitent. Pour Richard (2024a), ceci relève d'une injustice car ceci exige que les élèves trans « portent la charge de labeur de leur propre inclusion » (p.35). Que ce soit en procurant la circulaire encadrante la prise en charge des élèves trans ou en répondant à leurs questions spécifiques aux démarches de leurs transitions et leurs besoins, les participant·e·s avaient quasi-systématiquement été mis·e·s dans une situation de savoir vis-à-vis des adultes du système éducatif. Devoir corriger les adultes, et notamment les enseignant·e·s, a également été mentionné dans plus de la moitié des entretiens, une autre situation pesante et source de stress pérenne selon les participant·e·s, qui existe dans le cas où les enseignant·e·s étaient en effet conscient·e·s de la transidentité de l'élève.

Les questions des pair·e·s peuvent également être identifiées comme une source de mal-être et de stress dans les deux tiers des entretiens effectués. La relation aux pair·e·s est donc questionnée presque autant que celle à l'équipe enseignante. Cependant, nous ne retrouvons pas le stress autour de devoir corriger les pair·e·s dans autant d'entretiens et avec autant de fréquence que dans le cas des enseignant·e·s. En effet, avoir à corriger les pair·e·s ne se retrouve explicitement dans qu'un seul récit, tandis que la correction des enseignant·e·s se retrouve dans cinq. Une fois encore, le stress autour des enseignant·e·s est donc plus élevé.

De manière plus générale, un stress autour de l'appréhension de devoir faire face à la discrimination plus globalement, toutefois en lien avec la transidentité, apparaît dans sept des neuf récits. Un stress sans cause plus précis, et qui est souvent lié à une appréhension du climat de l'établissement et de la société entourant est souvent abordé comme une tension durable dans le temps et généralisée. Il met en lumière un besoin des participant·e·s de mettre en place des stratégies globales d'autoprotection.

Les récits ne sont pas vides de sources de stress distaux, les participant·e·s décrivant avoir été mis·es dans des situations de discrimination ou bien d'exclusion, au sein de l'établissement scolaire et en dehors de ses murs. Si moins fréquents et concentrés dans

un certain nombre (encore plus de la moitié) des récits, ceux-ci font l'état dans les présentations des récits des vécus de faits de discrimination, d'exclusion et de victimisation de la part de leurs pair·e·s, mais également des adultes. Presque l'ensemble des expériences de discrimination et/ou d'exclusion rapportées dans les entretiens, certes bien centrés sur les expériences scolaires des participant·e·s, ont eu lieu dans le cadre scolaire – toutes, à l'exception d'un·e participant·e, une expérience qui n'a été abordée que brièvement.

Les facteurs de stress pesant sur les participant·e·s dans leurs récits sont multiples, mais les ressources mobilisées pour y faire face le sont de même. Les ressources peuvent avoir l'effet de soutenir la personne face aux difficultés et facteurs de stress liés à sa position en tant que minorité et son appartenance à une minorité, mais ces ressources peuvent également faire l'inverse et fragiliser encore plus cette personne. Ainsi, les ressources dans le contexte de cette analyse du contenu des entretiens ont été identifiées soit comme « positives », donc apportant un soutien aux enquêté·e·s, ou bien comme « négatives », entravant leur capacité à faire face aux facteurs de stress. La famille est citée par un tiers des participant·e·s comme une ressource soutenance, qui leur fournit un soutien nécessaire face aux difficultés liées à leur transition de genre. Dans ce contexte, elle est mentionnée en moyenne près de trois fois par entretien qui la considère comme une ressource positive. La famille étant une ressource positive dans les récits des participant·e·s l'est notamment lorsque la·e participant·e a une bonne relation avec sa famille, et notamment lorsque sa famille l'a soutenu et l'a permis d'entamer des étapes de sa transition lorsqu'il était mineur·e, y compris au sein du système scolaire. Cependant, la famille est identifiée comme une ressource négative par deux tiers des participant·e·s, soit le double du nombre qui la considère comme une ressource positive. Un·e participant·e considère que sa famille en tant que ressource positive et ressource négative dans différents moments de son parcours de transition, notamment en fonction de leur volonté à permettre des démarches de transition sociale dans le cadre scolaire.

L'équipe pédagogique – et notamment les enseignant·e·s ont souvent été cité·e·s en tant que ressources dans les récits des participant·e·s. Sept des neuf participant·e·s ont désigné l'équipe pédagogique comme ayant été une ressource positive dans le cadre de leur transition, avec la question abordée en moyenne trois fois dans chacun de ces sept

entretiens. Ceci peut prendre plusieurs formes, en défendant l'élève suite aux moqueries des camarades de classe, ou en étant une source d'information concernant comment procéder pour faire des démarches afin de faciliter leur transition dans le cadre scolaire, ou encore plus. L'équipe pédagogique reste souvent une ressource dans le cadre scolaire, mais dans deux cas un·e enseignant·e a été désigné·e comme une ressource dans le cadre des relations intra-familiales et en dehors du cadre strictement scolaire. Cependant, légèrement moins de la moitié des enquêté·e·s ont désigné l'équipe éducative comme une ressource négative, surtout lorsque les enseignant·e·s n'appliquent pas des changements qui pourraient permettre une meilleure prise en charge de leur transition dans le système scolaire, où lorsque les enseignant·e·s proposent des sujets de discussion ou de débat autour des questions de la transidentité sans prendre en compte la possibilité que ceci pourrait exposer ainsi les personnes trans aux opinions parfois discriminantes de leurs pair·e·s. De manière intéressante, l'ensemble des personnes ayant indiqué une équipe éducative comme une ressource négative l'ont également citée, au même moment ou à un autre moment dans leur récit, comme une ressource positive. Parfois ceci fait référence aux différent·e·s adultes présent·e·s dans l'établissement et leurs positions différentes, à deux équipes dans deux établissements scolaires différents ou à des changements de positionnement et de relations avec certain·e·s adultes.

Les ami·e·s et/ou les pair·e·s sont cité·e·s comme étant une ressource positive dans 100 % des entretiens effectués. C'est notamment le cas des ami·e·s, qui se révèlent être des sources de soutien précieuses pour faire face à des situations de stress et notamment une institution et des adultes qui ne sont pas perçu·e·s comme accueillant·e·s. Les pair·e·s sont cependant également reconnu·e·s comme une ressources négative dans deux tiers des entretiens. Si les pair·e·s et surtout les ami·e·s peuvent être d'une grande aide, iels peuvent également être moins que bienveillant·e·s, et même pencher vers le harcèlement des élèves en transition de genre et ainsi limiter leur capacité à faire face aux facteurs de stress, ou bien pire, en devenir un.

La situation d'avoir une autre personne en transition de genre dans le même établissement, ou au défaut qui a fréquenté l'établissement par le passé a également été retenue comme une ressource positive. En permettant aux équipes pédagogiques et

administratives d'avoir déjà eu de l'expérience, d'avoir questionné l'accueil d'un·e élève en transition de genre, les procédures sont souvent plus fluides et mieux établies. S'il y a un·e autre élève trans dans l'établissement, souvent parmi les ami·e·s de l'enquêté·e, ceci est présenté comme un facteur de réussite ou qui améliore leur bien-être. Dans le cas de l'internat, ou bien juste pour avoir quelqu'un à qui parler des sujets aussi intimes que l'identité de genre, les participant·e·s montrent une appréciation pour le fait de ne pas être les seules dans leur situation dans leurs établissements respectifs – lorsque c'est le cas. A l'inverse, un tiers des participant·e·s indique des difficultés liées au fait d'avoir été la première personne à faire une transition de genre au sein de leur établissement scolaire, ou bien d'être la·e seul·e élève trans à leur connaissance dans l'établissement et surtout accompagné par l'équipe éducative et administrative. Une isolation et une démarche qui se compliquent par leur nouveauté auprès des enseignant·e·s, mais également auprès du personnel administratif et de direction.

La santé mentale et le bien-être psychologique ont largement été présents dans l'ensemble des entretiens. Même si ce sujet reste difficilement abordable pour plusieurs des participant·e·s, il est souvent évoqué par le biais de leur récit de parcours, car ces éléments peuvent jouer un rôle important. Souvent, voir toujours en lien avec au moins un des facteurs de stress, proximaux ou distaux, la santé mentale a été largement évoquée dans l'ensemble des entretiens par des symptômes et d'un sentiment d'angoisse ou d'anxiété. Présent dans l'ensemble des entretiens, ce sentiment d'angoisse est mentionné plusieurs fois par entretien, et souvent tout le long. En moyenne, l'angoisse est mentionnée plus de quatre fois par entretien, avec de grandes différences de fréquence entre les récits. La dépression et la fatigue ont également été repérées dans les récits, dans au moins huit sur les neuf entretiens. La dissociation a également été évoqué par trois participant·e·s, mais rarement en détail, ce qui limite les interprétations de cette utilisation du terme. Enfin, des moments d'une bonne santé mentale, d'un bien-être favorisé ont été aperçus dans quatre entretiens, notamment en lien avec les moments de coming-out et/ou d'avancements dans leurs parcours de transition.

La fréquentation scolaire a également été abordée du fait du style de l'entretien qui prenait une forme de récit autobiographique focalisé sur l'expérience du/de la participant·e dans le milieu scolaire. Ainsi, des absences à répétition voir des phobies

scolaires diagnostiquées ont été constatées dans sept des récits. Aucune mesure ou chiffrage du nombre d'absences n'a été demandé, du fait de l'impossibilité que ceci serait fiable. En plus, la question n'a souvent pas été abordée frontalement par les participant·e·s, mais tout de même entre trois et quatre fois en moyenne par entretien où le sujet a été présent. Cinq des participant·e·s ont indiqué dans leurs récits une forte volonté de ne pas être présent·e·s à l'école, dont une personne chez qui des absences répétées n'ont pas été constatées. Une « absence mentale » ou un manque d'attention en cours a également été constaté dans certains témoignages, en plus des difficultés à participer pleinement en cours à cause notamment de la dysphorie de genre, noté dans quatre entretiens. A l'inverse, cinq des participant·e·s ont abordé le sujet du retour en cours à la suite de longues absences, et cinq d'un changement d'établissement, ce qui a dans certains cas permis le retour au milieu scolaire.

Plusieurs sujets spécifiques sont retrouvés dans les entretiens et permettent de mieux comprendre l'ensemble du vécu des participant·e·s autour de l'accompagnement de leur transition en milieu scolaire.

La famille

Si ce n'est pas une thématique qui a pu apparaître initialement comme centrale dans un travail concernant en priorité les expériences de la scolarité, la famille était systématiquement abordée par l'ensemble des participant·e·s dans une grande variété de mesures, sans que ce ne soit explicitement demandé. Parfois uniquement en quelques mots et souvent pour fournir un contexte en réponse à des questions qui ne concernaient pas directement la famille, l'entourage familial – et surtout les parents – ont joué un rôle important dans les récits des participant·e·s concernant leur scolarité en tant que personne en parcours de transition. La présence de la famille ainsi que son importance dans les récits des participant·e·s n'est point une source d'étonnement, et ce pour plusieurs raisons.

La recherche, autant anglophone que francophone, indique une grande importance de la famille relative au bien-être des jeunes en parcours de transition. Comme pour tout·e jeune, la famille ou les responsables légaux·aux prennent une place importante dans leurs vies. Leur première source de socialisation, un lien fort, et surtout le temps passé

dans le foyer familial, ce sont autant de raisons qui mènent à évoquer l'importance de la famille dans la vie des jeunes de manière générale. La recherche nous montre, dans le cas des jeunes en parcours de transition, une importance toute particulière de la famille et leur acceptation de l'identité du genre du/de la jeune. Simons et al. (2013) ont trouvé dans une étude sur une soixantaine de jeunes recevant des soins liés à leurs transitions au sein d'un hôpital à Los Angeles (États-Unis) un rapport positif entre un soutien parental fort des jeunes en parcours de transition et une meilleure santé mentale. Le soutien parental était fortement associé à de moindres symptômes dépressifs et une meilleure satisfaction dans la vie en comparaison aux jeunes n'ayant pas le soutien de leurs parents. Les auteur·rice·s soulignent ainsi le rôle essentiel que les parents peuvent avoir dans le bien-être de leurs enfants, à travers le soutien de leur parcours de transition.

Pullen Sansfaçon et al. (2020) décrivent le soutien parental comme un « facteur de protection vital » (p.6) pour les jeunes en parcours de transition, en précisant des différents degrés de soutien parental et les conséquences des différents niveaux de soutien sur la santé mentale des jeunes à travers deux formes de soutien : le soutien affectif et le soutien financier. Alessandrin (2024) met explicitement en lien la recherche sur le soutien parental chez les jeunes en parcours de transition et son impact sur le stress minoritaire. Pour lui, l'absence du soutien parental ou bien de la famille de manière plus générale ainsi que le non-accompagnement médical (en raison notamment du rejet de la possibilité d'une transition médicale par la famille) « tendent à augmenter le stress minoritaire et l'isolement des jeunes et défavoriser leur santé mentale » (2024, p.6). Il pointe notamment la dépathologisation de la transidentité et une orientation vers une prise en compte du bien-être au lieu du mal-être comme ayant un impact sur le soutien parental. L'importance du rôle de la famille est donc soulignée dans plusieurs études, mais le non-soutien peut, à l'inverse, être un facteur de stress supplémentaire pour les jeunes trans.

Dans les entretiens effectués, le rôle de la famille est également important en raison de son rôle essentiel dans la possibilité de la mise en place des mesures d'inclusion en milieu scolaire pour les jeunes trans, selon les conditions décrites dans la circulaire Blanquer de 2021. Celle-ci donne aux parents ou responsables légaux·ales, dans le cas des élèves mineur·e·s, le droit d'accorder ou pas leur permission pour la mise en place

de ces mesures, y compris l'utilisation d'un prénom d'usage. Ainsi, la famille joue un rôle de « gatekeeping » (*contrôle du portail ou d'un passage*, en français) en ce qui concerne la transition sociale et administrative des jeunes dans le système scolaire, ce qui rend les enjeux autour du soutien ou non-soutien de la famille encore plus importants pour le bien-être des jeunes trans. Le cadre administratif concernant la mise en place des mesures pour faciliter l'inclusion des élèves trans dépend dans la situation actuelle en France de l'accord de leurs parents ou responsables légaux, ce qui exacerbe l'importance de leur soutien dans le cadre de la transition, et ce notamment en milieu scolaire.

En effet, pour les participant·e·s de cette enquête le soutien ou non-soutien parental avait une grande importance et prenait souvent une place conséquente dans leurs récits. Cinq des participant·e·s ont indiqué ne pas avoir eu le soutien de leurs parents en ce qui concerne leur transition de genre. Deux n'ont pas abordé le sujet avec leurs parents lorsqu'ils étaient mineur·e·s, les trois autres en ont parlé avec au moins un·e de leurs parents, sans que ceci aboutisse à un quelconque soutien de leur transition. Il est donc possible ici de distinguer deux groupes : ceux qui n'ont pas divulgué leur identité de genre à leurs parents lorsqu'ils étaient mineur·e·s et de ce fait n'ont pas pu bénéficier de leur soutien, et ceux qui en ont parlé, mais qui ont fait face aux refus de leurs parents d'apporter un soutien, voir à des propos ou actes discriminants de leur part. Les personnes dans ce dernier cas ont identifié dans leurs récits leurs parents principalement comme des ressources négatives, en ce qu'ils n'ont pas contribué à faire face aux facteurs de stress, et expliquent une exacerbation de ces facteurs de stress du fait du manque de soutien. En effet, ces parents ne provoquent pas uniquement une absence de soutien, une neutralité, mais favorisent un environnement hostile à l'identité de genre de leur enfant et donc nuisible à l'acceptation pleine et entière de son identité. Ceci contribue ainsi aux facteurs de stress, présents notamment en dehors de l'établissement scolaire, mais ayant un impact direct sur le bien-être des élèves trans en milieu scolaire. Les réactions des parents, comme le montrent Pullen Sansfaçon et al. dans leur étude de 2020, peuvent donner lieu à des degrés différents de soutien, qui sont en partie retrouvables dans les récits des participant·e·s. Entre rejet parental et ce que Pullen Sansfaçon et al. (2020) identifient comme une « neutralité négative », les souvenirs

et récits des participant·e·s les présentent dans les deux cas comme néfastes pour leur bien-être et comme des sources de stress.

Le rejet parental plus brut semble plus facilement identifiable pour certain·e·s participant·e·s, qui représentent leurs expériences avec leurs parents dans une perspective ouvertement négative. Des violences physiques ou verbales de la part des parents en réaction de leurs coming-outs ont été peu présentes dans les récits. Toutefois, un·e participant·e fait la mention d'une expérience avec une psychologue, qu'il était forcé par ses parents de rencontrer, qui lui a proposé de « continuer de faire une thérapie » pour qu'il « accepte [s]on corps et [s]on identité féminine ». Une expérience que la·e participant·e lie directement à sa tentative de suicide quelque temps plus tard. D'autres participant·e·s parlent plus généralement des réactions violentes de leurs familles, sans donner de détails précis. La plupart des participant·e·s identifient le rejet à travers des positions des parents qui penseraient que la transidentité ne serait qu'une phase ou bien un choix. Pour Elliott (homme trans, 20 ans), sa famille « a juste refusé », n'y croyant pas. « C'est la cinquième fois que je te fais mon coming-out », dit-il à propos de ses parents, « au bout d'un moment, peut-être que tu vas me croire ». Pour Alix (non-binaire, 20 ans), son coming-out était suivi par des moments de « débats et beaucoup de moi qui dois me justifier ». Les tensions étaient assez hautes pour qu'il considère que les difficultés dans sa famille étaient plus grandes que celles au lycée, et même que ces problèmes intrafamiliaux l'ont déconcentré de ses études : « au lycée finalement ça allait », « ce n'était pas mon premier problème, le lycée ». Ainsi, le stress généré par la situation familiale influence tout de même l'expérience scolaire des jeunes trans, en ayant un impact positif ou négatif, selon les réactions et le (non)soutien des parents.

La peur que les jeunes trans fassent des « erreurs » en entamant une transition de genre, une tension générale autour de la question de leur identité de genre de la part de leurs parents sont aussi perçues comme un non-soutien par les participant·e·s, impactant de ce fait leur bien-être. Leur non-soutien, une « neutralité négative » de l'étude de Pullen Sansfaçon et al. (2020), identifiable par des « formes plus subtiles et moins explicites de désaffirmation » (p.10), n'a pas un impact neutre sur le bien-être psychologique des jeunes trans. Son impact est négatif car il n'est pas identifié de manière neutre par les jeunes mais de manière négative, comme un type de non-soutien uniquement moins

explicite mais pas forcément moins néfaste pour elleux, surtout quand ce positionnement les empêche de donner leur accord pour aborder la question avec l'équipe éducative et pour la mise en place des mesures d'inclusion en milieu scolaire spécifiques à l'identité de genre de leurs enfants.

Deux participant·e·s ont expliqué simplement ne pas avoir abordé le sujet avec leurs parents au moins avant leur dix-huit ans par crainte de leurs réactions potentielles. Ainsi, sans que leurs parents puissent contribuer directement à établir un environnement social hostile à l'identité de genre de leurs enfants, leur manque de soutien a tout de même influencé les récits et souvenirs de leurs enfants. Un·e participant·e a initialement choisi de ne pas aborder le sujet avec ses parents, puis a choisi de leur en parler lors de ses études post-baccalauréats. Les trois participant·e·s évoquent tout de même une grande appréhension envers la possibilité d'un rejet ou d'un manque de soutien de leurs parents, et sans en parler avec elleux un soutien est difficilement réalisable, même impossible. Pour Noah (non-binaire, 21 ans), ce stress autour de la réaction possible de ses parents s'ajoutait à un sentiment de ne pas vouloir leur en parler, ou pour le moins pas à ce moment-là :

Je n'étais absolument pas prêt pour faire une demande à mes parents. Honnêtement, j'avais un peu peur. Je ne savais pas comment faire. (Noah)

Que ce soit par un rejet, un manque de soutien à travers une posture de « neutralité négative » ou bien parce que les parents n'étaient pas au courant, le manque du soutien parental est tout de même associé dans la recherche à plus de symptômes dépressifs et à une moins bonne satisfaction dans la vie (Simons et al., 2013). Ce manque, peu importe le type, mène à l'impossibilité de la mise en place d'une grande partie des mesures qui pourraient permettre une meilleure inclusion de ces élèves dans le milieu scolaire. Ceci est apparent dans plusieurs récits des participant·e·s : « Si j'en parlais à mes profs, le but c'était qu'ils m'appellent [Noah]. Et... ce n'était pas possible, tant que j'étais mineur, si mes parents n'étaient pas d'accord » (Noah). Pour Eliott, les limitations posées par le manque de ce soutien sont du même ordre :

Souvent, ils [les enseignant·e·s] montrent l'appel qu'ils font sur le site. Et vu que j'étais mineur à l'époque et que mes parents, c'était compliqué, je ne pouvais pas légalement changer mon prénom sur le site. (Eliott)

Le soutien des parents semble, au-delà de l'importance primaire pour le bien-être psychologique des jeunes trans, avoir un poids encore plus important que dans d'autres systèmes éducatifs en car parents ont le dernier mot pour permettre ou pas ces changements qui facilitent l'inclusion scolaire des jeunes trans. Ne pas pouvoir mettre en place ces mesures, et notamment la question du prénom qui revient dans l'ensemble des récits, crée une distance entre l'élève et les acteur·rices du système éducatif en ce qu'ils ne peuvent pas reconnaître qui il est réellement, impactant de manière négative sa capacité à s'impliquer dans son éducation.

Quand ces mesures d'inclusion pour les élèves en parcours de transition peuvent être mises en place, ce n'est qu'avec le soutien explicite des deux parents, selon la circulaire Blanquer de 2021. Deux des participant·e·s ont rapporté dans leurs récits avoir eu le soutien de leurs parents avant d'avoir atteint la majorité et d'avoir ainsi pu entamer des démarches dans le cadre scolaire impliquant l'administration. Cependant, ces deux cas sont très différents l'un de l'autre. Gabriel (homme trans, 18 ans) a eu ce que Pullen Sansfaçon et al. (2020) ont baptisé un « soutien parental fort » (p.6) – ses parents l'acceptent depuis son coming-out, « tout le monde était très content » et apportent un soutien affectif mais également financier dans le cadre de sa transition. Ce sont ses parents qui se sont rapproché·e·s de son établissement scolaire pour faire les démarches administratives afin de faciliter sa transition. Si son récit regorge tout de même de difficultés concernant la mise en place de ces mesures facilitant son inclusion, elles ont pu être mises en place uniquement parce qu'il avait le soutien, explicite et continu, de ses parents. Gaël (homme trans, 18 ans), cependant, a une relation plus tendue avec ses parents, et notamment avec sa mère. Si Gaël estime que sa réaction initiale à son coming-out était loin d'être entièrement positive et la situation ne s'est pas forcément améliorée depuis, il a tout de même réussi à avoir son accord pour faire des changements administratifs dans le cadre scolaire, et ensuite dans le cadre légal.

J'avais convaincu ma mère, j'étais très fier de moi de l'avoir convaincue, d'avant la rentrée, d'aller voir l'administration et d'en parler pour qu'ils préviennent mes profs à l'avance que c'est [Gaël].
(Gaël)

L'accord parental n'était pas facilement obtenu pour lui, qui n'avait pas le sentiment de pouvoir utiliser le mot trans, par peur de la réaction négative que ceci pourrait provoquer chez sa mère.

Je n'avais pas dû employer le mot 'trans' parce que ma mère avait un problème avec le fait que je me mette des étiquettes. Du coup, j'ai dû le dire en mode 'oui, je suis plus à l'aise avec des pronoms masculins'. Et 'je suis plus à l'aise avec le pronom [Gaël]'. (Gaël)

Un trou de vocabulaire reflété par le personnel administratif : « ce qu'ils aimaient dire, les gens de l'administration, c'est 'les gens dans ta situation' ». C'est donc une réussite paradoxale pour Gaël, qui a pu faire le changement de prénom et de pronom d'usage, mais sans évoquer explicitement sa transidentité, témoignant d'un soutien qui connaît tout de même des limites.

La famille a donc été évoquée par plusieurs participant·e·s comme une ressource « positive », mobilisée pour faire face aux multiples facteurs de stress à différents moments dans leurs parcours. Elle était mentionnée surtout par rapport à l'accès à des démarches administratives dans le cadre scolaire, mais également en dehors. Gabriel et Gaël ont tous les deux pu effectuer un changement de prénom à l'état civil avec l'accord nécessaire de leurs parents avant d'atteindre leurs dix-huit ans. Dans le cas de Gabriel, ses parents l'ont également soutenu lors de son changement de sexe à l'état civil, qu'il a effectué à ses dix-huit ans. Le soutien des parents peut également intervenir dans le cadre financier (Pullen Sansfaçon, 2020), ce qui a également été le cas pour Gabriel, pour qui ses parents ont payé les frais de sa mammectomie lorsqu'il était toujours mineur ainsi que les frais de voyage pour être opéré par un chirurgien qui accepte les patients mineurs. Sasha a également obtenu le soutien de ses parents pour obtenir un traitement hormonal quand il a réussi à leur parler de son identité de genre. Ainsi, la famille devient une ressource qui, bien essentielle pour effectuer des démarches dans le cadre scolaire, est encore très importante voir essentielle en dehors du cadre scolaire, opérant comme une ressource pour les jeunes trans sur plusieurs plans, incluant le plan affectif et le plan financier.

Le peu d'importance accordé à la parole et à l'opinion des élèves mineur·e·s, en ce qui concerne leurs transitions mais aussi plus globalement, est apparu dans plusieurs entretiens, indépendamment du soutien ou non-soutien des parents. Pour Gabriel, qui

avait le soutien de ses parents, « vu que j'avais seize ans, j'étais mineur, c'était vraiment à mes parents de tout faire. Au lycée, on ne nous écoute pas trop. » Ainsi, ce sont ses parents qui ont initié le processus de transition administrative et sociale au lycée, qui ont abordé le sujet avec ses enseignant·e·s et le personnel administratif et de direction. À l'inverse, Sofiane (homme trans, 21 ans), qui n'avait pas le soutien de ses parents, ne se « sentais pas pris au sérieux ». « J'étais considéré comme un enfant, donc forcément ma parole avait moins de poids vis-à-vis des enseignant·e·s ».

Le cadrage administratif qui ne reconnaît l'identité de l'élève que sous condition d'être soutenu·e par ses parents ou responsables légales·aux contribue activement à créer un climat de ce que Gabrielle Richard (2024b) appelle « l'adultisme », défini comme « le rapport de pouvoir qui s'exerce de la part des adultes envers les enfants et les adolescent·es, les 'jeunes', dans un contexte social où ce sont les adultes qui détiennent des privilèges » (p.23). L'adultisme, s'il impacte l'ensemble des jeunes et pas uniquement ceux appartenant à des minorités particulières, illustre un contexte social et notamment dans le cadre juridique l'impuissance des jeunes à définir leur propre identité. Ce déni peut, comme le manque de soutien parental, avoir un impact négatif sur le bien-être et la santé mentale des jeunes, mais également sur leur relation à la société et à l'institution scolaire de manière plus globale.

Un casse-tête administratif

L'équipe éducative, et notamment les enseignant·e·s reviennent systématiquement et plusieurs fois dans l'ensemble des récits des participant·e·s, prenant une grande place dans les souvenirs et les processus d'inclusion des élèves trans. Indépendamment de la possibilité de l'élève à avoir effectué une demande d'utilisation d'un prénom d'usage ou des changements administratifs, les enseignant·e·s sont évoqué·e·s comme une ressource, positive ou bien négative pour ces jeunes.

Les récits de participant·e·s se focalisent en grande partie, lorsqu'ils parlent des adultes dans leurs établissements scolaires, sur les enseignant·e·s. Le personnel administratif, les CPE ou bien le personnel de direction sont cependant souvent mentionné·e·s en moins de détail, probablement à cause des relations moins développées et moins personnelles entre eux et les élèves. Cependant, ces personnes détiennent une place

importante pour influencer les expériences scolaires des élèves trans (Abreu et al., 2022). Lorsque le personnel administratif est évoqué, c'est souvent avec une distance et une frustration. Pour les participant·e·s, leurs récits démontrent une perception de ces personnes comme étant celles responsables de la mise en œuvre des mesures telles que le prénom d'usage qui leur sont importantes, mais parfois difficiles d'accès. Souvent, les expériences des participant·e·s qui se sont rapproché·e·s de ces adultes pour effectuer des démarches de transition révèlent des difficultés supplémentaires, un personnel mal formé et une relation souvent distante entre l'institution scolaire, représentée par ce personnel et la direction, et les élèves.

Au début de sa transition au collège, Gaël s'est rapproché du secrétariat de son établissement pour effectuer les démarches et garde un souvenir moins que positif de cette expérience.

J'avais été voir le secrétariat pour éventuellement... qu'ils demandent aux profs de m'appeler [Gaël] et tout. Et ça s'était mal passé », « c'était un peu, oui, je vais faire de mon mieux pour qu'ils respectent et tout, mais je ne peux rien te promettre. Si tu ne peux rien me promettre, ça ne sert à rien. (Gaël)

Pour Gaël, le problème est double – à l'époque la circulaire Blanquer n'était pas encore sortie, l'établissement n'avait pas de lignes directrices quant à leur réponse possible à cette demande. De plus, dans l'absence de ce cadre l'établissement ne peut que difficilement contraindre des enseignant·e·s à agir en faveur de son inclusion en utilisant son prénom d'usage s'ils ne le souhaitent pas. Cependant, le flou autour de ce qui serait possible ou pas contribue à une relation de non-confiance entre le jeune trans, qui demande uniquement à ce qu'il y ait des mesures mises en place pour faciliter son inclusion, et l'institution scolaire.

Le peu de clarté dans les récits et souvenirs des jeunes concernant leurs démarches de transition notamment en lien avec le personnel non-enseignant de leurs établissements démontre également une relation tendue entre les deux partis. Pour Sofiane, ce rapport au personnel administratif lui « mettait très mal à l'aise » et il montre un degré d'incompréhension face à leur refus de mettre en place un changement de prénom d'usage pour lui. Sofiane n'avait pas le soutien de ses parents, ce qui pourrait expliquer ce refus, mais il choisit dans son récit d'évoquer des barrières davantage techniques, une

impossibilité de changer durablement son prénom d'usage sur Pronote. En évoquant ceci, Sofiane explique lui-même ne pas savoir si ceci était « la vraie raison ou pas » de ce qu'il a interprété comme un refus catégorique de la part de l'administration de son établissement scolaire. Ce degré de doute dans la mise en avant de la possibilité que ce ne soit pas la véritable raison qui lui a été expliquée lors du refus contribue à alimenter un climat de tension et de non-confiance envers l'institution scolaire, notamment en ce qui concerne les démarches administratives. Sofiane, ayant atteint ses dix-huit ans qu'à la fin de son année de terminale, n'a jamais pu mettre en place l'utilisation systémique de son prénom d'usage.

Lorsque le personnel administratif accepte de faire les démarches nécessaires pour mettre en place un prénom d'usage (et peut les faire), ce n'est cependant pas la fin des difficultés pour certain·e·s participant·e·s qui ont pu les faire. Gabriel, qui a pu changer son prénom d'usage avant de changer son prénom légalement, « il faut les [le personnel administratif relancer parce qu'ils font plein de trucs et des fois, ils oublient ». Lancer les démarches ne serait pas donc assez, il faudrait aussi relancer les interlocuteur·rice·s sur les démarches afin de s'assurer qu'elles soient bien effectuées – une source de stress et encore un autre élément à gérer lors d'un début de transition qui peut être difficile du fait de la complexité et la quantité des démarches administratives. Sofiane, dans ses démarches, note aussi un manque de formation du personnel, élément qui se retrouve également dans le récit de Alex (non-binaire, 18 ans) : « la CPE, elle n'est pas up-to-date (à jour en français) » sur tout ce qui concerne la transidentité, ce qui l'a poussé à prendre une position davantage pédagogique pour faciliter sa transition au sein de l'établissement notamment en prouvant que c'était bien possible d'effectuer ces démarches. Dans le cas de Charles (homme trans, 22 ans), : « c'est elle [la CPE] qui a dû gérer parce que les gens de l'administration ne savaient pas comment on faisait. » Ce manque de formation met souvent les jeunes en parcours de transition dans une position de devoir informer les adultes sur leurs droits, renversant les rapports de pouvoir habituels entre jeunes et adultes, bien imprégnés dans le système scolaire.

Pour faire face aux difficultés à mettre en place ces mesures d'inclusion, les élèves trans évoquent dans leurs récits utiliser la circulaire Blanquer de 2021. Si elle a été vécue comme une ressource négative en ce qu'elle contraint et conditionne l'acceptation de

l'identité de genre de l'élève à l'accord parental / des responsables légales·aux, elle a également été utilisée comme une ressource positive par certain·e·s participant·e·s. La circulaire fournit un cadre de ce qui doit être fait et mis en place à la demande des élèves (et leurs parents). Ainsi, lorsque les participant·e·s avaient anticipé ou fait face à de la résistance de la part de l'équipe administrative de leur établissement scolaire, iels évoquent avoir utilisé ou avoir prévu d'utiliser la circulaire pour contraindre le personnel de l'établissement à effectuer des changements et mettre en place des mesures pour faciliter leur inclusion en tant qu'élève trans. Quand il a fait la demande d'un changement de prénom d'usage auprès du personnel administratif, Charles a anticipé la possibilité d'un refus de leur part :

Je suis même arrivé avec des papiers en disant qu'ils devaient le faire parce qu'il y avait une loi qui était passée en mode 'vous devez faciliter l'inclusion des personnes trans', etc. Et du coup, j'étais en mode, 'si jamais vous ne voulez pas le faire, de toute manière, j'ai les papiers pour vous dire que vous devez le faire'. Il n'y a pas eu besoin que je les montre, mais je les avais au cas où. (Charles)

S'il n'a pas eu besoin de l'utiliser, il avait une copie de la circulaire pour la montrer en cas de besoin pour forcer la prise en compte de sa transition selon ses modalités. Alex, en évoquant une CPE « pas up-to-date » sur les questions concernant les personnes trans, indique implicitement avoir dû eu recours à ce texte pour prouver la possibilité de la mise en place de l'utilisation d'un prénom d'usage plus spécifiquement. Elle était alors une ressource pour répondre aux situations de stress proximales et distales vécues par un tiers des participant·e·s.

La circulaire, notamment dans la période immédiatement après sa publication, a mené à des situations de stress pour un·e participant·e. Sofiane évoque avoir essayé de changer son prénom d'usage notamment dans les systèmes informatisés de son établissement scolaire dans les jours suivant la publication de la circulaire, sans succès. Il exprime alors un sentiment de frustration et de colère envers le personnel de l'établissement et aussi car la circulaire qu'il croyait être une ressource n'a finalement pas pu l'accorder un accès à plus de mesures pour assurer son inclusion. Ceci montre également une méconnaissance de la circulaire car Sofiane affirme, du fait de cette circulaire, ne pas avoir besoin de l'accord de ses parents ou responsables légales·aux. Or, nous avons vu que ceci est une condition primordiale. Si on ne peut pas affirmer que

l'absence de mention de la circulaire dans deux tiers des entretiens est le fait d'une ignorance, mais que sa présence n'était pas explicitement reconnue comme importante dans leurs parcours de transition même si elle a permis de créer le cadre dans lequel leur transition en milieu scolaire était rendue possible. Une méconnaissance ou manque de connaissance de la circulaire limite la capacité des élèves trans à l'employer comme ressource pour se protéger face aux facteurs de stress et peut, comme dans le cas de Sofiane, créer un sentiment de tension entre l'institution scolaire et l'élève trans.

Présent également dans les relations entre les élèves et leurs enseignant·e·s, le besoin perçu de guider les adultes de l'établissement pour effectuer ces démarches tandis que dans les textes et dans les esprits, dans le système scolaire c'est aux adultes d'apprendre aux jeunes et non pas l'inverse. Ce malaise fait évoluer inévitablement les relations des jeunes à l'institution scolaire. Pour Charles, ses enseignant·e·s « n'avaient jamais rencontré de personnes trans avant. Et du coup, ils ne savaient pas trop ce que c'était la transidentité ». S'il s'estime « assez à l'aise avec le fait de faire de la pédagogie auprès des gens qui ne sont pas informés », il avoue que parfois « c'est lourd, et qu'à un moment donné s'ils ne sont pas prêts à l'entendre, je ne peux pas faire grand-chose ».

Ce sentiment à la fois d'un devoir d'éducation envers les personnes qui sont dans une position leur permettant traditionnellement une transmission du savoir unidirectionnelle vers l'élève, mais également d'une impuissance, est un facteur de stress à la fois distal et proximal pour les jeunes trans. Ils doivent faire face aux situations de discrimination et des propos qui révèlent le besoin pour cet effort pédagogique et en même temps le stress de devoir prévoir la possibilité de l'émergence de ce besoin et des stratégies pour y répondre. Charles choisit d'inclure ces informations, notamment le vocabulaire, dans les conversations au quotidien. Noah, qui est non-binaire et qui déclare ne pas vouloir « faire de la pédagogie », a cependant tout de même conçu une métaphore « je suis un bâton » pour expliquer son identité de genre à un surveillant – une métaphore où, sur un panneau des toilettes homme/femme il est la barre qui se situe au milieu de la figure de l'homme et celle de la femme. Les jeunes trans débordent de stratégies et manières de s'expliquer, de fournir des informations aux adultes de l'institution scolaire, dans une volonté d'assurer leur inclusion tout en ne pas froissant leurs sensibilités et en manœuvrant dans

des situations provocatrices de stress et en dehors des contextes habituels de relations entre les adultes des établissements scolaires et les élèves.

Au-delà du personnel, la complexité de l'appareil administratif scolaire contribue énormément au « flou » dans les récits des participant·e·s, mais également à une ambivalence dans les relations. Gabriel cite les nombreuses démarches, de systèmes, de petits éléments à changer pour effectuer efficacement les changements de prénom et de marqueur de sexe. C'est « de la crainte, de l'angoisse », à des moments parfois inattendus :

À chaque fois, même des fois on donne des papiers. Je me dis 'mais elle est en train de distribuer, elle va voir qu'il y a un F, un M. Des fois, ça passe dans les mains des autres élèves. [...] C'est du stress et de l'angoisse. (Gabriel)

Pour lui, « là, normalement, c'est bon ». Ce « normalement » cache en effet un soupçon qu'il soit possible que ceci ne se passe pas comme prévu, qu'il y ait eu encore un autre élément qui n'a pas été changé. Il précise quelques secondes plus tard que s'il a bien effectué les démarches et a déjà connu des problèmes quant au non-changement de certaines choses, il « ne pense pas qu'on ait encore fini avec les galères ». Il évoque plus récemment une problématique concernant Parcoursup et les démarches administratives pour changer son marqueur de sexe, qui ont considérablement retardé son inscription sur la plateforme, lui laissant à peine quelques jours pour effectuer ses vœux pour l'année prochaine.

C'est donc le « normalement » qui règne, avec le soupçon que ce ne sera pas la fin des problèmes, et l'anticipation des difficultés lors de son inscription dans l'enseignement supérieur – un autre facteur de stress proximal auquel il doit donc continuer de faire face même lors de sa sortie du système scolaire. D'autres participant·e·s évoquent des difficultés notamment avec le logiciel Pix. Gaël, qui avait pourtant effectué un changement de son prénom à l'état civil et fait les démarches de changement auprès de son établissement scolaire, le décrit comme un « jumpscare lorsque je suis connecté sur Pix » et il y avait encore son deadname. Malgré ses demandes, un changement n'a pas pu être effectué, même s'il avait envie que ce soit changé « par principe ». La position de précarité et d'appréhension continue met les élèves dans des situations de stress non pas aigu mais continu par rapport à ce facteur de stress proximal. Ainsi, leur confiance

dans le système scolaire et sa capacité à prendre en charge leurs besoins, pourtant soulignée dans la circulaire Blanquer de 2021, peut être bouleversée.

Une différence semble s'opérer selon si la personne est la·e premier·e élève trans que son établissement a accompagné·e dans des démarches de transition, notamment dans le cadre administratif. Être la première personne trans de son établissement est souvent évoqué par les participant·e·s comme un facteur de stress, qui leur rend plus vulnérable car le personnel de l'établissement, autant administratif qu'enseignant, ne sait pas forcément comment réagir, voir comment mettre en place les mesures pour assurer son inclusion, s'ils sont même conscient·e·s de la circulaire de 2021 et de ce qui peut être fait. Pour Gabriel, qui affirme avoir été la première personne trans à avoir effectué ces démarches dans son établissement scolaire, il a le sentiment d'avoir été « le cobaye de tout le monde ». Donc, être la première personne trans de son établissement rajoute un facteur de stress vécu par la personne. A l'inverse, ne pas avoir été la première personne de son établissement à faire une transition est aussi évoqué, mais comme une ressource protectrice et positive, en ce que ça signifie que le personnel avait conscience des mesures possibles à prendre et comment les mettre en place.

Signe peut-être que les élèves trans sont avant tout des élèves, la question de l'impact possible de la divulgation de leur transidentité était également évoquée par plusieurs participant·e·s. Un facteur de stress proximal, la crainte que leur identité de genre, ou travailler sur des sujets ce concernant, pourrait impacter leurs notes de manière négative se retrouve dans plusieurs récits, exprimé notamment lors du moment de leur coming-out auprès du personnel de l'établissement scolaire. Cette crainte, Alex en a fait part à un·e de ses enseignant·e·s, qui lui a confirmé que ceci ne devrait pas impacter de manière négative ses notes. Cependant, ce stress de la possibilité que ce soit le cas est très présent dans son récit, indiquant l'importance du sujet pour lui.

La position ambivalente des enseignant·e·s et le moment de l'appel

Les principaux facteurs de stress distaux identifiés dans les récits des participant·e·s concernent le mégenrage et le « deadnaming » (*l'utilisation de leur ancien prénom*, en français), ce qui s'aligne avec les résultats d'autres recherches indiquant ces deux

aspects comme très importants dans l'inclusion des personnes trans, que ce soit en milieu scolaire ou bien plus généralement. En 2018, Russel et al. lient explicitement la capacité à utiliser un prénom d'usage à de moindres symptômes dépressifs, l'idéation suicidaire et à moins de comportements suicidaires chez les jeunes trans.

Si l'utilisation du deadname (*l'ancien prénom*, en français) est de manière générale décrite comme une expérience angoissante et fatigante, les participant·e·s identifient dans leurs récits davantage de situations de stress concernant l'utilisation de leur deadname de la part des enseignant·e·s, et ce notamment au moment de l'appel. Le moment de l'appel est vécu par une grande partie des participant·e·s comme un moment d'angoisse, autant pour les jeunes qui ont réussi à faire changer leur prénom d'usage, ou même leur prénom à l'état civil, que pour les jeunes qui en ont uniquement parlé à certain·e·s enseignant·e·s ou bien pour ceux qui n'en ont pas parlé aux adultes de leur établissement scolaire. Etant également un moment qui se répète plusieurs fois au cours de la journée, le stress engendré par ce moment reste sous-jacent, si pas central, le long de la journée. Pour Elliott,

J'endurais l'appel. Et vraiment, ça pour le coup, j'ai vraiment le souvenir super précis de l'horreur qu'était l'appel où je voulais juste lever ma main le plus vite possible pour plus qu'on m'appelle.
(Elliott)

Deux tiers des participant·e·s ont exprimé des sentiments négatifs ou d'angoisse concernant le moment de l'appel. Alix le décrit comme intolérable, autant pour essayer de s'éloigner « mentalement » lors de ces moments, pour ne « pas trop être là » au moment de l'appel. Pour certain·e·s, comme Elliott, l'utilisation du mauvais prénom par les enseignant·e·s était d'autant plus angoissante que cela représentait la possibilité que ses pair·e·s l'utiliseraient pour lui désigner : « j'avais peur que si les gens ils l'entendent trop à l'appel qu'ils l'associent avec moi et que tout le monde me deadname ». L'importance de l'utilisation du bon prénom au moment de l'appel va donc au-delà de ce moment précis et génère un stress sur les potentielles répercussions, notamment en ce qui concerne leurs pair·e·s. Surtout vécu comme un moment d'exposition devant leurs pair·e·s, les sentiments d'angoisse peuvent également concerner le mégenrage lors de ce moment. Pour Gabriel, le moment de l'appel était aussi, en début d'année, associé à des marqueurs de genre.

Au début de l'année, il n'y a pas les photos sur l'appel. Donc en fait, ça s'affiche, mais avec des silhouettes. Donc [j'ai eu] très peur, en fait. Moi, je n'étais pas bien du tout, j'avais peur. Mais au final, vu que j'avais mis un M, il y avait un bonhomme masculin. » (Gabriel)

Le stress proximal est donc également dans l'attente de l'appel, et de ce que ça pourrait révéler aux autres élèves, et aux enseignant·e·s. Cette peur des actions de leurs enseignant·e·s et les répercussions possibles résulte souvent dans un éloignement notamment des enseignant·e·s qui n'utilisent pas le prénom choisi des participant·e·s, ce qui impacte de la même manière leur relation à l'institution scolaire que les enseignant·e·s représentent.

Si certain·e·s des participant·e·s n'ont pas pu faire des changements administratifs, iels ont tout de même abordé le sujet avec au moins certain·e·s de leur enseignant·e·s, amenant souvent à l'utilisation de leur prénom d'usage dans ces cours sans que ce soit appliqué administrativement. Ainsi, pour ceux qui avaient choisi de ne pas en parler à l'ensemble de leurs enseignant·e·s, le moment de l'appel dans les cours avec les enseignant·e·s qui ne connaissaient pas leur nouveau prénom était aussi compliqué. Eliott le décrit comme une « angoisse horrible », « une boule au ventre dans les cours où je n'en parlais pas aux profs ».

Le moment de l'appel est donc un moment d'angoisse parfois répétitif et décrit comme difficilement supportable pour les participant·e·s. Ainsi, iels ont décrit dans leurs récits plusieurs stratégies et ressources mobilisées pour faire face à ce stress, provoqué par l'appel ou l'anticipation de l'appel. Certain·e·s ont effectué les démarches pour faire le changement au niveau administratif au sein de leurs établissements ou à l'état civil. D'autres ont proposé des stratégies à leurs enseignant·e·s ou en ont pensées (changement à la main sur les listes papier, post-its, et même des rappels quotidiens). La variété et la créativité de ces approches par les élèves indiquent également l'importance de ce moment et leur besoin que ce soit leur prénom choisi énoncé lors de l'appel.

Certain·e·s des participant·e·s ont fait le choix d'informer certain·e·s de leurs enseignant·e·s de leur transidentité et pas d'autres, évoquant un sentiment de plus ou moins de sécurité. En effet, les participant·e·s démontrent un haut niveau de compilation d'informations sur leurs enseignant·e·s, qu'iels utilisent afin de juger s'il leur est possible de divulguer des informations sur leur identité de genre. L'identification d'enseignant·e·s

comme « safe » (*sûr, sans discrimination* en français) ou pas permet aux élèves trans de vivre pleinement leur identité dans certains cours où iels jugent que l'enseignant·e réagira bien à leur coming-out et fournit également un environnement de classe qui ne permet pas de discrimination, venant de la part de l'enseignant·e ou bien des élèves. La dimension stratégique est alors perçue comme un moyen d'assurer à la fois la capacité pour les participant·e·s d'exprimer leur identité de manière authentique tout en veillant à leur sécurité et bien-être face aux réactions potentiellement négatives de la part de certain·e·s enseignant·e·s.

Les enseignant·e·s, si souvent évoqué·e·s comme une ressource négative, lié·e·s à des sentiments d'angoisse ou de tension, ont aussi été mentionné·e·s comme des ressources positives. Les enseignant·e·s identifié·e·s par les participant·e·s comme « ouvertes », qui s'intéressent vraiment à leurs élèves et qui pourraient réagir de manière positive lorsque l'élève leur informe de leur identité de genre, sont souvent des ressources précieuses pour les élèves. Pour Alix, son cours de SVT était sa « bouffée d'oxygène pour la semaine », dont iel a découvert que l'enseignant est queer lui-même. Cet enseignant l'a aussi aidé à faire son coming-out auprès des autres élèves dans sa classe. Quand Alix a décidé d'en parler avec ce prof, il explique qu'il n'avait « pas les ressources » pour expliquer au monde qui il était et il se sentait « désemparé dans une situation où [il] n'avait pas forcément le contrôle », dans un flou « douloureux » pour lui. Alix parle d'une relation privilégiée avec cet enseignant, qu'il décrit comme lui ayant aidé avec sa relation avec ses parents et en créant « un environnement hyper bien pour me sentir écouté et pour me sortir la tête de l'eau quand j'étais pas bien du tout ». L'impact positif d'avoir une personne ressource parmi ses enseignant·e·s n'est donc pas limité uniquement au cadre purement scolaire. Gaël décrit une relation semblable avec son enseignante de français, qu'il décrit comme étant un soutien après sa tentative de suicide. Par ailleurs, avoir une personne « ouvertement gay » parmi les enseignant·e·s ou le personnel administratif et de direction, « de l'autre côté », comme le décrit Gaël, est perçu comme un gage de sécurité pour les élèves concernées, agissant notamment à travers la création d'espaces qui permettent aux élèves de parler avec ces adultes des problèmes auxquels ils font face. Au-delà de la création de ces espaces d'expression, la possibilité pour les élèves concerné·e·s d'avoir

ces relations privilégiées est associée dans les récits à une amélioration du bien-être psychologique.

Pour d'autres, les enseignant·e·s sont des sources privilégiées d'information concernant comment effectuer les démarches de transition au sein de leur établissement scolaire (Abreu et al., 2022) et les possibles répercussions, notamment sur les notes. Si pour Alex, l'impact sur ses notes était une source de stress lorsqu'il a commencé à parler de sa transidentité avec ses enseignant·e·s, il évoque également le soulagement quand un·e de ses enseignant·e·s lui a appris que ce n'était peu probable que ceci impacterait ses notes. Gabriel évoque davantage un « suivi » par son professeur principal, qui « aimait bien savoir les nouvelles avancées ». Un suivi également assuré par un membre de la direction de son établissement depuis qu'il a commencé à effectuer des démarches de transition à l'état civil, ce que Gabriel voit d'un œil positif et qui lui permet une certaine proximité avec ces personnes. Ceci participe à l'instauration d'une relation de confiance qui a pu servir pour répondre à des problèmes dans la mise en place des mesures d'inclusion telles que le prénom d'usage ou bien le changement de prénom quand ceci a été fait à l'état civil. Au moment de la divulgation de leur identité de genre, certain·e·s participant·e·s évoquent des enseignant·e·s connaisseur·euse·s des étapes à suivre pour effectuer des démarches de transition au sein de l'établissement, et qui ont même aidé les participant·e·s à en parler avec leurs autres enseignant·e·s. Noah évoque sa professeure principale qui « a pris les choses en main », lui a informé de ce qu'il pouvait faire et avec l'accord de Noah, « a envoyé un mail pour informer tous les autres profs ». Les enseignant·e·s, agissant de diverses manières, sont ainsi non plus uniquement des sources de stress pour les élèves en parcours de transition, mais deviennent des manières de répondre aux autres facteurs de stress présents – compris les autres enseignant·e·s. Leur présence et place dans les récits de plusieurs participant·e·s indique également l'importance de cette démarche pour les participant·e·s et un haut degré de reconnaissance de leur part.

Entre échappatoire et « horreur » : l'Éducation Physique et Sportive (EPS)

La plupart des disciplines scolaires ne sont que rarement évoquées individuellement par les participant·e·s, si ce n'est pour identifier leurs matières de spécialité ou les enseignant·e·s de ces cours. Cependant, l'éducation physique et sportive (l'EPS) spécifiquement est revenue plusieurs fois dans les récits des participant·e·s. Une discipline qui met en scène le corps plus que les autres et qui peut impliquer une division genrée et le contact avec les espaces genrés tels que les vestiaires, l'EPS conserve une place spéciale dans les récits des élèves. Gaël explique avoir « toujours aimé » l'EPS. Pour lui, malgré quelques difficultés telles que courir en brassière, il arrivait à en passer outre.

J'essayais d'oublier. Et oui, les différenciations fille-garçon on en rigolait plus qu'autre chose avec mes potes parce qu'on trouvait ça complètement absurde. (Gaël)

Le contact avec ses amis et l'amour pour l'activité physique ont ainsi agi pour le protéger contre les difficultés rencontrées. Comme évoqué par Pouy-Bidard dans son étude publiée en 2022, Alix était « ravi·e d'être chez les filles pour la plupart des sports » car ça le rendait plus facile de gagner et lui permettait d'avoir de meilleures notes. De plus, comme identifié par Pouy-Bidard, les activités sportives ayant la présence de beaucoup d'autres garçons ou ayant une connotation masculine ont fonctionné comme un moyen d'affirmer son identité de genre (2022). L'EPS a donc pu agir pour certain·e·s participant·e·s comme une ressource positive, à la fois pour préserver leur santé et bien-être psychologique, mais également pour affirmer leur identité de genre et, avec leurs ami·e·s, pour faire face aux divisions genrées.

D'autres participant·e·s décrivent l'EPS comme étant « vraiment horrible », et ce notamment quand l'enseignant·e n'était pas au courant de leur transidentité. Les récits évoquent les activités séparées et des règles différentes selon le genre, l'exposition du corps et ainsi qu'un inconfort avec les vêtements de sport. L'exposition du corps et la division genrée étaient vécues par certain·e·s comme un rappel à leur condition, et un rappel douloureux de ce qui leur était impossible de changer. Eliott évoque un sentiment d'humiliation face à l'idée de ne pas correspondre aux stéréotypes de genre dans le sport, ce qui servait à invalider son identité de genre.

J'avais l'impression en plus de si jamais tu veux dire que t'es un mec il faut que tu sois un mec fort »,
« ce n'était pas une option d'être un mec et de ne pas être fort en sport. (Eliott)

Les attitudes des enseignant·e·s de sport ont également été pointées dans certains récits, responsables d'une division genrée et des pratiques qui demandent une utilisation de leur deadname. La natation en particulière était mentionnée dans deux récits comme un des sports les plus compliqués pour les élèves en parcours de transition. En effet, l'impact que peut avoir le cours d'EPS semble dépendre énormément du niveau de stress généré par les différents sports. Les sports moins genrés (ex. le tennis, le cirque, etc.) sont souvent présentés comme moins stressants et donc liés dans les récits à moins de sentiments négatifs et moins d'angoisse, moins provocateurs de la dysphorie des élèves. À l'inverse, la pratique des sports ayant des connotations genrées était un facteur de stress proximal pour les élèves trans, identifiables dans les récits des participant·e·s.

Les stratégies mobilisées pour les élèves dans le cadre des cours d'EPS sont multiples. Pour certain·e·s, l'amour de l'activité physique et la présence de leurs ami·e·s permettent de tolérer, voire d'aimer les cours d'EPS. Pour d'autres, les absences ou les changements d'activités permettent de tolérer la participation en cours à leur manière. Gaël évoque « sécher » beaucoup, « selon le sport ». Ceci implique une stratégie de présence qui lui permet d'esquiver les sports qui provoquent le plus de stress et de dysphorie. Il explique avoir été souvent absent pour les cours d'EPS, autant pour ne pas avoir été noté un semestre de son année de première. Mais pour être absent il faut justifier de son absence, chose qui n'est visiblement pas facile à faire dans les récits des participant·e·s, mais varie selon les enseignant·e·s. Gabriel explique avoir évoqué des problèmes physiques au dos pour ne pas avoir à évoquer la transidentité pour expliquer ses absences en EPS. Il a également obtenu une dispense de son médecin pour la natation, en estimant qu'« il n'y avait pas trop de solution à part la dispense ». La natation en particulier force les élèves trans à être créatif·ve·s. Alix, pour éviter la mise en scène de son corps, a pris davantage la position d'un enseignant :

Je nageais tellement bien que le prof, il m'a dit, vas-y, t'as pas besoin. Dans tous les cas, je vais te mettre genre 18 ou 20 en bac. Tu vas donner des cours à le frerot qui ne sait pas nager là-bas »,
« les derniers cours, j'étais plus prof que à nager. (Alix)

Cette expérience qui transforme ses capacités en natation en outil pour lui et lui a permis de vivre une expérience qu'il a trouvé « valorisante ».

D'autres stratégies employées sont quelque peu moins saines – certain·e·s participant·e·s ont expliqué continuer à porter un binder (vêtement de compression de la poitrine) lors de certains cours de sport, malgré des conseils de ne pas le faire et les risques pour la santé physique. Si même les personnes ayant indiqué l'avoir fait expliquent connaître les risques et le faire malgré ces risques, ceci fait l'état de la nécessité de stratégies pour faire face au stress généré par les activités pratiquées dans les cours d'EPS. Le grand nombre de stratégies utilisées dans le cadre des cours d'EPS témoigne notamment de la diversité des situations et d'expériences des élèves trans avec la discipline. La recherche francophone récente met l'accent sur l'impact positif de l'EPS sur les élèves trans. Cependant, dans ces entretiens, plus de personnes la décrivent comme « compliquée » ou bien « horrible » que comme une expérience positive. Même pour les personnes qui le décrivent d'une manière positive, les facteurs de stress et le besoin de mobiliser des ressources pour les gérer sont mentionnés. Les récits montrent des expériences jamais uniquement positives ou uniquement négatives, mais positionnant souvent l'EPS comme à la fois une source de stress notamment lié à la dysphorie et comme une ressource positive permettant aux participant·e·s de faire face aux autres facteurs de stress.

« Nous contre les autres » : Les ami·e·s et les pair·e·s

Les ami·e·s et pair·e·s représentent une partie importante de l'expérience scolaire de l'ensemble des jeunes - et les jeunes en parcours de transition n'en sont pas une exception. En témoigne notamment le nombre de participant·e·s qui, en réponse à une question sur la première fois qu'ils ont parlé de leur transidentité à l'école, répondent en évoquant leurs ami·e·s – sept sur neuf ont d'abord évoqué en avoir parlé avec leurs ami·e·s et encore un participant l'a abordé d'abord avec ses pair·e·s au début de l'année scolaire avant de pouvoir se faire des ami·e·s dans son établissement. Seul un participant a d'abord évoqué la question avec ses enseignant·e·s dans sa réponse à cette question. Les ami·e·s sont, dans l'ensemble des récits, désigné·e·s comme une source de soutien,

notamment émotionnel, de manière générale mais également dans des cas spécifiquement liés à la transition. La recherche en Amérique du Nord montre l'importance des ami·e·s et de la présence d'une communauté trans pour le bien-être des élèves trans (Leonard, 2022, p.52-53). Le moment du coming-out aux ami·e·s est présenté comme ayant été une source de stress, mais leur soutien par la suite est essentiel et très important pour les participant·e·s, s'impliquant dans plusieurs différents types de situations.

Dans la plupart des cas, les ami·e·s étaient également des personnes concernées, soit des personnes queer de manière générale, soit des personnes trans et non-binaires plus spécifiquement. Pour les participant·e·s, ceci était très important car ces ami·e·s avaient déjà des connaissances plus ou moins approfondies mais toutefois existantes concernant l'identité de genre et le devoir de s'expliquer et de se justifier, faire de la « pédagogie », était moins présent. De plus, ces environnements facilitaient des discussions sur l'identité de genre et l'orientation sexuelle qui permettaient ainsi aux participant·e·s de construire leur identité à travers des discussions avec leurs ami·e·s. Les récits mettent l'accent sur ces moments de discussion, notamment dans les phases d'exploration et de questionnement, souvent vécues comme difficiles ou douloureuses. Dans l'expérience de Noah :

J'étais déjà pas mal entouré de personnes trans, donc je pense qu'on s'est quand même un peu entraidé·e·s dans le fait d'assumer notre transidentité. (Noah)

Le « besoin de trouver une communauté pour [se] sentir moins seul·e » traverse plus de deux tiers des récits, surtout lorsque les participant·e·s parlent des débuts de leurs transitions et de la découverte de soi. Ceci est surtout le cas lorsque les participant·e·s étaient en internat, notamment avec d'autres personnes trans, ce qui a été le cas pour un tiers des participant·e·s, de manière volontaire ou pas.

Les ami·e·s permettent dans une majeure partie des cas la création d'une communauté de personnes concernées, qui la permet de fonctionner comme un facteur de soutien, une ressource collective pour l'ensemble de ses membres qui font face à des facteurs de stress spécifiques relatifs à leur identité de genre ou orientation sexuelle. Sofiane explique l'impact de la présence de ses ami·e·s sur sa capacité à exprimer son identité de genre :

Quand ils étaient là, j'avais plus de courage pour aller aux toilettes des hommes. Et du coup, j'osais y aller, au lieu d'aller aux toilettes des filles. Et moi, j'étais content. (Sofiane)

Ainsi, la présence de ses ami·e·s lui a permis d'affirmer son identité de genre en le protégeant des potentielles violences venant d'autres élèves. Les récits ont permis d'identifier la mobilisation de cette ressource collective positive dans plusieurs situations, dont les conflits avec les enseignant·e·s, où les autres élèves peuvent corriger l'enseignant·e qui utilisait le mauvais prénom ou pronom pour parler d'un·e élève. Les communautés d'ami·e·s avaient également une fonction d'information notamment sur les enseignant·e·s, permettant aux élèves trans d'évaluer si un·e enseignant·e était assez « safe » pour pouvoir divulguer son identité de genre. Ces communautés fonctionnent alors comme des ressources collectives, positives pour les élèves trans.

De plus, les groupes d'ami·e·s ont rempli dans certains récits une fonction de protection des élèves trans contre leurs pair·e·s. Avec la création d'une communauté vient souvent une logique de « nous contre eux », une distinction entre les personnes qui appartiennent à la communauté et celles n'en appartenant pas et donc qui sont considérées comme pouvant avoir des comportements discriminants, dans les récits des participant·e·s. La victimisation de la part des pair·e·s est un des facteurs majeurs impactant de manière négative la santé mentale des élèves en parcours de transition. Dans une étude de 2019 en Californie aux Etats-Unis, Hatchel et al. ont trouvé qu'un tiers des élèves trans de leur échantillon a rapporté avoir vécu de la victimisation de la part de leurs pair·e·s. Les auteur·rice·s explicitent une corrélation entre cette victimisation et une santé mentale dégradée, avec la moitié de leurs participant·e·s déclarant avoir vécu de la victimisation de leurs pair·e·s rapportant aussi des symptômes dépressifs et/ou de l'idéation suicidaire. Dans les récits des participant·e·s, il est possible d'identifier des expériences de victimisation et de discrimination de la part de leurs pair·e·s. Sasha décrit ainsi une situation où une enseignante a abordé la question des personnes trans :

Et après, il y a toute la classe qui a commencé à hurler et à dire 'non, mais madame, ça, ça n'existe pas. Il n'y a que les chromosomes X, Y, etc.' Et elle a dit 'Oui, mais vous rigolez,. Vous savez qu'il y en a ici qui sont comme ça et tout ça.' Du coup, il y a toute la classe qui m'a un peu regardé et tout le monde qui a rigolé et voilà. Je me suis senti un peu humilié à ce moment-là. (Sasha, homme trans, 19 ans)

Gabriel lui aussi a expliqué avoir entendu des discussions en classe où des propos qu'il caractérise comme transphobes ont été tenus par d'autres élèves.

Même en cours, des fois, il y a des trucs limites. Il y a une fille de la classe qui disait comme quoi la femme d'Emmanuel Macron, elle serait trans et tour. Et en plus, à chaque fois, même les gens de ma classe, ils ont mon âge. Et je mis dis, ça évolue. Non, ça parle encore de transsexualité. (Gabriel)

Si ces expériences n'en sont pas de violences physiques ou directes, elles ont tout de même un impact sur la perception dans les récits des participant·e·s de leur sécurité et de leur place dans l'environnement scolaire et parmi leurs pair·e·s.

Cependant, les réactions des pair·e·s ne sont pas toujours perçues comme dans les récits. Charles se rappelle de comment avoir fait son coming-out et parler de son identité de genre l'a rapproché de ses camarades de classe.

C'est des personnes qui respectaient nos pronoms, qui faisaient un effort et qui avaient vraiment une volonté de faire bien envers moi, ça nous a rapproché aussi. Quelqu'un qui a une démarche positive envers toi et qui fait en sorte de pouvoir te comprendre et de bien te communiquer avec toi. Je pense que ça a rapproché ». « Elleux étaient un peu intrigués. Et puis même, on en discutait parce que c'était juste un sujet de conversation comme un autre. (Charles)

Sa transition et son identité de genre étaient donc une manière pour lui de rentrer en contact avec de nouvelles personnes d'une manière relativement intime, lors de ses premiers jours dans un nouvel établissement avec une nouvelle classe. Gabriel, qui n'est que peu ouvert sur sa transidentité avec les autres élèves, a décidé d'en parler avec quelques « personnes de confiance ».

C'était la première fois que je parlais au lycée. Donc on est devenus potes et maintenant on est vraiment des amis. C'est un peu mon histoire parce que c'est vrai que c'est compliqué, parce que c'est un peu une partie intégrante de ma vie. Sans ça j'ai pas grand chose à raconter. (Gabriel)

En effet, la transition peut prendre une grande place dans la vie d'une personne qui poursuit un parcours de transition, et ce notamment quand ceci implique des étapes de transition médicales et administratives, comme dans le cas de Gabriel. La transidentité et le parcours de transition peuvent occuper une grande partie de la vie en dehors de l'école, d'en parler permet donc d'établir un lien avec ses pair·e·s, une ressource qui permet aux élèves trans de faire face aux facteurs de stress qui peuvent notamment être générés par les autres pair·e·s.

Don't hide, don't tell⁶ : la question de l'(in)visibilité

La question des pair·e·s implique également la grande question de « qui sait ? » La visibilisation ou l'invisibilisation de l'identité de genre sont des sources de stress dans plusieurs des récits des participant·e·s, et les pair·e·s y jouent très souvent un rôle clé. Se cacher, ou au moins son orientation sexuelle ou son identité de genre, est un des facteurs de stress proximaux classiques évoquée dans la théorie du stress minoritaire. La question d'être visible ou pas dans sa transidentité semble jouer un rôle important dans la perception des élèves trans de la probabilité qu'ils seraient accepté·e·s par leurs pair·e·s (McGowan et al., 2022). Dans les récits des participant·e·s il était moins souvent le cas de se cacher et davantage de gérer qui était au courant de leur transidentité et comment. Un·e seul participant·e montre durablement dans son récit une volonté de ne pas divulguer sa transidentité à ses pair·e·s et même à ses enseignant·e·s. À cet effet, il a changé d'établissement scolaire, effectué des démarches à l'état civil et même changé de villes pour s'éloigner des personnes qui le connaissaient avant sa transition. Cependant, la possibilité que ses pair·e·s découvrent sa transidentité a donné lieu à des moments de stress aigu lorsque des personnes l'ont découvert et iel ressentait le besoin de les empêcher de partager cette découverte avec d'autres personnes de leur établissement scolaire.

C'était une fille. Une fille qui parlait beaucoup. Et je me suis dit, je vais me méfier d'elle. Et elle a composé à me poser des questions. D'où je venais, le lycée, le collège et tout. Et malheureusement, il s'est révééré qu'une de ses potes proches venait de mon collège. Voilà. Donc, du coup, le premier truc, c'est que... Mais du coup, elle a parlé de moi. Elle a dit, tu connais Gabriel et tout. Le premier truc, c'est... Elle, elle sort, ouais, ouais, c'était une fille avant. Le premier truc que tu sors, c'est ça. Super, merci. Du coup, ça m'a mis dans la mouisse un peu. Mais du coup, je lui ai mis la pression, franchement. Et c'est passé, j'ai de la chance. Et je lui ai dit qu'elle n'avait aucune preuve et que ça sert à quoi de vouloir... Voilà, quoi. Et elle n'a rien dit. (Gabriel)

D'autres personnes sont très confortables quand il s'agit de la connaissance de leur transidentité. Charles, qui travaille notamment sur un projet dans le cadre de ses études

⁶ *Ne le cachez pas, n'en parlez pas* en français. Ceci est basé sur le nom de la politique sur l'homosexualité dans le militaire américain *Don't ask, don't tell*, (ne demandez pas, n'en parlez pas en français), en place de 1994 à 2011 et qui exigeait aux soldats de ne pas parler de leur orientation sexuelle si elle n'était pas hétérosexuelle, et de ne pas poser des questions à ce sujet.

pour expliquer la transidentité aux parents ayant un enfant trans n'a donc peu de choix, mais ceci ne semble pas être mal vécu par lui, qui se dit ouvert quant à son identité de genre.

Certains récits témoignent d'une approche encore différente, d'ouverture partielle, de *don't hide, don't tell* (*ne le cache pas, ne le dit pas* en français). Pour ces personnes, il n'est pas intéressant d'en parler ouvertement avec leurs enseignant·e·s, pair·e·s et/ou le personnel administratif, mais elles ne mettent pas en œuvre des stratégies pour cacher leur identité de genre. Noah explique donc « je ne le disais pas, mais je ne le cachais pas » et raconte même avoir couru dans les couloirs de son établissement scolaire avec un ami, le drapeau non-binaire sur ses épaules. Ceci a provoqué des questions d'une enseignante d'anglais sur ce que signifiait le drapeau, et Noah explique que sans lui avoir explicitement dit qu'iel est non-binaire, cette enseignante le savait car « rares sont les personnes qui portent des drapeaux non-binaires qui ne sont pas non-binaires. » D'autres récits témoignent des degrés différents de connaissance de la transidentité de la personne dans son établissement scolaire et des degrés également différents de méthodes mises en place pour la cacher. Les méthodes « partielles », comme celles de Noah, qui n'abordent pas explicitement la question mais qui le font vivre au quotidien par exemple à travers les pair·e·s utilisant d'autres pronoms devant les enseignant·e·s, sont souvent constatés dans les cas où l'élève n'a pas pu obtenir l'accord de ses parents pour effectuer des mesures telles que l'application d'un prénom d'usage et qu'iel a donc pas forcément eu le besoin de rentrer en contact avec l'ensemble de l'équipe éducative et administrative sur le sujet de son parcours de transition. Ceci peut donc être interprété comme une stratégie et une ressource pour un·e élève de « jouer » avec son expression de genre de manière non-officielle, tout en lui permettant d'affirmer une partie de son identité qu'il ne pourrait pas exprimer autrement.

La visibilité de l'identité de genre n'a pas forcément été une expérience négative pour l'ensemble des participant·e·s. Un·e participant·e, non-binaire, décrit une volonté explicite et assumée de « troubler » le genre et apparaître comme tout sauf cisgenre (ayant une identité de genre qui correspond au genre qui lui était assigné à la naissance). Il décrit donc que la visibilité, dans la vie de manière générale mais également dans le contexte scolaire, de son identité de genre et surtout son expression de genre que ne

conforme peu aux normes. Pour Alex « il y avait un grand effort de ma part de le [sa transidentité] visibiliser un peu, visibiliser le fait que je ne suis pas cis ». La question des normes et le fait d'en sortir est très important dans comment iel se définit, ce qui se traduit alors dans une volonté de visibiliser ceci. Cette expression de genre est ainsi utilisée comme une stratégie pour pousser les personnes autour de lui à demander ses pronoms pour ainsi ne pas (ou moins) se faire mégenrer.

Même si je n'arrive pas à visibiliser forcément que je suis un mec trans, c'était important pour moi qu'on n'assume [*présume* en français] pas que je suis cis. [...] Parce qu'en fait, si on donne l'apparence d'une meuf, cis, on ne va pas être demandé ses pronoms. Mais si on fait l'apparence de quelqu'un de queer, on va être demandé ses pronoms ». (Alex)

Ainsi pour lui, sortir des normes visuellement lui permet d'être reconnu dans une identité non-binaire et pouvoir être genré·e de la manière qu'iel souhaite. Iel évoque être « assez visible dans [s]on identité » et ne pas être « dans un truc qui conforme à des normes spécifiques », notamment dans le contexte des luttes politiques, de grèves et de manifestations des lycéen·ne·s.

Cependant, cette non-conformité aux normes visibles concernant son identité et expression de genre amène également des difficultés, notamment quand il s'agit des personnes qu'Alex considère comme peu éduquées sur le sujet de la transidentité. Iel exprime ceci par rapport au mégenrage : « c'est nul d'être mégenré·e juste parce qu'on ne conforme pas à des normes et des attentes des autres ». Il évoque l'inconfort de son enseignant d'EPS qui n'utilise que son prénom lorsqu'il parle d'Alex, par « peur de ne pas utiliser le bon pronom », chose qu'iel trouve « très comique ». S'il le prend à la légère et en trouve de l'humour, ceci montre l'impact que la visibilité peut avoir sur le rapport entre les enseignant·e·s et les élèves ayant une expression de genre non-conforme aux normes.

La visibilisation ou l'invisibilisation de la transidentité est donc un choix très personnel de chaque personne et une variété de situations et de souhaits ont été retrouvés parmi les participant·e·s. Dans cette variété de situations, un stress concernant le niveau de visibilité et ses conséquences était présent dans la quasi-totalité des récits, ainsi qu'une volonté de pouvoir de définir individuellement l'approche à prendre quant à la visibilisation ou pas de leur identité de genre dans le milieu scolaire.

Le décrochage scolaire

Si les élèves trans mobilisent un grand nombre de ressources, parfois celles-ci ne suffisent pas à leur permettre de gérer le stress généré par leur statut de minorité. Ainsi, dans un certain nombre de récits il est possible de retrouver des personnes qui ont recours à l'absence pour répondre à des situations notamment de multiplication des facteurs de stress. Certaines études commencent à dessiner les contours des détails de cette absentéisme, plus fréquent chez les populations d'élèves trans (Chaphekar et al., 2024). Les absences peuvent prendre plusieurs formes, en allant des absences ponctuelles mais répétées à des situations de phobie et d'abandon scolaire. Le ministère de l'Éducation Nationale définit le décrochage scolaire comme « un processus qui conduit chaque année des jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle » (Eduscol, 2025). Un processus « multifactoriel » d'une prise de distance entre un-e jeune et l'institution scolaire ou de formation initiale, qui implique selon les chiffres du gouvernement un taux d'abandon scolaire de 7,6% des jeunes. Un problème de politiques publiques depuis la normalisation de l'obtention de l'accès à l'enseignement secondaire et ainsi l'obtention d'un diplôme de l'enseignement secondaire, le décrochage scolaire reste une cible des politiques publiques aujourd'hui au niveau national et international, avec notamment des objectifs fixés par l'Union Européenne.

Si dans les récits les participant-e-s ne nomment jamais le décrochage scolaire, il est bien présent, dans des mesures et manières différentes selon chaque situation, mais dans sept des neuf entretiens des absences répétées ont été évoquées par les participant-e-s sous différents noms. Gaël évoque avoir « séché » beaucoup de ses cours, au point où il a été convoqué plusieurs fois dans le bureau de son CPE. Il explique avoir été absent de ses cours d'EPS autant pour ne pas avoir été noté, et avoir cumulé plus d'une centaine d'heures d'absences lors de son année de seconde. S'il évoque une phobie scolaire repérée en quatrième, il explique ses absences avec un lien claire à sa transidentité :

Je séchais parce que je savais qu'éventuellement, ils pouvaient se tromper ou qu'ils pouvaient me mégenrer. Oui ça m'est déjà arrivé de sécher des cours parce que des camarades de classe n'étaient pas sympas. (Gaël)

Le stress proximal de la peur d'être mégenré par ses enseignant·e·s ou ses pair·e·s est donc, dans son récit, identifié comme la cause de ses absences. Le lien est moins fortement présent dans son récit quand il évoque le début de son décrochage, qu'il appelle brièvement une phobie scolaire, en quatrième :

Je ne sais pas trop si c'était lié ou pas, parce que c'est au moment où j'ai commencé à capter que j'étais éventuellement trans que j'ai commencé à avoir peur d'aller en cours. (Gaël)

Le moment du début de la transition ainsi que les moments où les mesures d'inclusion telles que le prénom d'usage et l'utilisation des pronoms de l'élève peuvent ainsi être ciblés comme des moments à risque pour le décrochage scolaire. Les périodes de questionnement et de changements sont donc vécues par les élèves comme plus propices à des absences et une impossibilité d'être présent·e·s du fait du manque de ces mesures d'inclusion ou du bon déroulement de leur application par tous·tes. Le comportement et le traitement des élèves trans est également lié à ces absences dans le récit de Sasha (homme trans, 19 ans) : « J'avais souvent peur d'aller en cours parce que je me disais qu'à tout moment, je pouvais entendre des choses qui allaient me mettre mal », notamment par rapport à sa transidentité. Si Sasha explique qu'il a arrêté de venir au lycée pour des raisons sans lien avec sa transidentité, le climat général du lycée et l'anticipation de la possibilité d'entendre des propos transphobes ou d'être appelé par son ancien prénom / les mauvais pronoms ont créé un rapport de peur avec le fait d'être présent dans l'établissement scolaire.

Un autre participant, Gabriel, explique une période de décrochage de quelques mois par une « réorientation », qui a été un moment où il n'a pas fréquenté son établissement scolaire avant de commencer dans une nouvelle filière dans un autre établissement situé dans une autre ville lors de la rentrée scolaire suivante. Si ceci a été initialement décrit comme simplement une réorientation, la situation s'avère dans les faits plus complexe et liée à sa transition.

Normalement, c'était que ma classe, c'est censé être au courant, mais du coup, ça parle. Et du coup, après, des fois, on me regardait mal. C'était compliqué, ça parlait un peu sur mon dos. »
« Tout le monde était au courant et Il y avait des regards et tout ça commençait. Ce n'était vraiment pas le bon truc. Du coup, j'ai arrêté. Je suis plus allé en cours et après, j'ai changé de lycée. (Gabriel)

Pour Gabriel, cette situation était l'occasion de se réorienter, mais les raisons qui ont provoqué ce changement d'établissement n'étaient pas uniquement liées à son orientation scolaire. Le stress et le sentiment d'angoisse provoqués par la découverte de son identité de genre par un grand nombre de ses pair·e·s ont été évoqués et ce ainsi que des crises d'angoisse lui ont poussé à se retirer de son établissement scolaire et s'inscrire dans un nouveau où sa transidentité n'était pas bien connue, par ses pair·e·s mais également par ses enseignant·e·s.

Les périodes d'absence des formations ne sont pas pour autant des périodes d'inactivité, certain·e·s participant·e·s expliquent même avoir obtenu d'autres diplômes, et souvent effectuent des démarches de transition qui leur permettent en finalité de revenir à leur formation ou à la scolarité sous une autre forme. Charles, lors de son année de césure, a effectué le changement de son prénom à l'état civil et a commencé un traitement hormonal. Gabriel, lors de sa « réorientation », a également commencé à prendre des hormones. Ces lapses de temps permettent donc aux élèves trans d'effectuer des démarches administratives ou médicales qui leur permettent d'avancer dans leurs transitions et d'être plus à l'aise dans leurs corps, ce qui semble faciliter le retour en cours, où les participant·e·s indiquent participer plus facilement en classe notamment en lien avec des changements de leurs voix et un moindre stress lorsque leur prénom a été entièrement et légalement changé et les incohérences qui persistent lors de l'utilisation d'un prénom d'usage n'existent plus.

Les périodes d'absences longues ou répétitives ont été constatées dans sept des récits, une volonté d'être absent·e ou de ne pas se présenter aux cours mais qui n'a pas résulté pour autant dans des absences a été retrouvé dans cinq des récits, y compris un qui n'a jamais mentionné de période d'absence. Ces récits évoquent les mêmes raisons pour ne pas vouloir venir en cours que pour les absences, mais les participant·e·s évoquent souvent le contexte légal comportant une obligation de formation pour les jeunes de seize à dix-huit ans qui leur oblige à être en situation de formation, scolarisation ou d'emploi. Les contraintes de Parcoursup et le fait que la plateforme prenne en compte les absences des élèves a également été évoqué par plusieurs personnes, citant cette pression vécue comme une obligation de présence sous peine de mettre en danger leur orientation dans leurs études supérieures. Si la volonté d'être absent·e ne constitue pas une absence en

soi et ne comporte pas les mêmes risques qu'une rupture plus totale avec le système d'enseignement, elle indique toutefois des relations tumultueuses avec l'institution scolaire et des comportements à risque qui font que les élèves ne retirent pas toutes les bénéfices de leur scolarité.

En effet, pour être absent·e sans que ce soit particulièrement remarqué, il faut pouvoir justifier de son absence. Comme dans le cas des absences en EPS, il est souvent difficile pour les élèves trans de justifier des absences qui ont lieu dans leurs récits à cause des effets néfastes du manque de mesures d'inclusion (notamment la mise en place d'un prénom d'usage), notamment sur la santé mentale. Certain·e·s se cachaient aux toilettes, ou rentraient à la maison lors de ces moments. D'autres ont choisi une autre manière de justifier leurs absences – en allant voir l'infirmière·er scolaire. Sofiane explique que pour lui « le seul justificatif possible pour sortir de classe à ces moments-là, c'était d'aller voir l'infirmière », ce qu'il faisait surtout en évoquant des maux de tête fictifs. Cependant, iel ne décrit pas une expérience facile une fois dans le bureau de l'infirmière, qui refusait d'utiliser son nouveau prénom et qui donc utilisait uniquement son deadname. Selon lui elle expliquait aussi sa transidentité par les agressions sexuelles qu'iel a subies dans le passé. Si l'infirmière·er scolaire est donc dans ce cas utilisé pour pouvoir permettre à l'élève de se sortir d'un environnement de classe nuisible à sa santé mentale et provocateur de stress, l'infirmière·er n'est pas reconnu·e comme une ressource positive en ce que Sofiane évitait donc de parler de sa transidentité avec elle/lui se limitant à d'autres sujets pour éviter ses propos qu'iel qualifie dans son récit de transphobes.

Le décrochage scolaire se définit habituellement par une sortie physique du système scolaire avant l'obtention d'un diplôme, certain·e·s chercheur·euse·s proposent également l'existence d'un décrochage cognitif, souvent précurseur à un décrochage physique (Chagnon, 2017, p.14). Les élèves peuvent ainsi « se décrocher » tout en étant physiquement encore en classe, en étant par exemple pas concentré sur le contenu scolaire. Ceci peut être le cas pour des élèves qui font face à des situations uniques et/ou qui mobilisent leurs ressources cognitives. Un parcours de transition ou de questionnement sur son identité de genre peut donc, en occupant des ressources cognitives de l'élève, limiter sa capacité à profiter pleinement des enseignements et à

travers un désengagement mental, décrocher d'une autre manière. Cette forme de décrochage, parfois évoqué comme une « dissociation » par un-e participant-e, est utilisé comme une manière de s'échapper des situations sources de stress, notamment le mégenrage ou l'utilisation du mauvais prénom lors de l'appel. Ainsi, elle modifie la relation en éloignant l'élève de son environnement scolaire en instaurant une distance psychologique protectrice dans ces moments de stress mais qui, sur le long terme, peut avoir un impact négatif sur son implication et sa participation dans ses cours.

D'autres moyens plus « classiques » de l'inclusion en milieu scolaire ne sont que peu souvent évoqués dans les récits des participant-e-s, à l'exception d'un récit qui témoigne de la mise en place d'un PAI (Projet d'Accueil Individualisé) notamment en réaction à une situation de décrochage scolaire. Ce PAI a permis à un-e participant-e de prendre en compte ses besoins, et notamment ceux en lien avec sa transition. Il avait ainsi des aménagements pour lui permettre de ne pas avoir à présenter des exposés devant la classe en raison de sa dysphorie liée à sa voix et d'être dispensé d'assiduité en EPS, par exemple. Ceci lui a permis d'éviter des situations sources de stress en lien avec sa dysphorie et son identité de genre et donc d'éviter un retour à une situation de décrochage scolaire. Cette mesure, qu'il décrit comme nécessaire, notamment quand il n'avait pas encore effectué des démarches de transition médicale, n'a été mobilisée que par un-e participant-e et relève de ce que Alessandrin (2022) appelle « l'externalisation » (p.235) et la pathologisation de la transidentité, en le liant à une vision médicalisée de la transidentité à travers la dysphorie de genre. Cette externalisation, selon Alessandrin, permet à l'institution scolaire de ne pas avoir à véritablement traiter la question des élèves en parcours de transition en suivant les consignes des médecins. Ainsi, la mise en place d'un PAI, ou d'autres dispositifs médicalisés, nécessitant le passage par le médecin scolaire, la relation de l'élève concernant l'institution scolaire implique de ce fait également l'appareil médical. Dans son récit, le participant semble avoir une relation très utilitaire à cette manière d'assurer son inclusion et le manie comme une ressource pour lui permettre de faciliter son inclusion, qui lui a été utile. Le peu d'élèves évoquant avoir eu recours à ce dispositif pour faciliter des mesures d'inclusion indique une potentielle difficulté d'accès, ou bien que cette manière d'arriver à leur inclusion est peu connue et peut demander beaucoup de ressources. Cependant, le système médical a longtemps

été une source de discrimination et si ceci ne semble pas être le cas ici, il n'est pas impossible que cette manière d'institutionnaliser l'inclusion des élèves trans ne finisse pas par les pathologiser.

Si cet échantillon ne peut pas être traité comme représentatif de l'ensemble des élèves en parcours de transition, il présente néanmoins une proportion très élevée d'élèves ayant vécu une expérience de décrochage scolaire ou bien absentéisme. Si le risque de décrochage scolaire et d'absentéisme est souvent cité dans le cas des élèves trans, il mériterait un traitement plus spécifique pour mieux le comprendre, avec l'ensemble des détails et spécificités d'une population très distinctive ainsi que les ressources mobilisées lors du retour à l'École.

Conclusion

Chaque transition de genre est unique et les expériences de transition comportant une partie ayant lieu en milieu scolaire n'en font pas exception. Si elles portent le même nom et se rapportent à des thématiques communes, chaque parcours de transition inclut des expériences différentes et spécifiques à la situation propre à la personne. Malgré cette diversité, nous avons pu voir dans les récits concernant l'inclusion des élèves trans en milieu scolaire quelques thématiques qui sont présentes dans plusieurs des récits des élèves ou ancien-ne-s élèves. La question de la famille se révèle très fréquente notamment dans le contexte de l'importance qui lui est accordée par la circulaire Blanquer du 29 septembre 2021. Le rôle des enseignant-e-s, mais également celui du personnel administratif et de direction des établissements scolaires sont systématiquement évoqués, rappelant qu'une transition comporte très souvent des changements qui mettent l'élève dans un contexte d'une relation particulière à l'institution scolaire et les adultes qui la représentent. Les ami-e-s et les pair-e-s, presque toujours les premier-e-s à qui les élèves trans dans cette étude ont parlé de leur transidentité, prennent une place importante dans les récits de leurs expériences scolaires autour de leur transidentité. Des moments spécifiques, tels que l'appel et les cours d'EPS occupent également une place toute particulière en lien avec la transidentité également, ainsi qu'un risque d'absences répétées, voir de décrochage scolaire.

Le modèle du stress minoritaire est un outil intéressant pour analyser les expériences d'inclusion des élèves trans en milieu scolaire, notamment car les élèves trans, à travers des points communs présents dans les récits de leurs expériences, vivent des expériences spécifiques à leur transidentité. Il est possible d'identifier dans leurs récits des facteurs de stress proximaux et distaux, mais également des manières de faire preuve de résistance, des ressources positives mobilisées pour faire face à ces facteurs de stress ainsi que des ressources négatives qui les empêchent de ce faire. Si les facteurs de stress distaux émanant des expériences de discrimination directes ne sont pas aussi présents, ils sont tout de même éparpillés dans les récits des transitions en milieu scolaire, venant autant de la part des adultes que de leurs pair·e·s. Les facteurs de stress proximaux, relatifs notamment à l'anticipation des expériences de discrimination, sont présents dans l'ensemble des entretiens, démontrant des élèves trans conscient·e·s de l'état de vulnérabilisation qu'être en parcours transition de genre peut dans le milieu scolaire.

Une grande partie des facteurs de stress est relative au mégenrage et au deadnaming des élèves trans ainsi que la capacité du système scolaire de prendre en compte ces besoins spécifiques. Une inclusion scolaire qui semble donc dysfonctionnel et peu homogène, avec beaucoup d'avancements encore à faire quant à la facilitation de la mise en place des mesures d'inclusion pour les élèves trans. Que ce soit de la part des autres élèves ou des enseignant·e·s et indépendamment de si l'élève a entamé des démarches administratives au sein du système scolaire ou pas, l'impact du mégenrage et du deadnaming est directement lié dans plusieurs des récits à des conséquences négatives sur la santé mentale et le bien-être des participant·e·s. Des disciplines scolaires spécifiques telles que l'éducation physique et sportive qui mettent davantage en scène le corps, un sujet difficile pour les élèves trans, sont également citées avec des effets différents selon la personne mais qui provoquent des difficultés du fait des pratiques éducatives genrées et l'architecture scolaire. La visibilité, ou à l'inverse la crainte de la découverte de leur identité de genre font également partie des enjeux que les élèves trans doivent jongler en plus de leur vie d'élève « ordinaire », mais qui provoquent un stress supplémentaire. La conscience des risques de la visibilité d'une identité de genre minoritaire mène les élèves à sélectionner et contrôler qui est au courant de leur transidentité et donc à endosser un certain stress lié à cette gestion du savoir.

Si les récits démontrent une conscience de ces risques, ils démontrent également une volonté de mettre en place des stratégies pour répondre au stress qu'elles génèrent. Les ami·e·s, la création d'une communauté qui contribue à monter une force de résistance aux facteurs de stress pour les élèves en parcours de transition. Les élèves trans montrent la construction des stratégies pour se préparer à la possibilité de vivre ces expériences de discrimination, des mesures de prévention afin d'éviter des situations de stress et de se préparer. La gestion même de ces mesures de prévention peut être considérée comme une autre source de stress, un cycle sans fin, qui ne dépend pas forcément des élèves trans. La résilience de ces élèves, soigneusement construite par eux-mêmes, leur permet de survivre, voire de vivre au sein de l'institution scolaire. Parfois, la résilience ne suffit pas pour qu'ils continuent à exister au sein de ce système. Ainsi, ils développent d'autres stratégies, telles que des absences, plus ou moins saines et ayant un impact plus ou moins fort sur leur réussite scolaire et leur bien-être. Elles ont des influences plus ou moins fortes aussi sur la relation des élèves trans à l'institution scolaire.

Devoir corriger les enseignant·e·s, voir une nouvelle face de l'administration et être mis·e dans une situation d'apprendre aux adultes de l'établissement comment procéder change les rapports de pouvoir traditionnellement présents dans le cadre scolaire, où les adultes sont représenté·e·s comme les seul·e·s détenteur·rice·s du savoir. S'ils doivent aussi gérer les sources de stress habituelles au même titre que tous·tes les autres élèves, les élèves trans ont donc un nouvel rapport à l'institution du fait de ce qu'ils doivent faire pour assurer la bonne mise en place des mesures pour assurer leur inclusion et donc leur plein accès à une éducation au même titre que leurs pair·e·s cis. Lorsque la mise en place de certaines mesures n'est pas possible, notamment faute d'accord parentale, les élèves perçoivent encore plus l'adultisme (Richard, 2024b) systémique dans l'institution scolaire.

Des différences entre comment ces expériences changent le rapport des élèves trans peuvent exister notamment selon l'identité de genre (non-binaire vs binaire) de la personne, ou bien par l'impact du (non)soutien des parents ou responsables légales·aux. L'influence de ces facteurs sur le bien-être psychologique globale des élèves trans et la

capacité de l'institution scolaire à prendre en compte des cas qui sortent des normes de l'idée standard de ce que demande une transition.

Ce travail, basé sur neuf entretiens semi-directifs auprès de personnes ayant fait une transition au collège ou au lycée, ayant tous·tes entre 18 et 22 ans, concerne toutefois une échelle trop petite pour donner lieu à des résultats généralisables à l'ensemble des expériences des élèves en parcours de transition. D'autant plus que la totalité des participant·e·s sont soit des personnes transmasculines ou non-binaires assignées femme à la naissance. Ces conclusions, si spécifiques aux personnes ayant participé à ce travail, donnent de bonnes indications sur des continuités de ce travail et des sujets qui mériteraient un travail plus détaillé.

La littérature française indique depuis longtemps le risque plus élevé d'absentéisme chez les jeunes trans, ce travail fournit des pistes sur les raisons derrière ces absences et notamment comment favoriser le chemin de retour vers l'École. Ceci pourrait mener à des questionnements sur les structures qui accompagnent les élèves lors de ce parcours, les approches des équipes éducatives et les mesures spécifiques qui peuvent être mises en place et adaptées spécifiquement à ces situations de décrochage scolaire. Par ailleurs, plusieurs personnes ont ciblé la période de questionnement comme un moment difficile à vivre, il pourrait être intéressant de développer davantage la question de cette période en lien avec l'institution scolaire, dans laquelle les personnes trans peuvent se trouver lors de celle-ci. Le rôle de chaque personne dans l'établissement scolaire (enseignant·e·s, CPE, infirmière·er·s scolaires, le personnel administratif et de direction, etc.) pourrait être davantage questionné, notamment en prenant en compte leurs perspectives sur le sujet. Avec la question de la discrimination et donc de la transphobie, un sujet ciblé dans la circulaire Blanquer et présent dans les récits des personnes, il pourrait être pertinent de questionner le rôle possible des intervenants extérieurs dans le parcours d'accompagnement des élèves en parcours de transition. Presque l'ensemble des parties de l'expérience scolaire et des souvenirs de cette dernière des personnes trans, ayant fait une transition ou pas au sein de l'institution scolaire pourraient être le sujet de futurs travaux spécifiques à de différentes parties de l'institution scolaire, autant par niveaux que par aire géographique, discipline scolaire, etc.

Les récits analysés dans ce travail montrent des particularités relativement importantes dans comment les personnes trans ayant fait une transition lors de leur temps notamment au lycée se représentent leurs expériences scolaires et une influence d'un parcours de transition sur celle-ci. Si les élèves trans font l'état des rencontres à répétition avec des facteurs de stress et des difficultés liées à leur identité de genre, iels y font également preuve de résistance, mais le prix de cette résistance sur leur relation à l'institution scolaire et plus globalement à la société doit être considéré, dans un système qui semble valoriser davantage l'avis des adultes que le leur.

Bibliographie

- Abreu, R. L., Audette, L., Mitchell, Y., Simpson, I., Ward, J., Ackerman, L., Gonzalez, K. A., & Washington, K. (2022). LGBTQ student experiences in schools from 2009–2019 : A systematic review of study characteristics and recommendations for prevention and intervention in school psychology journals. *Psychology in the Schools*, 59(1), 115-151. <https://doi.org/10.1002/pits.22508>
- Alessandrin, A. (2022). La prise en compte des élèves trans à l'école en France. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 93(1), 229-244. <https://doi.org/10.3917/nresi.093.0229>
- Alessandrin, A. (2023a). *Sociologie des transidentités*. Le Cavalier Bleu.
- Alessandrin, A. (2023b). L'école est-elle réellement inclusive pour les élèves trans et non binaires ? Dans *L'échappée trans*. <https://hal.science/hal-04214037>
- Alessandrin, A. (2024). Accueillir les mineur trans et non-binaires : Le rôle des familles dans l'affaiblissement du “ stress minoritaire ”. Dans *REFAIRE FAMILLE* (p. 191-199). Chroniques sociales. <https://hal.science/hal-04836000>
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Beaubatie, E. (2024). *Transfuges de sexe*. Editions La Découverte.
- Bourguignon, D., Berent, J., & Negraoui, N. (2018). Chapitre 4. Les personnes LGB face à la stigmatisation. Dans *Psychologie de la discrimination et des préjugés* (p. 73-89). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fanik.2018.01.0073>
- Chagnon, J.-Y. (2017). Introduction. Le décrochage scolaire : Un concept psychopathologique ? Dans *Le décrochage scolaire* (p. 9-22). In Press. <https://doi.org/10.3917/pres.chagn.2017.01.0010>
- Chamberland, L., & Saewyc, E. (2011). Stigmatisation, vulnérabilité et résilience : La santé psychosociale des minorités sexuelles et de genre au Canada. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 30(2), 7-11. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2011-0013>

- Chaphekar, A. V., Sevelius, J., Glidden, D., & Vance, S. R. (2024). School absenteeism among racially and ethnically minoritized transgender high school students and their peers : A cross-sectional study. *Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.06.028>
- Day, M., & Brömdal, A. (2024). Mental health outcomes of transgender and gender diverse students in schools : A systematic literature review. *International Journal of Transgender Health*. <https://doi.org/10.1080/26895269.2024.2359934>
- Diamond, L. M. (2000). Sexual identity, attractions, and behavior among young sexual-minority women over a 2-year period. *Developmental Psychology*, 36(2), 241-250. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.241>
- Hatchel, T., Valido, A., De Pedro, K. T., Huang, Y., & Espelage, D. L. (2019). Minority Stress Among Transgender Adolescents : The Role of Peer Victimization, School Belonging, and Ethnicity. *Journal of Child & Family Studies*, 28(9), 2467-2476. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1168-3>
- Hunter, J., Butler, C., & Cooper, K. (2021). Gender minority stress in trans and gender diverse adolescents and young people. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(4), 1182-1195. <https://doi.org/10.1177/13591045211033187>
- Johns, M. M., Zamantakis, A., Andrzejewski, J., Boyce, L., Rasberry, C. N., & Jayne, P. E. (2021). Minority Stress, Coping, and Transgender Youth in Schools—Results from the Resilience and Transgender Youth Study. *Journal of School Health*, 91(11), 883-893. <https://doi.org/10.1111/josh.13086>
- Leinung, M. C., & Joseph, J. (2020). Changing Demographics in Transgender Individuals Seeking Hormonal Therapy : Are Trans Women More Common Than Trans Men? *Transgender Health*, 5(4), 241-245. <https://doi.org/10.1089/trgh.2019.0070>
- Leonard, M. (2022). 'It was probably one of the best moments of being trans*, honestly!' : Exploring the positive school experiences of transgender children and young people. *Educational & Child Psychology*, 39(1), 44-59. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2022.39.1.44>

- McGowan, A., Wright, S., & Sargeant, C. (2022). Living your truth : Views and experiences of transgender young people in secondary education. *Educational & Child Psychology*, 39(1), 27-43. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2022.39.1.27>
- Meyer, I. H. (1995). Minority Stress and Mental Health in Gay Men. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 38-56. <https://doi.org/10.2307/2137286>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations : Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674-697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, 22, 10-29.
- Pullen Sansfaçon, A., Marshall, Z., Pyne, J., Heinz, M., Devor, A., & Bauer, G. (2023). Développer un code d'éthique en matière de recherche concernant les personnes et les communautés transgenres. Dans *Jeunes trans et non binaires : De l'accompagnement à l'affirmation* (p. 78-88). Les éditions du remue-ménage.
- Pullen Sansfaçon, A. P., Gelly, M. A., Faddoul, M., & Lee, E. O. J. (2020). Soutien et non soutien parental des jeunes trans : Vers une compréhension nuancée des formes de soutien et des attentes des jeunes trans. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 36. <https://journals.openedition.org/efg/10477>
- Pouy-Bidard, B. (2022). *Transidentités en éducation physique et sportive (EPS)*. Harmattan.
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). De Boeck Supérieur.
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ?* Les éditions du remue-ménage.
- Richard, G. (2024a). Cishétéronormativité scolaire et jeunes queers : Les limites d'un discours d'inclusion scolaire et de lutte aux LGBTphobies. *Revue Jeunes et Société*, 8(1), Article 1.

Richard, G. (2024b). *Protéger nos enfants*. Binge Audio Editions.

Richard, G., & Reversé, C. (2022). La vulnérabilité scolaire des jeunes LGBTQI en France : Penser la marginalisation accrue des élèves trans, non binaires et intersexes. *Agora débats/jeunesses*, 91(2), 21-35. <https://doi.org/10.3917/agora.091.0021>

Russell, S. T., Pollitt, A. M., Li, G., & Grossman, A. H. (2018). Chosen Name Use Is Linked to Reduced Depressive Symptoms, Suicidal Ideation, and Suicidal Behavior Among Transgender Youth. *Journal of Adolescent Health*, 63(4), 503-505. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.02.003>

Simons, L., Schrager, S. M., Clark, L. F., Belzer, M., & Olson, J. (2013). Parental Support and Mental Health Among Transgender Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(6), 791-793. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.07.019>

Sitographie

Borne, Elisabeth (invitée). (13 juillet 2025). Dans Haziza, Frédéric (Animateur). *Elisabeth Borne, Ministre de l'Éducation Nationale* [Le Forum RadioJ]. RadioJ. <https://radioj.media-j.com/article/36747/elisabeth-borne-ministre-de-leducation-nationale-le-forum-radio-j>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (s.d.). *De la prévention à la remédiation du décrochage scolaire*. Eduscol. Consulté le 5 août 2025, <https://eduscol.education.fr/4168/prevention-du-decrochage-scolaire>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s.d.). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. Consulté le 5 août 2025, <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

Les Nations Unies (s.d.). *Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Consulté le 5 août 2025, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

ODD4—Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. (2024). L'Agenda 2030 en France. <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd4-veiller-a-ce-que-tous-puissent-suivre-une-education-de-qualite-dans-des>

OUTrans. (2024, 2 septembre). *Les enfants trans ont droit à l'éducation*. <https://www.outrans.org/les-enfants-trans-ont-droit-a-leducation/>

United Nations. (s.d.). *Education—United Nations Sustainable Development*. Consulté le 5 août 2025, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

Textes juridiques et internationaux

Assemblée générale des Nations Unies. (1982). Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées.

https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/Programme_action_mondial.pdf

Circulaire Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire. (2021).

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40493

Organisation des Nations Unies. (1959). Déclaration des Droits de l'enfant.

<https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>

Organisation des Nations Unies. (1989). Convention internationale des droits de l'enfant. <https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/>

Société des Nations. (1924). Déclaration de Genève.

<https://www.humanium.org/fr/texte-integral-declaration-de-geneve/>

UNESCO. (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base : documents de travail.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

UNESCO. (2005). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

Annexe 1 : Visuel de communication recherche de participant·e·s

RECHERCHE DE PARTICIPANT·ES !

Tu as fait une **transition** (sociale, administrative, médicale...) au **collège** ou au **lycée** ? Envie de parler de la **réalité des élèves trans** ?

Dans le cadre de mon mémoire de master d'études sur le genre, je travaille sur l'**expérience des personnes trans à l'école**.

Critères de participation :

- Avoir fait une **transition de genre** au **collège** ou au **lycée**
- Être encore dans le système scolaire **ou** l'avoir quitté il y a moins de 7 ans

Comment ça se passe ?

- Un entretien individuel, **1 à 2 heures**
- **Confidentialité** et **anonymat** garantis
- Possibilité de se retirer à tout moment

Envie de participer ? Besoin de plus d'informations ? Contacte moi par mail !
seant.recherche@gmail.com



Annexe 2 : Grille d’informations participant.e.s

	Alix	Gaël	Alex	Elliott	Sasha	Noah	Gabriel	Charles	Sofiane
Âge	20	18	18	20	19	21	18	22	21
Identité de genre	Non-binaire	Homme trans	Non-binaire	Homme trans	Homme trans	Non-binaire	Homme trans	Homme trans	Homme trans
Quand commencé transition	début 1e	3e	fin 3e, début 2e	fin 2e	Terminale	début 2e	seconde	1e année DNMADE	début 1e
Etablissement scolaire	Lycée, grand	lycée gen, 800 él	Lycée, taille moyenne	grand lycée à paris	collège-lycée privé catho, avec lequel hospital avait un partenariat	Lycée dans une ville de taille moyenne	lycée public dans une petite ville, puis lycée privé dans une autre ville	lycée dans une grade ville	Relativement grand lycée dans une petite ville
En internat?	Non	Non	Non	non	Oui	oui	non	non	Oui
Relation à famille	Un peu difficile, compliqué au moment du coming-out	Ambivaient, mais peut être violent (pas physiquement)	Bien	Moyen actuellement, pas de soutien à l'époque mais soutien aujourd'hui	Compiqué mais acceptent sa transition	Moyen, n'acceptent pas vraiment	Bien	plutôt bien	Mauvaise, ne reconnaît pas son identité, remarques transphobes
Avait le soutien de sa famille	Non	Oui, ET NON(convaincu mère de parler à CPE, permis de faire changements administratifs)	Oui	Non	Non, ne leur a pas parlé	Non, ne leur a pas parlé	Oui	Fait transition quand majeur	Non
Prénom changé légalement?	pas au lycée	pdt lycée, entre 2e et 1e	non	oui, après le bac	-	Non	Oui, avant majorité	oui, pendant année de censure	Oui, post-bac
CSEC fait?	non		non	-	-	Non	oui, à sa majorité	oui, pendant année de censure	-
A qui parlé en 1e	amis	amis	amis	amis	amis, nouv	Amis	profs	pair.e.s	Ami.e.s

Qui était au courant au lycée ?	amis, certain-e-s profs	tous	tous	sélectif, que certains profs, certaines personnes, mais a laissé parler	pair-e-s, un-e enseignant-e, pas les autres	Amis, certains profs et surveillants mais pas l'administration	1 ^{er} lycée : admin, profs, de + en + d'élèves. Nouv lycée : certains profs, admin, quelques élèves (mais peu)	tout le monde, mais moins concernant son ancien prénom dan les nouvelles années	Ami-e-s, profs, mais pas de changement admin parce que pas de soutien des parents
Fait changements admin ds scolarité		oui	-	non	Non parce qu'il n'a pas parlé à parents	Pas avant bac, l'a fait ds parcours post-bac	Oui	oui, mais dans post-bac	Non, pq pas appui parents
Parcours post-bac	SVT, puis SC puis licence psycho	licence LEA	à venir	licence lettres et arts	licence psycho	BTS	A venir, IFSI	DNMADE	licence psycho
Problématiques majeures identifiées	importance des amis, prof queer, décrochage mental, appel, EPS bien pqq peu de dysphorie + strat pour éviter le pire	absences, direction gay, appui potentiel des parents, difficultés admin, toilettes, amis, changement de prénom exprès pour la rentrée, qui sait qui ne sait pas, prof d'appui, SVT sexualité, EPS, autre personne trans	isolation sociale dû à langue, importance d'être visible dans queerness, difficulté à être appelé par le bon prénom par les profs, questions des pair-e-s, mégenage pqq ne se conforma pas aux normes, danse aide, voir autres personnes trans dans l'établissement	choix dans à qui parler, mabivalence de qui sait, besoin de profs qui font envie d'en parler, appel, EPS, importance des profs, décrochage mental, peur de outing par élèves de son ancien collège, famille qui ne soutien pas et impact de ceci	Absences, motivations à être absent, amis, internat avec une autre personne trans	Non-binarité, question de qui sait, ne le cache pas mais ne le dit pas, importance des amis et internat, "je suis un bâton", pins, drapeau non-binaire, phase de questionnement, importance de changement de changemnt d'établ, difficulté avec stages, importance d'avoir un prof qui accepte + sait quoi faire, appel,	Question d'invisibilité, changements difficiles, a soutien des parents, appel, changement d'établissement + phobie scolaire, EPS, absences, PAI, parcoursup, difficulté à participer en cours, dysphorie, transition physique/med,	Année de censure, demande de pronoms + pins, profs pas formés, projet qui parle transidentité, capacité de participer en cours, impact de transition physique,	manque soutien des parents, etc.

Annexe 3 : Guide d'entretien

Thématique <i>Question de lancement</i> → précisions / informations supplémentaires	Ce que je souhaite apprendre
1^{re} expérience <i>J'aimerais que tu me racontes la première fois où tu as parlé de ta transidentité à l'école.</i> → Auprès de qui ? Quel statut ? Pourquoi ? → Quelle(s) réaction(s) ? → Quelles actions ont eu lieu ? (changements administratifs, de prénom ou pronoms, comportements, etc.) → En as parlé avec d'autres depuis ? (lié aux autres sections)	→ quelles motivations pour ce faire → émotions et ressenti pendant ces premières discussions → raisonnement vis-à-vis du choix de la première personne et comment le racontent → quelle méthode de contact ? → implication des personnes de l'extérieur de l'école (parents, psy, etc.) ? → endroits spécifiques : toilettes, vestiaires, etc.
Équipe éducative (professeurs, CPE, etc.) <i>Est-ce que tu en as parlé à tes enseignant.es ou non ? Quelle(s) étai(en)t leur(s) réaction(s) ?</i> → lesquels (ou dans quel ordre) et comment la personne l'explique → Ta réaction à leurs réactions (plus implicite)	→ explication de quels choix, à qui l'élève en a parlé, dans quel ordre → Disciplines spécifiques : EPS, français, langues, etc. → aménagements qui ont été mis en place au début et qui ont été progressivement mis en place
Pairs / ami.es <i>As-tu abordé le sujet avec tes ami.es à l'école ? Et avec les personnes de ta classe ?</i> → à quel moment dans le parcours → influence sur les <u>relationss-tu le sentiment</u> → influence sur les <u>relationss-tu le sentiment</u> que cela a eu une influence sur tes relations avec <u>elleux</u> ? ou pas du tout ? Si oui, peux-tu m'en dire plus ? → réseau de soutien ou situations d'exclusion ?	→ Comment l'élève l'a abordé avec ses pairs (si ça a été fait) → l'influence de leur identité de genre sur leurs relations avec leurs pairs → création d'un réseau de soutien ou des situations de discrimination ou exclusion ? situations de discrimination ou exclusion ?
Administration <i>Comment est-ce que l'administration a abordé ta transition (si elle était au courant) ?</i> → Qui, pourquoi ? → Quelles réactions ? → Quelles procédures	→ barrières systémiques → procédures systémiques, à la fois du côté des acteurs → l'influence de quand ceci a eu lieu
Aujourd'hui / fin de scolarité <i>Aujourd'hui (ou à la fin de ta scolarité), as-tu le sentiment que les choses ont changé depuis la première fois que tu en as parlé de ta transidentité ou pas du tout ?</i> → Qu'est-ce qui a changé, selon toi ? Qu'est-ce que cela a produit pour toi ? → Procédures d'accueil et prise en charge → relations avec profs, admin, pairs...	→ quelles évolutions, et comment l'élève l'explique → comment leur relation à ceci a changé au fil du temps / évolué → orientations dans le système scolaire

Annexe 4 : Grille d'analyse des entretiens (vierge)

Thème	Sous-thème	Sous-sous-thème	N° fois référencé	Citations de l'entretien
Facteurs de stress proximaux	Peur d'être mégenré	Par les pair.es		
		Par l'équipe enseignante		
		Par le personnel administratif		
		De manière générale		
	Peur d'être appelé par son ancien prénom	Par les pair.es		
		Par l'équipe enseignante		
		Par le personnel administratif		
		De manière générale		
	Peur d'impacter le comportement des enseignant.es (notation)			
	Avoir sentiment de devoir apprendre à l'équipe éducative comment procéder			
Facteurs de stress distaux	Avoir le sentiment de devoir répondre aux questions des pair.es			
	Avoir à corriger l'équipe éducative	Les pair.es L'équipe éducative		
	Peur de vivre de la discrimination de manière générale			
	Vivre une expérience de discrimination	Au sein de l'établissement		
		En dehors de l'établissement		
	Vivre une expérience d'exclusion	Au sein de l'établissement		
		En dehors de l'établissement		
Identité minoritaire	Visibilité	Positif		
		Négatif		
	Invisibilité	Positif		
		Négatif		
	Sentiment d'être Stigmatisée			
Ressources de l'élève	Ressources positives	La famille		
		Les ami.es/pair.es		
		Avoir un.e autre élève en transition qui ont fréquenté le même établissement		
		L'équipe éducative		
		Stratégies internes		
	Ressources négatives	La famille		
		Être la seule / la première personne en transition de genre dans l'établissement		
		Les ami.es		
		L'équipe éducative		
Santé mentale	Axiété	Angoisse		
		Irritabilité		
		Difficulté à se concentrer		
	Dépression	Fatigue intense		
		Manque d'énergie		
		Idées suicidaires / pensées noires		
Présence scolaire	Dissociation			
	Santé mentale positive			
	Absences répétées	Motifs connus		
		Motifs inconnus / incertains		
	Volonté d'être absent			
	Manque d'attention en cours			
	Retour en cours			
	Changement d'établissement			

Annexe 5 : Analyse du nombre et de fréquence des thématiques dans les entretiens

Thème	Sous-thème	Sous-sous-thème	N° d'entretiens dans lesquels présent	N° fois mentionné
Facteurs de stress proximaux	Peur d'être mégenré	Par les pair.es	4	4
		Par l'équipe enseignante	8	13
		Par le personnel administratif	1	2
		De manière générale	1	1
	Peur d'être appelé par son ancien prénom	Par les pair-e-s	4	7
		Par l'équipe enseignante	7	13
		Par le personnel administratif	4	5
		De manière générale	3	4
	Peur d'impacter le comportement des enseignant.es (notation)		4	5
	Avoir sentiment de devoir apprendre à l'équipe éducative comment procéder		9	17
	Avoir le sentiment de devoir répondre aux questions des pair.es		6	10
	Avoir à corriger	Les pair.es	1	1
Facteurs de stress distaux	Vivre une expérience de discrimination	L'équipe éducative	5	7
		Peur de vivre de la discrimination de manière générale	7	10
	Vivre une expérience d'exclusion	Au sein de l'établissement	5	10
		En dehors de l'établissement		
Identité minoritaire	Visibilité	Au sein de l'établissement	5	5
		En dehors de l'établissement	1	1
	Invisibilité	Au sein de l'établissement	5	5
		En dehors de l'établissement	1	1
	Sentiment d'être Stigmatisée	Positif	3	5
		Négatif	3	6
	Sentiment d'être Non-stigmatisée	Positif	2	3
		Négatif / neutre	4	5
Ressources de l'élève	Ressources positives		4	6
			4	6
			4	6
			1	1
			1	1
			1	1
	Ressources négatives		1	1
			1	1
			1	1
			1	1
			1	1
			1	1
Santé mentale	Axiété	La famille	3	8
		Les ami.es/pair.es	9	34
		Avoir un.e autre élève en transition qui ont fréquenté le même établissement	6	15
	Dépression	L'équipe éducative	7	21
		Stratégies internes	4	4
	Dissociation	La famille	6	11
		Être la seule / la première personne en transition de genre dans l'établissement	3	3
Présence scolaire	Santé mentale positive	Les ami.es /pair.es	6	14
		L'équipe éducative	4	12
	Absences répétées	Angoisse	9	57
		Irritabilité	2	4
		Difficulté à se concentrer		
	Volonté d'être absent	Fatigue intense	4	16
		Manque d'énergie / généralisé	8	21
		Idées suicidaires / pensées noires	1	1
Ressources de l'élève	Sentiment d'être Stigmatisée		3	3
			4	9
	Sentiment d'être Non-stigmatisée	Motifs connus	7	25
		Motifs inconnus / incertains	1	1
Santé mentale	Manque d'attention en cours		5	6
			2	2
	Retour en cours		5	9
			5	8
			4	5
Présence scolaire	Changement d'établissement			
	Difficulté à participer en classe			

Annexe 6 : Circulaire du 29 septembre 2021, dite *circulaire Blanquer*



Bulletin officiel n° 36 du 30 septembre 2021

Enseignements primaire et secondaire

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

NOR : MENE2128373C

circulaire du 29-9-2021

MENJS - DGESCO

Texte adressé aux recteurs et rectrices de région académique ; aux recteurs et rectrices d'académie ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-directeurs et directrices académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale du premier degré ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale enseignement technique et enseignement général ; aux directeurs et directrices d'école ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs ; aux personnels administratifs, sociaux et de santé ; aux accompagnants d'élèves en situation de handicap

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports s'est engagé depuis plusieurs années dans la lutte contre l'homophobie et la transphobie en sensibilisant l'ensemble de la communauté éducative aux effets des violences fondées sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre, ainsi qu'en prévenant celles-ci. Cet engagement s'inscrit dans une dynamique interministérielle, coordonnée par la Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT (Dilcrah) et dont le [Plan national d'actions pour l'égalité des droits, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ 2020-2023](#) [1] constitue la feuille de route. Son chapitre intitulé « Promouvoir une éducation inclusive et faire reculer les préjugés » invite notamment à porter une attention particulière aux élèves transgenres ou qui s'interrogent sur leur identité de genre [2], dont la situation et celle de leur famille doivent être bien prises en compte.

L'École, en tant que service public fondé sur les principes de neutralité et d'égalité, se doit d'accueillir tous les élèves dans leur diversité et de veiller à l'intégration de chacun d'eux avec pour ambition de leur permettre de réussir leur parcours scolaire. Elle promeut le respect d'autrui. Elle se fonde sur les valeurs de la République et donc d'un universalisme qui définit chacun non par son identité mais par sa dignité d'être humain. L'École ne saurait créer des droits particuliers au bénéfice de telle ou telle catégorie d'élèves, mais elle doit offrir à chacun d'eux, au-delà de leurs trajectoires personnelles, un environnement propice à leur réussite scolaire, ce qui est la finalité première de notre institution.

La transidentité est un fait qui concerne l'institution scolaire. Celle-ci est en effet confrontée, à l'instar de leur famille, à des situations d'enfants - parfois dès l'école primaire - ou d'adolescents qui se questionnent sur leur identité de genre. Concrètement, si chaque situation est unique, celle-ci se manifeste souvent - chez les enfants, les adolescents et les adolescentes - par un ensemble d'actes visant à affirmer socialement leur identité de genre vécue, par exemple un changement d'allure vestimentaire et/ou la demande d'être désigné par un nouveau prénom. Elle peut également se traduire par une certaine souffrance psychique et être, parfois, la cause de harcèlement.

Les personnels peuvent se trouver légitimement déstabilisés par ces demandes et, en tout état de cause, se trouvent confrontés à des questions très pratiques liées, par exemple, à l'utilisation d'un prénom choisi ou à l'usage des lieux d'intimité, auxquelles les réponses apportées sont aujourd'hui disparates et souvent improvisées. Or, celles-ci peuvent créer des situations préjudiciables au bien-être et donc à la réussite scolaire des élèves concernés. Elles peuvent également mettre certains personnels en difficulté, voire les exposer à des risques en termes de responsabilité.

La présente circulaire concerne exclusivement le cadre scolaire et n'a pas vocation à traiter l'ensemble de la question des mineurs transgenres ou en questionnement sur leur identité de genre - par simplification de rédaction appelés ci-après le plus souvent « élèves transgenres ». Ce texte s'adresse à l'ensemble des personnels, qu'ils exercent dans le premier ou dans le second degré, et il a pour objet de rappeler, dans le respect du droit commun, les règles à suivre pour prendre en compte les élèves transgenres et partager les bonnes pratiques qui ont pu être mises en œuvre dans des établissements scolaires en vue de faciliter leur accompagnement et les protéger, sans préjudice de ce que seront par ailleurs leurs parcours personnels.

La mobilisation de tous et toutes est indispensable pour créer des environnements scolaires qui garantissent à ces élèves le droit à l'intégrité, au bien-être, à la santé et à la sécurité. En regard, il est essentiel que chaque membre des équipes éducatives soit mis en mesure de comprendre les besoins exprimés par les jeunes

concernés, de les protéger à travers la mise en place de mesures d'accompagnement individuelles, nécessairement élaborées en lien avec les familles, mais aussi de déployer des mesures générales et préventives garantissant à chaque élève les meilleures chances d'épanouissement personnel, de persévérance et de réussite scolaires, ce qui est la finalité première de notre institution.

1. Comprendre les réalités et la diversité des situations de transidentité

L'accompagnement des enfants et des adolescents transgenres ou en questionnement sur leur identité de genre peut être entravé par la permanence d'idées reçues sur les transidentités et par une méconnaissance de leurs parcours et de leurs droits. Connaître et comprendre les enjeux relatifs à l'identité de genre et les réalités du vécu des jeunes transgenres apparaît comme un prérequis à une bonne prise en compte de ces élèves en milieu scolaire.

Les institutions de santé, notamment l'Organisation mondiale de la santé (OMS), reconnaissent que la non-congruence entre le genre de naissance et le genre vécu ne constitue ni un trouble psychiatrique ni une pathologie. L'identité de genre est en effet propre à chaque individu et à son ressenti intime.

La Cour européenne des droits de l'homme relève, à cet égard, que la notion de « vie privée » mentionnée à l'article 8 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (CEDH) « recouvre non seulement l'intégrité physique et morale de l'individu, mais aussi parfois des aspects de l'identité physique et sociale de celui-ci. Des éléments tels que, par exemple, l'identité ou l'identification sexuelle, le nom, l'orientation sexuelle et la vie sexuelle relèvent de la sphère personnelle protégée par l'article 8 de la Convention » (CEDH, 6 juillet 2017, *Affaire A.P., Garçon et Nicot c. France*, req. nos 79885/12, 52471/13 et 52596/13, point 92).

Cela signifie concrètement que la prise en considération de l'identité de genre revendiquée de la part d'un ou d'une élève ne doit pas être conditionnée à la production d'un certificat ou d'un diagnostic médical ou à l'obligation d'un rendez-vous avec un personnel de santé.

Les personnes transgenres ont des droits, édictés par des textes internationaux, européens et par la législation française. Elles peuvent notamment, selon certaines conditions, obtenir des modifications de leur état civil, indépendamment de toute transition physique ou de toute démarche médicale. Toutefois, seules les personnes majeures et mineures émancipées peuvent obtenir le changement de la mention du sexe à l'état civil.

Les personnes transgenres sont également protégées. Les actes et propos transphobes sont punis par la loi^[3]. Par ailleurs, le droit fondamental au respect de la vie privée énoncé par l'article 9 du Code civil exclut toute révélation de la transidentité d'une personne sans son consentement.

Enfin, il est important de considérer que chaque situation est singulière. Les interrogations sur son identité de genre de la part de l'élève ne se traduisent pas nécessairement par un parcours de transition. Elles doivent faire l'objet d'une écoute attentive et bienveillante permettant de respecter le libre choix de l'élève en veillant à ne pas créer de situation irréversible qui serait en contradiction avec cette liberté.

Ainsi, ce parcours de l'élève peut souvent passer par des étapes d'affirmation sociale (changement d'apparence ou pas, adoption d'un prénom d'usage ou pas), par des révélations volontaires de son identité de genre (ou « coming out ») auprès de l'entourage amical, familial, scolaire, avant éventuellement de se traduire - ou non - par des démarches administratives (modifications de l'état civil) et/ou des démarches médicales (celles-ci n'étant en aucun cas obligatoires dans un parcours transidentitaire). Dans tous les cas, l'établissement scolaire doit être attentif à garantir les conditions d'une transition revendiquée - c'est-à-dire la possibilité d'être et de demeurer identifié et visible comme une personne transgenre - ou d'une transition confidentielle. De fait, ces jeunes ne constituent pas une population homogène. Leurs parcours ne sont pas toujours linéaires et peuvent suivre des temporalités très différentes, alternant des périodes de questionnements, d'actions et de pauses. Chaque personne est libre de poursuivre, d'arrêter ou de reprendre son parcours de transition. Les enseignants ont le devoir d'accompagner les jeunes et de faire preuve à leur endroit de la plus grande bienveillance, de leur laisser la possibilité d'explorer une variété de cheminements sans les stigmatiser ou les enfermer dans l'une ou l'autre voie.

2. Savoir répondre à la situation des élèves transgenres

Du fait de la diversité de ces situations, toutes les mesures d'accompagnement mises en place pour les jeunes transgenres ou en questionnement sur leur identité de genre doivent être élaborées de manière individuelle en se fondant sur les besoins exprimés par les élèves eux-mêmes et leur famille, dans le respect des règles communes à l'institution scolaire. Elles se fondent sur trois principes :

- écouter ;
- accompagner ;
- protéger.

a) Être à l'écoute des élèves et de leur famille : accueillir les questionnements et les besoins des jeunes transgenres

Dans de nombreuses situations, l'élève et sa famille sollicitent ensemble l'équipe éducative avec des questionnements sur les possibilités d'une transition en milieu scolaire et sur les conditions concrètes d'accompagnement de l'élève. Le premier principe d'action est alors celui d'une écoute active et bienveillante des interrogations et des besoins exprimés par l'élève. L'élève a en premier lieu besoin que des adultes prennent en compte sa réalité et ses questionnements. Il s'agit d'être attentif à ses demandes et à son vécu spécifique et de le ou la rassurer sur sa légitimité à se poser des questions. Adopter une posture d'écoute et de respect en proposant à l'élève de s'exprimer, sans préjuger de ses besoins, permet de créer une relation fondée sur la confiance et le soutien.

Il est aussi important de rappeler que certaines questions touchant à l'intimité de l'élève - relatives au corps ou au parcours médical par exemple - n'ont pas à être abordées à moins que l'élève en prenne l'initiative.

Il est essentiel, dans le même temps, de rassurer la famille qui accompagne l'élève dans sa démarche sur la capacité de l'établissement à le ou la protéger et à lui assurer de bonnes conditions de scolarité. L'élève, ses représentants légaux et l'équipe éducative peuvent alors se concerter afin d'identifier les meilleures mesures d'accompagnement pour garantir le bien-être de l'élève à l'école.

Si l'élève fait seul la démarche d'aborder la question de son identité de genre auprès d'un personnel de l'établissement, une communication avec les représentants légaux ne doit se faire qu'avec l'accord explicite de l'élève. Le respect de ce principe de confidentialité est en effet capital : dans certains cas, une divulgation non souhaitée de la transidentité du jeune peut l'exposer à un sérieux risque de rejet ou de violence.

En revanche, si l'élève en fait la demande, l'équipe éducative a tout intérêt à créer les conditions d'un dialogue constructif, voire d'une médiation, avec les représentants légaux permettant de rechercher le consensus et de favoriser une meilleure prise en compte de la situation du mineur.

Dans les cas où le mineur apparaît en situation de danger dans son environnement familial ou de vie, il peut être décidé de rédiger et transmettre une information préoccupante à la cellule départementale de recueil des informations préoccupantes (Crip) ou de faire un signalement judiciaire auprès du parquet des mineurs.

b) Accompagner un ou une élève transgenre : mettre en œuvre des mesures individualisées pour accompagner le parcours des élèves et les protéger

La première responsabilité des personnels d'une école ou d'un établissement scolaire vis-à-vis d'un ou d'une élève transgenre est de protéger sa santé, sa sécurité et son droit à l'éducation. Cela passe par la mise en œuvre de mesures concertées avec l'élève et avec ses représentants légaux. Permettre à un ou une élève transgenre de faire sa transition dans de bonnes conditions conduit, dans de nombreuses situations, à un retour vers l'école d'élèves qui avaient été déscolarisés.

Le changement de prénom

Pour les élèves concernés, adopter un nouveau prénom et demander l'utilisation de pronoms correspondant à leur genre peuvent être des étapes très importantes. Il est à noter que les mineurs peuvent, avec l'accord de leurs représentants légaux, demander un changement de prénom à l'état civil [4], mais que l'utilisation d'un prénom d'usage est une étape nécessaire avant une modification éventuelle de l'état civil. Ainsi, pour de nombreux jeunes transgenres d'âge scolaire, la reconnaissance sociale de l'identité de genre passe par le recours à un prénom d'usage.

Dans le cas le plus fréquent, quand l'état civil n'a pas été modifié, si la demande est faite avec l'accord des deux parents de l'élève mineur [5], il s'agit alors de veiller à ce que le prénom choisi soit utilisé par l'ensemble des membres de la communauté éducative, le respect de l'identité de genre d'un élève ne devant pas être laissé à la libre appréciation des adultes et des autres élèves [6].

De la même façon, pour accompagner ce changement, l'établissement scolaire substitue le prénom d'usage, de manière cohérente et simultanée, dans tous les documents qui relèvent de l'organisation interne (listes d'appel, carte de cantine, carte de bibliothèque, etc.) ainsi que dans les espaces numériques (ENT, etc.). En revanche, la prise en compte du contrôle continu pour les épreuves de certains diplômes nationaux implique que seul le prénom inscrit à l'état civil soit pris en compte dans les systèmes d'information organisant le suivi de notation des élèves [7].

En tout état de cause, l'établissement, bien que soucieux de l'accompagnement de l'élève, ne peut opérer un tel aménagement sans l'accord des représentants légaux. L'exercice de l'autorité parentale, qui recouvre un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant, ne saurait être remis en cause.

Article 371-1 du Code civil

L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne.

L'autorité parentale s'exerce sans violences physiques ou psychologiques.

Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité.

Ainsi, si les parents de l'élève mineur s'opposent à l'utilisation d'un prénom d'usage demandé par leur enfant dans son cadre scolaire, il conviendra alors, dans l'intérêt de l'élève et à son initiative, d'instaurer un dialogue avec sa famille.

Dans l'hypothèse plus rare où la modification de l'état civil a été obtenue, tous les documents administratifs relatifs à la scolarité de l'élève et aux examens doivent être rectifiés dans les meilleurs délais afin de les faire correspondre aux documents d'identité. À la demande de la personne, les diplômes et les bulletins scolaires délivrés avec l'ancien prénom doivent être réédités avec le bon prénom.

L'expression de genre et les normes vestimentaires

Outre l'utilisation du prénom et des pronoms d'usage, le respect des choix liés à l'habillement et à l'apparence est également un aspect important de la reconnaissance de l'identité de genre de ces jeunes. Il appartient aux personnels de veiller à ce que l'expression de genre des élèves ne soit pas remise en cause ou moquée, notamment de la part des autres élèves et des personnels. Les mesures contre le harcèlement et le cyberharcèlement du programme PHARE (Programme de lutte contre le harcèlement à l'école) s'appliquent particulièrement à ce type de situations.

Il convient également de s'assurer que les règles de vie scolaire, en particulier celles relatives aux tenues vestimentaires, ne font pas l'objet de consignes différenciées selon le genre. Ainsi, les vêtements et accessoires autorisés et interdits le sont pour tous les élèves sans distinction, notamment lorsque ces interdictions sont justifiées par des impératifs de sécurité. Il en va de même pour le port du maquillage et des bijoux - y compris dans les filières professionnelles et durant les périodes de formation en milieu professionnel.

L'usage des espaces d'intimité

Les élèves concernés peuvent également exprimer des préoccupations liées à l'usage des espaces d'intimité (toilettes, vestiaires, dortoirs) lorsqu'il n'y a pas de lieux appropriés (par exemple des toilettes mixtes). À la demande des intéressés et selon la disponibilité des lieux, différentes options peuvent être envisagées :

- l'établissement, lorsque cela est possible, peut autoriser l'élève à accéder à des toilettes individuelles et à des espaces privés dans les vestiaires et au sein de l'internat ;
- l'établissement peut autoriser l'élève à utiliser les toilettes et vestiaires conformes à son identité de genre, en veillant, quand l'élève concerné est identifié par ses pairs comme étant transgenre, à accompagner la situation ;
- l'établissement peut autoriser l'élève à occuper une chambre dans une partie de l'internat conforme à son identité de genre dans les mêmes conditions ; une solution peut être recherchée en concertation avec les camarades de l'élève concerné pour le partage d'une chambre ; en tout état de cause, les solutions mises en œuvre devront nécessairement avoir fait l'objet d'un consensus ;
- l'établissement peut convenir avec l'élève de la mise en place d'horaires aménagés pour l'utilisation des vestiaires et des salles de bain/douches collectives.

Par ailleurs, il convient d'exercer une vigilance particulière dans ces espaces où tous les élèves, et *a fortiori* les jeunes transgenres, se sentent plus vulnérables et se trouvent plus particulièrement exposés aux risques de violences et de harcèlement.

Les choix relatifs aux toilettes, aux vestiaires et aux dortoirs doivent également, dans la mesure du possible, s'appliquer lors des déplacements, sorties et voyages scolaires. Les établissements scolaires peuvent être amenés, avec l'autorisation de l'élève et des représentants légaux, à communiquer - dans le cas par exemple d'une compétition sportive à l'extérieur ou d'un échange scolaire - avec un autre établissement ou une structure d'accueil pour s'assurer que l'élève aura accès à des installations sécurisées et conformes à ses besoins.

c) Protéger les élèves transgenres contre toutes formes de discriminations, de harcèlement et de violences

À l'instar de tous les élèves présentant des facteurs de vulnérabilité, les élèves transgenres sont particulièrement exposés aux risques de harcèlement et de cyberharcèlement. Ils sont également fréquemment victimes, au sein des établissements scolaires, de propos et de violences transphobes émanant d'élèves comme d'adultes⁽⁸⁾. C'est le rôle de l'équipe éducative de les protéger. Les personnels de l'école ou de l'établissement, notamment les personnels de santé scolaire, doivent être en capacité de repérer ces agissements ou les souffrances qu'ils entraînent, et d'y répondre. Afin de mieux faire face à ces comportements, chaque établissement d'enseignement scolaire peut s'appuyer conjointement sur la mise en

œuvre d'actions de prévention, sur l'accompagnement des victimes et enfin sur la responsabilisation et la sanction des auteurs.

Compte tenu des risques de déscolarisation d'élèves transgenres ou en questionnement quant à leur identité de genre, les personnels de l'école, du collège ou du lycée veillent également aux manifestations de mal-être ou à toute évolution à la baisse des résultats scolaires. Une mauvaise prise en compte de la transidentité d'un ou d'une élève peut en effet rapidement provoquer le développement d'une phobie scolaire et conduire à une situation de décrochage.

Comme pour l'ensemble des élèves, l'équipe éducative est également attentive à l'état de santé de ces jeunes et veille à garantir, en interne, l'accès à des consultations assurées par des professionnels de l'enfance et de l'adolescence formés à ces problématiques. Une attention particulière doit être portée à la manifestation de troubles co-occurents (troubles anxieux, dépression, risque suicidaire, abus de substance, autoagressivité, etc.), plus fréquents chez les jeunes transgenres que dans la population générale.

La plupart du temps, les mesures d'accompagnement mises en place pour accueillir les élèves transgenres ne soulèvent pas, pour l'établissement, de contraintes ou de difficultés particulières. Elles sont d'autant plus faciles à mettre en place qu'elles ont été anticipées et que la politique d'établissement et le règlement intérieur prennent en compte de façon explicite les besoins des jeunes concernés.

3. Prévenir la transphobie : mettre en place des mesures générales et préventives

Enfin, l'accueil des élèves transgenres ou en questionnement sur leur identité de genre ne peut se dérouler dans de bonnes conditions que si chaque école, collège et lycée s'efforce de créer un environnement bienveillant pour tous, que des élèves transgenres y soient scolarisés ou non, en ne tolérant notamment aucune injure transphobe. Cette politique de prévention de la transphobie doit s'inscrire dans une dynamique collective, transversale et dans le cadre de la lutte contre toutes les violences de genre et formes de discrimination.

Une démarche collective et partenariale

L'ensemble de cette démarche collective est porté par la direction de l'établissement. Celle-ci joue un rôle central en matière d'information des personnels (la gestion de l'information implique également, dans certaines situations, le respect de la confidentialité et de la vie privée) et de coordination de l'équipe éducative. Il lui revient de rappeler aux personnels leur responsabilité en termes d'accompagnement et de protection de ces élèves. Leur garantir un accueil respectueux implique de surcroît que les adultes d'un établissement soient sensibilisés aux questions relatives à l'identité de genre. La présence de personnels formés, en capacité d'accueillir la parole des élèves dans un cadre sécurisé et d'accompagner leur parcours individuel et, le cas échéant, leur famille, contribue à cette démarche. Des sessions de formation sont régulièrement inscrites au plan national de formation et dans les plans académiques de formation. Au regard du contexte propre à un établissement, le chef d'établissement peut également décider d'adapter sa politique de prévention de la transphobie et d'accompagnement des jeunes transgenres en mettant en place une formation d'initiative locale.

Dans chaque académie, les personnes chargées de mission égalité filles-garçons (cf. [annuaire](#)), les observatoires des LGBT+phobies, les personnes référentes pour l'éducation à la sexualité, les personnels sociaux ou encore les équipes référentes harcèlement du rectorat, notamment dans le cadre de la généralisation du programme pHARE, sont autant de personnes ressources qui peuvent être mobilisées. Elles peuvent être sollicitées pour des projets de formation, d'action éducative en établissement, pour identifier des partenaires associatifs locaux. Dans les collèges et les lycées, les référents et référentes égalité filles-garçons peuvent être des interlocuteurs privilégiés.

Cette politique doit nécessairement s'inscrire dans une démarche partenariale et s'appuyer sur l'ensemble des expertises disponibles (professionnels de l'enfance et de la jeunesse, pédagogues, personnels sociaux et de santé, etc.) et sur le concours des associations, agréées ou conventionnées par l'éducation nationale, qui contribuent à la sensibilisation des élèves et à la formation des personnels. Il est également opportun d'y associer les représentants de parents d'élèves.

Une politique d'établissement intégrée et transversale

L'action menée par l'établissement atteint ses objectifs si elle s'inscrit dans une politique cohérente de lutte contre toutes les violences de genre. La politique de prévention de la transphobie est ainsi d'autant plus efficace qu'elle s'articule avec la lutte contre le sexisme et contre l'homophobie, tout en conservant une attention aux spécificités liées aux violences transphobes.

Elle suppose en outre d'actionner différents leviers de la politique d'établissement :

- Prévoir les implications administratives et matérielles de l'expression de la diversité des identités de genre
- Exemple : Mettre en place un processus facilitant la substitution ou l'ajout d'un prénom d'usage dans les documents qui relèvent de l'organisation interne.
- Prévenir les violences entre pairs

Exemple : Intégrer à la politique de prévention du harcèlement les spécificités des violences sexistes et LGBT+phobes, organiser des actions de sensibilisation, s'appuyer sur les projets d'éducation à la sexualité.

■ Développer des actions éducatives

Exemple : Le 17 mai, journée internationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie, est une date inscrite au calendrier des actions éducatives. Elle peut, chaque année, être l'occasion de marquer un temps fort de visibilité et de réflexion autour des questions relatives à l'orientation sexuelle et aux transidentités.

■ Encourager et valoriser les pratiques de soutien entre élèves

Exemple : Soutenir les initiatives des élèves porteurs d'actions de prévention des discriminations et violences de genre (groupes de réflexion et de parole, actions des CVC/CVL, etc.).

■ Développer la prévention de la transphobie à travers les situations d'apprentissage

Exemple : Veiller à la mise en œuvre des points de programme portant sur la transphobie.

4. Des ressources

Des outils et ressources relatives à la prévention de l'homophobie et de la transphobie et à l'accompagnement des élèves LGBT+ sont disponibles sur le site Éduscol, sur l'espace dédié « Prévention des LGBTphobies » :

https://eduscol.education.fr/1590/prevention-des-lgbtphobies?menu_id=1956

Le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports,
Jean-Michel Blanquer

[1] L'acronyme « LGBT » désigne les personnes « lesbiennes, gays, bi, trans ». Le signe + est ajouté pour inclure l'ensemble des personnes dont l'orientation sexuelle et/ou l'identité de genre s'écartent de la norme dominante.

[2] Une personne transgenre, transidentitaire ou trans est une personne qui ne s'identifie pas au genre de sa naissance. Cela englobe toute personne ayant fait ou souhaitant faire le choix d'une transition, qu'elle soit sociale, administrative-légale ou médicale.

[3] Cf. articles 225-1 et 132-77 du Code pénal, respectivement relatifs aux discriminations et à la circonstance aggravante des crimes et délits.

[4] En revanche, les mineurs ne peuvent pas changer la mention de leur sexe à l'état civil avec les procédures de l'article 60 du Code civil.

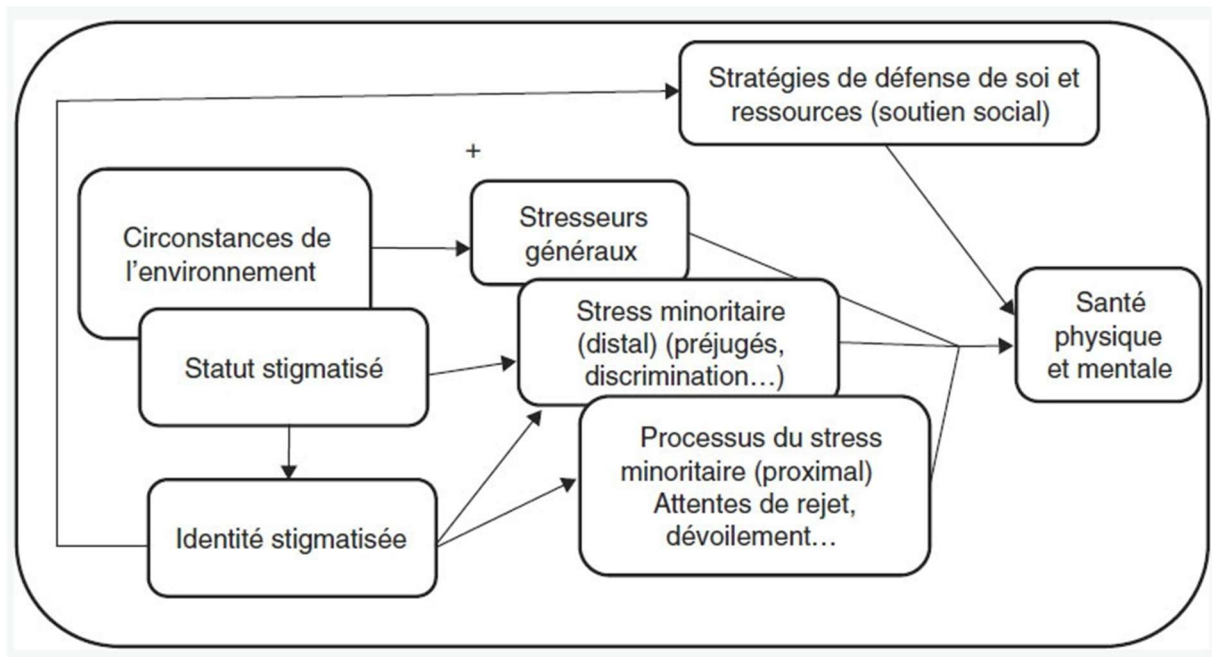
[5] L'élève majeur ou mineur émancipé peut décider seul des modifications administratives le concernant.

[6] Dans sa recommandation générale de juin 2020 sur les droits des personnes transgenres, le Défenseur des droits, notamment saisi par un lycéen transgenre qui se heurtait au refus de l'équipe enseignante de prendre en compte son identité de genre, a estimé que « tout agissement lié à l'identité de genre subi par une personne [...] et ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à sa dignité ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant » caractérise une discrimination prohibée au sens de la loi du 27 mai 2008.

[7] Les applications de gestion de la scolarité seront adaptées progressivement pour permettre ces évolutions.

[8] L'enquête de climat scolaire menée par la Depp auprès de lycéennes et lycéens en 2017-2018 a mis en évidence la prévalence de violences homophobes. L'enquête sur la santé des personnes LGBT, dirigée par A. Alessandrin et J. Dagorn, dont les résultats ont été publiés en 2020, a quant à elle établi que 72 % des jeunes trans et/ou non binaires qualifient leur expérience scolaire de « mauvaise » ou « très mauvaise ». L'enquête réalisée en 2018 par G. Richard pour le MAG Jeunes LGBT, avec le soutien de l'Unesco, a par ailleurs montré que les deux tiers des jeunes trans rapportent avoir été ciblés par des violences verbales de la part de leurs pairs à l'école et environ le cinquième, par des violences physiques.

Annexe 7 : Modèle du stress minoritaire



Présenté dans : Bourguignon, D., Berent, J. et Negraoui, N. (2018). Chapitre 4. Les personnes LGB face à la stigmatisation. Dans K. Faniko, D. Bourguignon, O. Sarrasin et S. Guimond. *Psychologie de la discrimination et des préjugés : De la théorie à la pratique* (p. 73-89). De Boeck Supérieur. P.83.

Basé sur les articles de Meyer, 2003 et 2015.