

Un examen de la portée sur la (cis)hétéronormativité et l’(hétéro)sexisme en contexte de formation à l’enseignement en éducation physique : quels sont les enjeux, et qui est « en jeu » ?

Nicolas Gourde
Université d’Ottawa

Résumé

À l’échelle internationale, de plus en plus de recherches en contexte d’éducation s’intéressent aux questions rattachées à l’(hétéro)sexisme et la 2SLGBTQIA+phobie. Déjà dans les années 1980, plusieurs recherches publiées s’intéressaient à ces problématiques en contexte de formation à l’enseignement en éducation physique. S’appuyant sur ces dernières, le présent travail de recherche propose une actualisation de l’état des lieux au travers d’une réflexion critique. Ainsi, la démarche adoptée vise non seulement à brosser un portrait de l’évolution, de l’étendue et de la nature des études effectuées sur le terrain dans les 40 dernières années, mais aussi à offrir des perspectives pour l’avenir quant aux manières d’intégrer ces enjeux avec sensibilité dans le cadre de l’enseignement de l’éducation physique et des programmes de formation. Par l’entremise d’une analyse documentaire (examen de la portée), ce retour historique retrace donc les différentes trajectoires empruntées par la recherche. L’analyse fait état de nombreuses zones d’ombres, notamment une analyse intersectionnelle qui peut être

qualifiée de sélective ou de partielle, l'absence frappante d'individus de la communauté 2SLGBTQIA+, de même que de nombreux « silences » préoccupants dans les écrits universitaires. Toutefois, en dépit de ces éléments inquiétants, l'analyse permet aussi de dévoiler la capacité de chercheur[-euse]s et praticien[ne]s à mettre en lumière les enjeux de manière à démontrer la nécessité d'agir et d'envisager des changements dans l'avenir.

Mots clés : examen de la portée, analyse documentaire, lecture diffractive, éducation physique, formation à l'enseignement, hétéronormativité, sexisme

Abstract

Internationally, more and more educational research is focusing on issues related to (hetero)sexism and 2SLGBTQIA+-phobia. However, since the 1980s, a number of publications have addressed issues related to these issues in the context of physical education teacher education programs. Building on and from this research, the present study proposes a critical review and update of the current state of the literature. The adopted approach not only aims to paint a picture of the evolution, scope, and nature of studies carried out in the field over the past 40 years, but also offers future perspectives on how to sensitively integrate these issues into physical education teaching and training programs. Through a scoping review of the literature, this historical *re-view* traces the different trajectories taken by the research. Notably, the analysis reveals many grey areas, including an intersectional analysis that can be described as selective or partial, the striking absence of 2SLGBTQIA+ individuals, and numerous worrying academic “silences.” However, despite these worrying elements, the analysis also reveals the ability of researchers and educators to highlight the issues in a way that demonstrates the need for action and change in the future.

Key words: scoping review, document analysis, diffractive reading, physical education, teacher education, heteronormativity, sexism

Introduction

Inévitablement façonnés à l'image des contextes sociaux, politiques et économiques au sein desquels ils s'inscrivent, les établissements scolaires sont, depuis longtemps, reconnus comme des sites critiques de régulation sociale et morale (Richard, 2019; Youdell, 2011). Que cela soit à travers les politiques et les législations en matière d'éducation, les programmes d'études et de formation, les pédagogies favorisées ou les dynamiques relationnelles entre les individus, certaines conditions permettent l'établissement, la délimitation et la régulation de ce qui est intelligiblement humain ou de ce qui ne l'est pas (Youdell, 2005). Autrement dit, certaines représentations identitaires se voient conférer une signification (statut) sociale légitime, tandis que d'autres deviennent, par suite, inconcevables ou indésirables. Dans cet ordre d'idées, l'objectif des prochains paragraphes sera d'exposer le contexte débouchant sur la problématique à l'étude en présentant les contributions du tournant féministe¹ de la recherche depuis le début des années 1980 en éducation physique.

L'éducation physique : une problématique genrée ?

Parmi les nombreuses disciplines enseignées en milieu scolaire, l'éducation physique (ÉP) se distingue, entre autres, par son ancrage théorique et pratique au sein d'un système de normes et de valeurs (cis)hétéronormatives² et masculines (Brown, 2005; Clarke, 2012; Larsson et al., 2022; Scraton, 2018a, 2018b). À vrai dire, ces présupposés normatifs sur le sexe, le genre et la sexualité s'avèrent non seulement une caractéristique distinctive du domaine de l'ÉP (Larsson et al., 2011, 2014), mais exercent une hégémonie intellectuelle et corporelle d'une ampleur inestimable. Ceci, à son tour, légitime un système d'oppression, d'exclusion sociale, de discrimination et d'invisibilisation des individus dérogeant à ces normes ou les transgressant (Robinson, 2016), notamment par l'intermédiaire d'(in)actions de nature homophobe, transphobe et sexiste.

1 Ici, une visée féministe en est une cherchant à mettre fin à l'(hétéro)sexisme et aux oppressions qui en découlent (hooks, 2000).

2 La (cis)hétéronormativité illustre une vision (cis)hétéronormale où l'hétérosexualité, le cisgenrisme (c.-à-d., alignement sexe/identité de genre) et la binarité des sexes sont perçus comme le produit inhérent d'un développement biologique immuable, insinuant un alignement « naturel » entre le sexe biologique, l'identité de genre, la sexualité et, par extension, les rôles de genre (Richard, 2019; Robinson, 2016).

Par ailleurs, les cours d'ÉP sont souvent décrits comme des « sites critiques » pour les élèves, et plus précisément à l'égard du « développement de [leur] identité : de la compréhension de son corps, de sa *physicalité*, de ses relations, de son sexe, de son genre, et de sa sexualité » (lisahunter, 2019, p. 5, traduction libre). Toutefois, l'ÉP est un espace hautement contesté et conflictuel dans la mesure où les règlements du « jeu » exposent les jeunes — leur corps, leur apparence, leurs performances — aux croyances et aux pratiques (cis)hétéronormatives et sexistes (Landi et al., 2020 ; Müller et Böhlke, 2021 ; Pérez-Samaniego et al., 2016 ; Scraton, 2018b). Par exemple, une conception répandue suppose que les garçons, de « nature » compétitive, préfèrent (ou devraient préférer) le développement de qualités « masculines » telles que la force, l'endurance, la vitesse et l'agressivité (Bramham, 2003) ; à défaut, ils risquent d'être perçus comme efféminés, gais ou *queers* (Forestier et Larsson, 2023 ; Larsson et al., 2009, 2011 ; Metcalfe, 2018). Inversement, et en opposition à la masculinité, les filles, moins compétitives de « nature », excellent (ou devraient exceller) dans le développement de qualités « féminines » telles que la flexibilité, la souplesse, l'agilité et l'esthétique (Hargie et al., 2017 ; Hickey, 2008). Ces conceptions conduisent plusieurs filles vers deux choix, soit de « reconduire les stéréotypes de genre et développer une identité féminine éloignée de la compétition et de l'affrontement ou alors se confronter aux garçons au risque d'être traité de 'garçon manqué', de 'tomboy', de 'dyke' ou de 'mannish' » (Bréau et al., 2017, p. 198). Plusieurs recherches associent cette situation à la quasi-impossibilité, voire l'impossibilité totale, d'échapper à une certaine logique patriarcale et (cis)hétéronormative du monde du sport (Mennesson, 2005). Évidemment, ces mêmes recherches soulignent que ces qualités n'ont rien d'intrinsèquement ou biologiquement féminin ou masculin, mais rappellent qu'elles restent *historiquement* et *symboliquement* associées à des idéologies essentialisant la femme et l'homme (Henning et Andreasson, 2022 ; Kidd, 2013 ; Mennesson, 2005), produisant ainsi des critères de catégorisations pour le jugement de corps légitimes.

À ce sujet, dans les cours d'ÉP, l'enseignant[e] et l'enseignement jouent un rôle important dans le développement identitaire dans la mesure où les attitudes et les pratiques pédagogiques privilégiées peuvent conférer une façon de faire ou d'être. Effectivement, l'hyper-hétéromasculinisation des espaces d'ÉP s'intensifie à travers un curriculum *masculiniste* (Bréau et al., 2017) où le personnel enseignant a tendance à faire « hommage à la masculinité » (Larsson et al., 2011), surtout en privilégiant la performance, la compétition, et les activités ayant une connotation historiquement masculine. Cependant,

le tout est aussi renforcé entre les élèves, notamment, par une certaine obligation tacite de se conformer aux stéréotypes de genre en ÉP; d'une part, en raison d'un désir ou d'un besoin de s'intégrer aux groupes sociaux et, d'autre part, puisqu'en répondant aux exigences de leurs sphères sociales, les jeunes voient leur identité sexuée/genrée validée par le gain de « capital » social et symbolique (Metcalf, 2018).

Qui plus est, alors que la marginalisation des filles peut être observée tant du point de vue de leur réussite (Combaz et Hoibian, 2008; Fagrell et al., 2012; Vigneron, 2006) que du point de vue de leur engagement ou de l'occupation de l'espace (Forestier et Larsson, 2023; Larsson et al., 2021; Vertinsky, 1992), l'écart observé entre les filles et les garçons s'accroît fortement, entre autres, en raison de stratégies de « bienveillance à l'égard des filles » (Larsson et al., 2011). Notamment, les attitudes, les croyances et les pratiques pédagogiques du personnel enseignant peuvent « naturaliser » et « normaliser », par exemple, le manque d'intérêt et d'engagement des filles en ÉP. À cet égard, Larsson et al. (2009) soulignent que la dominance masculine et hétérosexuelle est souvent perçue comme quelque chose qui doit être géré sur le plan logistique plutôt que défié. Ainsi, les inégalités, selon le personnel enseignant, sont inévitables et, de ce fait, peu perçoivent le besoin d'intervenir afin d'éviter que de telles inégalités se produisent.

En outre, les conséquences de cette conception (cis)hétéronormée de l'ÉP se font aussi sentir auprès des élèves 2SLGBTQIA+. En réalité, le contexte d'ÉP se révèle comme l'un des plus hostiles de leur scolarité en raison d'une homophobie ordinaire et d'une transphobie émergente (Berg et Kokkonen, 2022; lisahunter, 2019; McBride, 2021; Sykes, 2011). Les élèves trans, par exemple, se sentent souvent « éloigné[e]s, isolé[e]s et seul[e]s » (Devís-Devís et al., 2018a, p. 626, traduction libre), d'autant plus que plusieurs d'entre eux perçoivent régulièrement leurs expériences dans les cours d'ÉP comme étant négatives, troublantes et traumatisantes (Berg et Kokkonen, 2022; Block, 2014; Devís-Devís et al., 2018b; Müller et Böhlke, 2021; O'Brien et al., 2013).

Tout compte fait, depuis le début des années 1980 (cf. DAVISSE, 1986; SCRATON, 1986, 1992; VERTINSKY, 1992), le tournant féministe qu'a pris la recherche en ÉP a permis une revendication des enjeux liés au sexisme et à la queerphobie dans le domaine de l'ÉP (et du sport plus largement) en instaurant le genre comme un objet, un concept et une catégorie d'analyse distincts du sexe. La contribution des recherches féministes est notable, soit de faire état de cette indubitable palpabilité des conséquences des normes sexuées/genrées dans les cours d'ÉP, et ce encore aujourd'hui. En effet, en dépit d'une

vague croissante de recherches à cet égard, la littérature met en évidence que les cours d'ÉP demeurent des sites privilégiés où se déploient des mécanismes de hiérarchisation, de ségrégation et de discrimination sexuées (ex. : Berg et Kokkonen, 2022 ; Forestier et Larsson, 2023 ; Joy et al., 2021 ; Larsson et al., 2021 ; Müller et Böhlke, 2021 ; Sánchez-Hernández et al., 2018 ; Roberts et al., 2020). Ainsi, ces enjeux demeurent toujours une inquiétude d'actualité dans le domaine.

Cela dit, ce tournant féministe a également permis à plusieurs recherches, en parallèle, d'avoir lieu en contexte de formation à l'enseignement en ÉP (FEÉP) afin de mieux comprendre comment ces programmes peuvent soutenir ou transformer les attitudes, les croyances et les pratiques pédagogiques se révélant particulièrement délétères pour certain[e]s élèves.

Les programmes de formation : un regroupement des « privilégié[e]s » ?

À ce jour, de nombreuses recherches proposent que le parcours d'études dans les programmes de FEÉP contribue considérablement à la cristallisation de certaines valeurs sexistes et (cis)hétéronormatives associées à l'ÉP (Brown, 2005 ; Brown et Evans, 2004 ; Dowling, 2006 ; Flintoff, 1993 ; Larsson et al., 2018, 2022 ; Rich, 2001 ; Vilanova et al., 2022). Ceci semble s'effectuer d'abord au niveau institutionnel puisque, fréquemment, « le genre apparaît sur le plan des compétences du cours ou de la matière, mais disparaît dans les programmes spécifiques de la matière » (Serra et al., 2018, p. 332, traduction libre). Qui plus est, si des cours abordant ces sujets (sexe/genre/sexualité) sont offerts, ceux-ci le sont souvent en tant que cours optionnels (Dowling et Kårhus, 2011 ; Flintoff, 1993 ; Macdonald, 1993) et, par conséquent, occupent une place précaire et marginale au sein de ces programmes. D'ailleurs, si ces sujets figurent dans les cours du programme, il est également fort probable que ceux-ci soient enseignés de manière sexiste et stéréotypée (Dewar, 1987a, 1987b ; Flintoff, 1993 ; Lynch et Curtner-Smith, 2020 ; Macdonald, 1993). En fait, les problématiques reliées au sexisme et à la (cis)hétéronormativité sont également perpétuées par le corps professoral, celui-ci ne démontrant pas de réel intérêt à inclure et à régler les difficultés qu'engendre le caractère normatif du sexe/genre/sexualité dans leurs cours (Dowling, 2006), au point de faire preuve d'indifférence et d'hostilité face aux changements.

Enfin, le tout se cristallise du fait qu'une majorité des étudiant[e]s dans les programmes de FEÉP sont enclins à privilégier des approches traditionnelles du sport (*PE-as-sport-technique* : Kirk, 2009) et le développement de compétences motrices, le tout en fonction de connaissances « scientifiques » où les différences biologiques sont perçues comme plus importantes que les aspects sociaux (Larsson et al., 2022 ; Macdonald, 1993). Plus précisément, plusieurs ont tendance à enseigner l'éducation physique comme « une matière corporelle excessivement obsédée par le prosélytisme des jeunes femmes et des jeunes hommes dans le développement d'un corps technocratique » (Landi, 2018, p. 8, traduction libre), à savoir celui du corps de jeunes filles minces, élancées et jolies et, à l'inverse, celui de jeunes garçons musclés, forts et compétitifs, modelant ainsi les élèves en fonction de ce qui est culturellement *accepté* et *attendu* selon leur sexe ou leur genre.

En somme, cet assemblage de facteurs permet, entre autres, une certaine homogénéisation intellectuelle et corporelle des idées, des valeurs et des expériences véhiculées dans les programmes de FEÉP. En fait, c'est ce qui amène Larsson et al. (2022) à proposer que l'homogénéité soit l'une des raisons expliquant que « les études font régulièrement état des difficultés à remettre en question et à changer ce qui est considéré comme acquis [et donc, légitime] » (p. 3, traduction libre) quant aux contenus, aux connaissances et aux méthodes d'enseignement du domaine. Toutefois, comme le rappelle Rich (2001), le milieu de FEÉP n'est pas incontesté et il s'avère fort plausible que « dans cette dynamique complexe, les actions et la réaction des individus à ces discours puissent potentiellement transformer ces contextes » (p. 147, traduction libre). En fait, plusieurs études (Ovens, 2016; Pringle et al., 2018; Robinson et Randall, 2016; Stirrup et Hooper, 2021) proposent que ces programmes aient également la possibilité de devenir des sites transformationnels, permettant (possiblement) de transcender les conditionnements sociaux (cis)hétéronormatifs et de mener à la transformation des attitudes, des perspectives et des pratiques qui sont perçues comme problématiques.

Re-traçage³ historique

C'est au sein de cette mêlée, entre opposition et volonté face au changement à l'égard des problématiques liées au genre, au sexe et à la sexualité, que s'inscrit le questionnement à l'origine de cette recherche. Spécifiquement, la visée plus large de ce projet est de faire la lumière sur les mécanismes de (re)production et de transformation de la culture sportive universitaire (cis)hétéronormée en contexte de FEÉP. Pour répondre à ce questionnement, il s'avérait judicieux de *re-tourner* notre regard vers les écrits publiés dans les dernières décennies, puisqu'à ce jour, il n'existe aucune synthèse portant spécifiquement sur les problématiques liées à la (cis)hétéronormativité dans ce contexte. Cela dit, il semble important de clarifier que le présent article n'a pas pour objectif de répondre entièrement à cette visée plus large. Toutefois, puisque cette question a permis de délimiter et de guider la prise de décision quant aux articles/chapitres à sélectionner pour l'analyse, en faire état paraît essentiel.

En fait, à la suite du rassemblement du corpus de recherche répondant à la question ci-dessus, il s'avérait pertinent de *re-tourner* notre attention vers la recherche en tant que telle. Plus précisément, à l'instar d'une ligne du temps, je souhaite effectuer un certain *re-tour* historique des différents chemins empruntés par les chercheur[-euse]s formant le corpus de recherche généré afin d'offrir une cartographie témoignant de l'évolution, de l'étendue et de la nature du terrain de recherche à ce jour. Autrement dit, cette synthèse sert à fournir une actualisation de l'état des lieux de la recherche (c.-à-d., les *qui, quoi, où, quand, comment* et *pourquoi* de cette dernière), contribuant ainsi au domaine de l'ÉP et de la FEÉP en offrant des pistes réflexives et directrices pour la recherche future. Plus précisément, les questions suivantes constituent la base de la réflexion : *comment* la recherche est-elle construite, sur quelles perspectives théoriques s'aligne-t-elle ? Sur *quoi* porte-t-elle, quels sont ses objectifs ? *Qui* compose la population à l'étude, qui est représenté ? *Qui* effectue ces recherches ? *Où* est-elle située, dans quel contexte ? *Quand* a-t-elle eu lieu ? *Pour quoi* (dans quel but) ces recherches ont-elles eu lieu, et *pourquoi* (pour quelle[s] raison[s]) ?

3 Une nuance sémantique est employée en séparant le «re-» des mots qui les suivent. Le préfixe «re-» signifiant normalement faire quelque chose à nouveau, est plutôt employé ici dans le sens de le refaire d'une nouvelle manière, avec une vision nouvelle, dans une nouvelle visée.

Boussole conceptuelle

Si l'acte de recherche est orienté, ce qui apparaît dépend alors de notre point de vue. De la sorte, j'ai choisi l'image de la boussole, puisqu'elle renvoie à cet appareil permettant de guider la prise de décision quant à un projet de recherche. Ainsi, l'objectif de cette section sera de construire cette sorte de «boussole conceptuelle». Pour ce faire, je ferai appel aux concepts d'*orientation* et d'*arrière-plan* de Sara Ahmed (2006), de même qu'à celui de *diffraction* de Karen Barad (2007, 2014). Cependant, il importe de préciser que ces concepts ne serviront pas à assembler *stricto sensu* un cadre d'analyse *Ahmedien* ou *Baradien*, mais plutôt, à l'instar de la boussole, d'orienter et de guider la recherche, sans pour autant en (dé)limiter les démarches à suivre.

La lecture diffractive

Selon Barad (2007), la diffraction signifie de «rompre dans diverses directions» (2007, p. 168, traduction libre). Plus précisément, un engagement diffractif permet d'engendrer des provocations inattendues, génératives et créatives en invitant une lecture dialogique des textes (Heinrichs et Andriani, 2022), à savoir une lecture des données les unes à travers les autres (Barad, 2007, p. 30), plutôt qu'opposer un texte à un autre. Dans son essence, faire diffraction requiert un *remuement* comme «dans le cas d'un retournement répété [...] de re-tourner le sol encore et encore [...] de l'ouvrir et de lui insuffler une nouvelle vie» (Barad, 2014, p. 168, traduction libre). Autrement dit, une lecture diffractive offre l'occasion d'effectuer, non pas une «revue» de la littérature (à l'image d'un état des lieux), mais bien une *re-vue* de celle-ci, comme dans l'acte de voir à nouveau, de penser à nouveau.

Ainsi, «tout en reconnaissant et en respectant les différences contextuelles et théoriques entre les lectures en question» (Geerts et van der Tuin, 2021, p. 175, traduction libre), ce type d'engagement permet de réimaginer ce qui pourrait être ou ce qui a été, parvenant alors à de nouvelles perspectives et à de nouveaux questionnements. Or, afin de permettre aux écrits répertoriés de «danser à nouveau avec la vie» (Ahmed, 2006, p. 164, traduction libre), je me suis re-tourné vers les concepts de Sara Ahmed.

L'orientation et l'arrière-plan

Alors que le concept de lecture diffractive que propose Barad a permis de réimaginer les possibilités analytiques d'une recension des écrits, certains concepts que propose Ahmed (2006) ont été au cœur du « comment » de l'analyse et ont permis d'« [a]mener le travail [...] dans des endroits nouveaux et imprévisibles. Créer des provocations, de nouveaux imaginaires et de nouvelles pratiques » (Murriss et Bozalek, 2019, p. 1514, traduction libre). Ces concepts sont ceux d'orientation et d'arrière-plan.

Dans *Queer phenomenology*, Ahmed (2006) propose que « les orientations concernent la direction que nous prenons et qui met certaines choses, et d'autres pas, à notre portée » (p. 56, traduction libre). Par exemple, l'acte de recherche acquiert une orientation en s'alignant avec certaines théories et méthodes, et ce, dans l'optique d'atteindre des buts particuliers. Ainsi, s'il est question d'orientation dans le présent document, ceci réfère aux différentes directions que la recherche a prises en contexte de FEÉP et concerne « le “où”, mais aussi le “comment” et le “quoi” » (Ahmed, 2006, p. 16, traduction libre) de la recherche.

Toutefois, selon son orientation, la recherche peut également détourner son regard — de façon consciente ou non — de certains endroits, objets et personnes. Notamment, pouvant être une fonction tant des décisions de la part des chercheur[-euse]s que des contraintes externes provenant du milieu universitaire ou du contexte de l'étude, les choix méthodologiques et théoriques d'une étude permettent de mettre à l'*avant-plan* certaines « choses », tandis que d'autres se voient reléguées à l'*arrière-plan* (Ahmed, 2006). Ce qui est intéressant ici, c'est la possibilité que ce qui est situé en arrière-plan — objets, personnes, pratiques, théories, etc., — soit en réalité ce vers quoi la recherche devrait (re)tourner son regard afin de transformer et réorienter le domaine de l'ÉP. Autrement dit, l'arrière-plan peut se révéler à la fois comme ce qui limite les changements dans un domaine d'étude et la clé même des avancées.

Dans cet ordre d'idées, si l'objectif est de *re-tourner* notre regard sur les *qui*, *quoi*, *où*, *quand*, *comment* et *pourquoi* de la recherche, c'est pour mieux comprendre les directions empruntées par celle-ci; afin de saisir comment ces choix peuvent avoir déplacé certains éléments (et personnes) en arrière-plan et de re-considérer les raisons d'être et les retombées de ces orientations ainsi que les éléments qui n'ont pas été inclus dans ces dernières.

Examen de la portée : une méthode de cartographie documentaire

L'analyse et « [l']organisation d'un corpus d'études est une pratique qui consiste à établir, à perturber et à faire tomber les frontières, et à s'engager dans un processus de création d'un monde » (Hill, 2017, p. 3, traduction libre). Ainsi, en son cœur réside une prise de décision permettant de mettre à l'avant-plan certaines choses, idées et personnes. Pour cette raison, il semblait important d'opter pour une méthodologie d'analyse documentaire permettant d'offrir une transparence et une honnêteté à cet égard.

Dans le cadre de ce projet, une approche qualitative d'analyse documentaire fut privilégiée, plus précisément celle de l'examen de la portée (*scoping review*). Contrairement à une revue systématique ou une méta-analyse de la littérature, les deux ayant généralement comme objectif de mesurer la faisabilité, l'efficacité ou la pertinence des pratiques ou des expériences dans les études (Peters et al., 2021, 2022), l'examen de la portée (Arksey et O'Malley, 2005) se différencie par son engagement « plus large » avec la littérature en cartographiant (plutôt qu'en évaluant) les concepts clés, les types de preuves et les lacunes de cette dernière (Daudt et al., 2013) pour ensuite synthétiser les connaissances existantes (Pham et al., 2014). Par ailleurs, l'examen de la portée se distingue également d'une revue narrative par le fait qu'il nécessite une approche systématique suivant un protocole rigoureux et transparent (voir la section suivante) à l'égard de la composition du corpus d'études analysé (Tricco et al., 2018).

Ce choix méthodologique découle également du fait que l'examen de la portée se révèle particulièrement intéressant lorsque les données probantes sont nombreuses et dispersées (Peters et al., 2021) ou lorsqu'un corpus de littérature est de nature évolutive, complexe ou hétérogène (Davis et al., 2009; Peters et al., 2015), ce qui est le cas de celui portant sur la (cis)hétéronormativité en contexte FEÉP. Dans son ensemble, l'examen de la portée est efficace lorsque l'objectif est d'examiner l'étendue, la variété et la nature du terrain de recherche (Tricco et al., 2018) et, de surcroît, d'élucider la manière dont ces recherches ont été menées. Ainsi, cette approche méthodologique s'agence judicieusement avec l'orientation théorique/conceptuelle présentée plus tôt, cherchant à faire état des *qui, quoi, où, quand, comment* et *pourquoi* de la recherche.

L'itinéraire analytique

L'examen de la portée implique une approche itérative en cinq phases qui sera décrite ci-dessous.

Phase I : identifier et clarifier les questions de recherche

L'objectif de l'étude présentée ici est de repérer et de cartographier les travaux déjà réalisés examinant les problématiques liées à la dimension (cis)hétéronormative et (hétéro)sexiste du contexte de FEÉP. Les questions posées sont : *comment* la recherche est-elle construite, sur quelles perspectives théoriques s'aligne-t-elle ? Sur *quoi* porte-t-elle, quels sont ses objectifs ? *Qui* compose la population à l'étude, qui est représenté ? *Qui* effectue ces recherches ? *Où* est-elle située, dans quel contexte ? *Quand* a-t-elle eu lieu ? *Pour quoi* (dans quel but) ces recherches ont-elles eu lieu, pour *pourquoi* (pour quelle[s] raison[s]) ?

Phase II : identifier les études pertinentes

Plusieurs banques de données électroniques (ERIC, Education Source, Web of Science, Scopus, SPORT Discuss, Érudit, CAIRN et Omni [Université d'Ottawa]) ont été consultées afin de sélectionner la littérature pertinente aux questions de recherche émises. Une recherche initiale a été effectuée en octobre 2022 et n'incluait aucune limite temporelle quant à la date de « début » ; une seconde ronde d'analyse a par la suite été effectuée en avril 2024, permettant ainsi d'actualiser le projet de recherche (voir Figure 1). Afin d'identifier les documents pertinents, deux stratégies de recherche ont été développées (anglais/français) selon trois paramètres, soit l'éducation physique (ÉP), la formation à l'enseignement, et le genre et la sexualité. Les mots clés ainsi qu'un exemple d'application sont offerts en Annexe A.

Phase III : sélectionner les études pertinentes

Par suite, un logiciel de filtrage en ligne (*Covidence*) a été utilisé afin de trier les différentes sources identifiées. La mise en place de plusieurs critères de sélection a permis de soutenir une prise de décision cohérente et transparente. Ces derniers sont organisés en quatre catégories en tenant compte de la mnémonique PCC (population, concept, contexte) (Munn et al., 2018) et du type de publication (Peters et al., 2020). Il importe, à ce stade, de rappeler que ces critères furent établis en fonction d'une question de recherche plus large, soit : *quels sont les mécanismes de re-production et de transformation de la culture sportive universitaire (cis)hétéronormée en contexte de FEÉP ?*

Pour être incluses, les publications devaient : 1) impliquer le corps professoral ou la population étudiante ; 2) se dérouler dans un contexte de FEÉP ou avec spécialisation en ÉP ; 3) mettre le primat sur les sujets liés au sexe, au genre ou à la sexualité ; 4) mettre en évidence les effets (sur le plan social/personnel/professionnel) des relations et des interactions entre les individus en lien avec les sujets mentionnés OU offrir des pistes de solution concrètes face à ces problématiques ; 5) provenir de données empiriques ; et 6) être publiées en anglais ou en français.

Outre les recherches dans les bases de données, les listes de références des articles ont été manuellement examinées afin d'identifier d'autres documents n'ayant pas été captés lors des recherches initiales. Au total, la recherche documentaire a permis de rassembler 40 articles et chapitres de livres. Un diagramme de flux (*voir* Figure 1) présente ci-après l'ensemble du processus d'identification, de sélection et d'inclusion des documents constituant le corpus.

Phase IV : classer les données

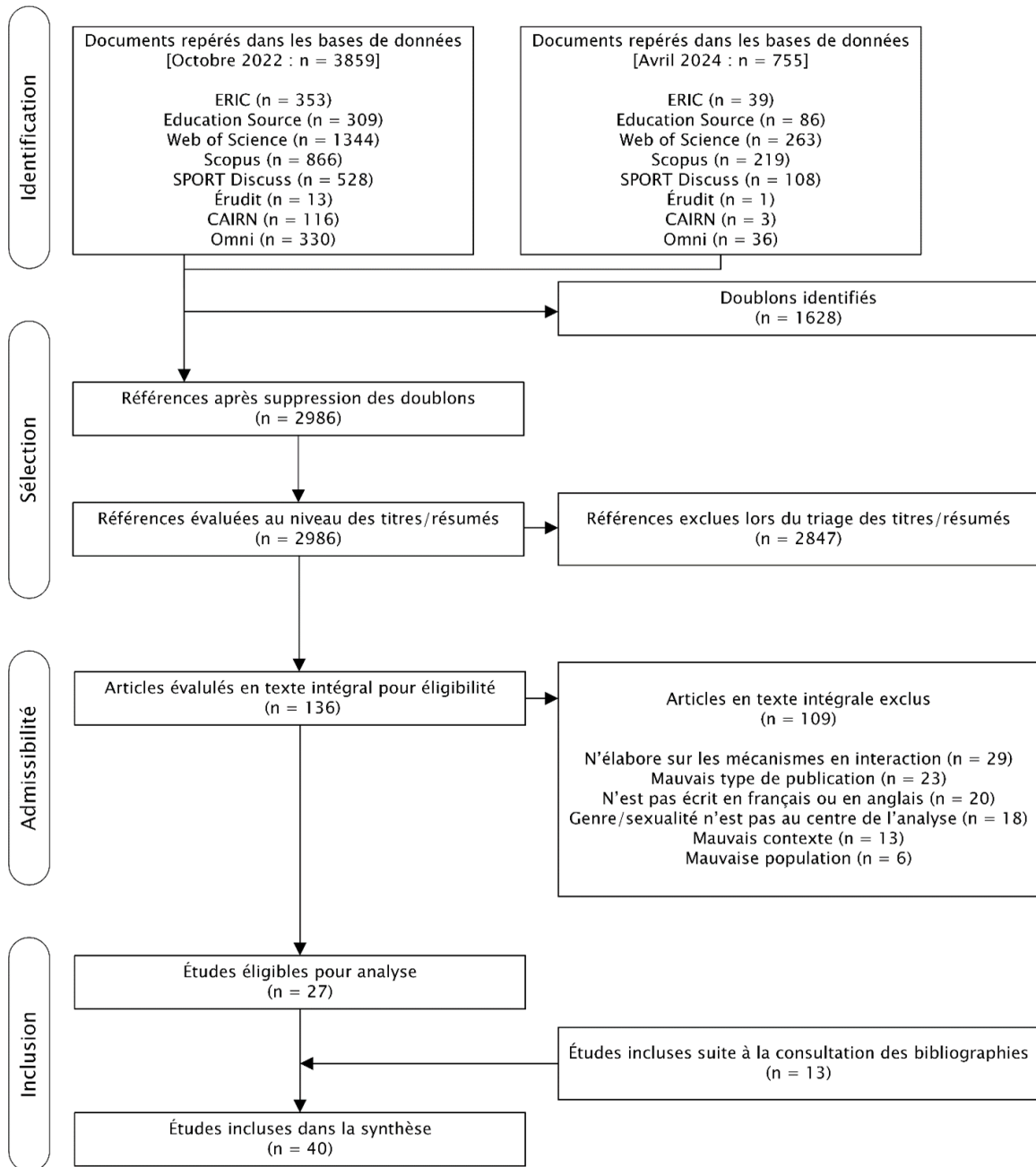
Cette phase a consisté en l'extraction et la catégorisation des données dans un tableau synthèse en fonction des questions de recherche et elle inclut un mélange d'informations générales (titre, auteur[-trice]s, année de publication, pays, cadre théorique, méthodologie, etc.). Pour une synthèse de ces documents, voir le document supplémentaire 1.

Phase V : collecter, assembler, résumer et rendre compte des résultats

Les données extraites (document supplémentaire 1) ont été analysées lors de la cinquième phase. Le protocole PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) offre une vue d'ensemble des éléments clés associés à la dissémination de ce type de revue (document supplémentaire 2). Par ailleurs, il importe de rappeler que l'examen de la portée n'est pas une méthodologie conférant, à proprement dit, une « façon de faire » quant à l'analyse des données. Cette liberté analytique a ainsi permis de mobiliser les concepts de Sara Ahmed (2006) de sorte à re-configurer, jouer, troubler et remettre en question la littérature. À titre d'exemple, celui d'*orientation* a été pertinent lors de la *re-vue* des cadres conceptuels et théoriques, des objectifs de recherche ainsi que des résultats, afin de révéler l'orientation du corpus ; alors que celui d'*arrière-plan* s'est avéré utile à l'égard des populations incluses, à savoir qui est « en jeu » ou non, mais également d'amener la réflexion vers de nouveaux endroits en produisant des questions qui auraient été impossibles à poser autrement.

Figure 1

Diagramme de flux présentant le processus de sélection des ressources



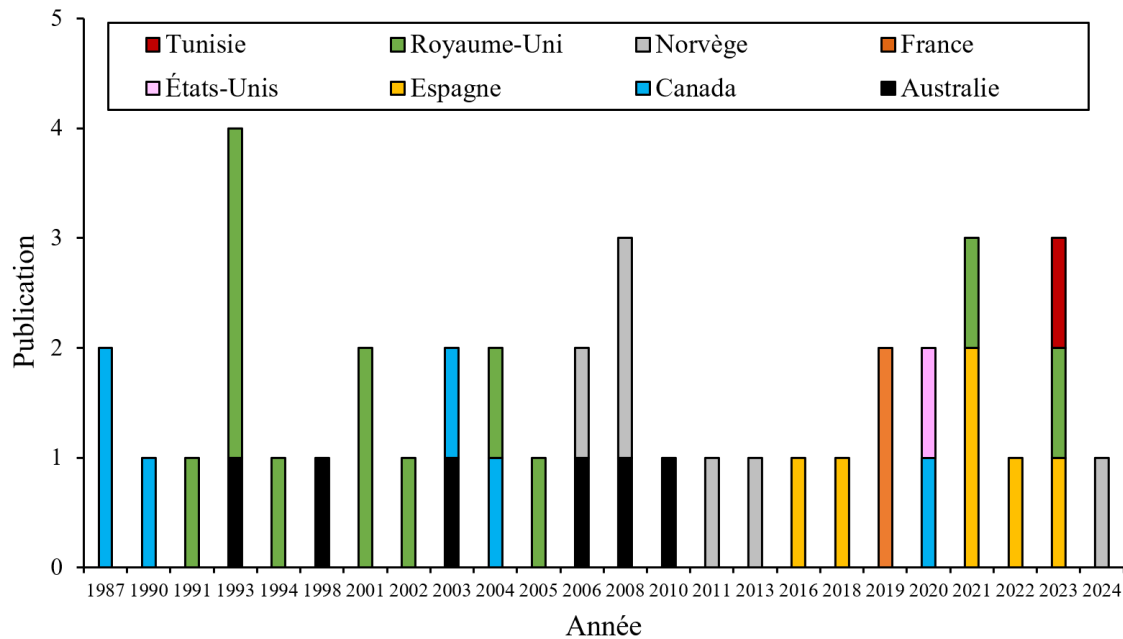
Résultats : un premier coup d'œil

Curieusement, en dépit d'un cadre conceptuel cherchant à s'éloigner de certaines traditions des revues de la littérature scientifiques, il s'est avéré impossible d'échapper aux barèmes de publication de l'examen de la portée (document supplémentaire 1), prenant la forme d'une présentation sommative des informations recueillies, et ce, sans nécessairement lui en conférer un sens ou en faire une interprétation (Peters al., 2015, 2020, 2021 ; Tricco et al., 2016, 2018). Par conséquent, la section suivante servira de « survol » du terrain de recherche en présentant les *qui*, *quoi*, *où*, *quand*, *comment* et *pourquoi* du corpus de recherche analysé.

Le « où », le « quand » et le « qui » de la recherche

Au total, 40 manuscrits traitant de 28 projets de recherche entre 1987 et 2024 ont été examinés. On peut tout d'abord observer un flux constant de publications à travers les années (Figure 2). Quant aux pays où la recherche a eu lieu, la majorité des études proviennent du Royaume-Uni (12), de l'Australie (6), du Canada (6), de l'Espagne (6) et de la Norvège (6), tandis que la France (2), les États-Unis (1) et la Tunisie (1) forment à peine 10 % du corpus.

À l'égard du *quand*, les publications provenant de l'Espagne, de la France, des États-Unis, et de la Tunisie — toutes publiées entre 2016 et 2023 — reflètent une perspective récente et d'actualité. À l'inverse, tant au Royaume-Uni qu'au Canada — à l'exception d'une publication chacun, respectivement en 2021/2023 et 2020 —, l'ensemble des recherches du corpus a été publié avant 2005. L'Australie, dont les articles datent tous d'avant 2010, présente un cas similaire. Enfin, la Norvège a vu l'apparition d'un certain nombre d'articles entre 2006 et 2013, pour ensuite s'estomper jusqu'à un article publié récemment en 2024.

Figure 2*Tendances annuelles des publications en fonction des pays*

Il importe de se demander *qui* sont les personnes présentes et représentées dans la recherche. Au total, 1609 étudiant[e]s et 56 professeur[e]s sont représenté[e]s dans le cadre de ces recherches. Le tableau 1 fait état que, parmi les 1609 étudiant[e]s, 488 s'identifient comme femmes, 642 comme hommes, et 2 comme personnes transgenre ou non binaire — ces dernières étant seulement représentées dans l'étude de Chiva-Bartoll et al. (2021). Pour ce qui est des professeur[e]s, 12 s'identifient comme femmes et 26 comme hommes. Il importe de souligner que six études ne précisent pas l'identité de genre (Macdonald, 1993 ; McVeigh et Waring, 2021 ; Pérez-Samaniego et al., 2016 ; Rossi et al., 2008 ; Scanlon et al., 2023 ; Sirna et al., 2010 ; Thorjussen et Wilhelmsen, 2024), et ce, sans pour autant en justifier l'absence⁴. Enfin, sept documents ne partagent pas le nombre exact de participant[e]s (Brown, 1998 ; Chapman et al., 2003 ; Dowling, 2013 ; Flintoff, 1991, 1993, 1994a, 1994b ; Skelton, 1993). Conséquemment, les statistiques précédentes demeurent une sous-estimation.

4 À l'exception de Thorjussen et Whilhelmsen (2024) en disant tout simplement : « nous avons choisi de ne pas inclure d'informations concernant les identités de genre dans ce document » (p. 5, traduction libre).

À l'égard de l'orientation sexuelle, nous connaissons seulement ces détails pour 3,82 % des étudiant[e]s et 5,36 % des professeur[e]s du corpus. À titre d'exemple, l'étude de Lynch et Curtner-Smith (2020) fait état de l'expérience de 3 professeures lesbiennes ; Vilanova et al. (2022), de 11 étudiants gais ; Drivet et al. (2019a), de 29 femmes et 11 hommes se déclarant comme bisexuel[le]s ou homosexuel[le]s (toutefois, seulement un homme gai a participé aux entretiens). Quant à la recherche de Sykes et Goldstein (2004), il y est dit qu'une majorité des femmes et des hommes s'identifient comme lesbiennes ou gais, et que deux étudiantes s'identifient comme hétérosexuelles.

Tableau 1

Identité de genre des participant[e]s

Identités de genre	Nb d'étudiant[e]s	Nb de professeur[e]s
Femme	488	12
Homme	642	26
Transgenre ou non binaire	2	0
Non indiqué	477	18
Total	1609	56

Enfin, notre attention se dirige sur *qui* effectue ces recherches. Parmi les douze publications provenant du Royaume-Uni, huit viennent des travaux de trois auteur[-trice]s, soit Anne Flintoff (1991, 1993, 1994a, 1994b), Emma Rich et David Brown (Brown, 2005; Brown et Evans, 2004; Brown et Rich, 2002; Rich, 2001) — le restant étant couvert par A. Skelton (1993), Saul Keyworth (2001), Joanne McVeigh et Michael Waring (2021) et, récemment, Scanlon et al. (2023). Au Canada, la moitié des textes découlent des travaux d'Alison Dewar (1987a, 1987b, 1990), alors que le tiers se rattachent à ceux de Heather Sykes et ses collègues (Chapman et al., 2003; Sykes et Goldstein, 2004) — l'article de McCaughey et Fletcher (2020) étant la dernière publication provenant du Canada. En Norvège, toutes les publications sont signées par Fiona Dowling et ses collègues (Dowling, 2006, 2008a, 2008b, 2013; Dowling et Kårhus, 2011) à l'unique exception d'un article publié en 2024 par Thorjussen et Wilhelmsen. Quant aux études provenant de l'Espagne, elles sont réparties selon six équipes de recherche (Castro-García et al., 2023; Chiva-Bartoll et al., 2021; Devís-Devís et al., 2018a; Pereira-García et al., 2022; Pérez-Samaniego et al., 2016; Vilanova et al., 2022). L'Australie partage également ses publications (6) en fonction de six « groupes »

d'auteur[-trice]s (Brown, 1998 ; Gard, 2003 ; Garrett, 2006 ; Macdonald, 1993 ; Rossi et al., 2008 ; Sirna et al., 2010). Enfin, aux États-Unis, en France et en Tunisie, les uniques travaux sont, respectivement, ceux de Lynch et Curtner-Smith (2020), Drivet et al. (2019a, 2019b), et Elandoulsi et Amade-Escot (2023).

Le « comment » de la recherche

Ensuite, il est important de relever comment ont été effectuées ces recherches (Tableau 2). Sur le plan théorique, plus de la moitié des documents font appel à des théories et des concepts féministes, queers et critiques — citant, entre autres, les travaux de Judith Butler, bell hooks et Raewyn Connell. Par ailleurs, plusieurs s'ancrent au sein de théories sociologiques : huit font référence à des théories en lien avec la socialisation (p. ex., Lawson, 1983) et la professionnalisation/le professionnalisme (p. ex., Hargreaves, 2000), et trois utilisent la « boîte à outils » de Pierre Bourdieu. Enfin, deux articles font appel à divers concepts, tandis que six ne spécifient pas les théories ou concepts ayant guidé la recherche.

Tableau 2

Cadres théoriques et conceptuels

Théories/Concepts	Fréquence	Identification	Pourcentage
Féministe/Queer/Critique	21	1/2/4/5/8/9/13/14/16/19/ 27/28/30–34/37/38/39/40	52,5 %
Socialisation/Professionnalisation	8	5/7/11/12/20/22–24	20,0 %
Non spécifié	6	3/10/15/17/26/29	15,0 %
Pierre Bourdieu	3	18/34/35	7,5 %
Autre	2	21/25	5,0 %

Enfin, le *comment* inclut également les méthodes de génération des données. Selon le tableau 3, les formes prédominantes comprennent des formes participatives ou observationnelles, comme les entretiens individuels ou en groupe et les observations sur le terrain ou par enregistrement vidéo ; et une grande diversité d'activités, comme le récit de vie, l'autoréflexion, les activités de danse, l'internat dans un centre communautaire, une pièce de théâtre ou un projet de session. Seulement cinq des recherches du corpus ont fait appel à un questionnaire.

Tableau 3*Méthodes de génération des données*

Méthodes	Fréquence	Identification
Entretiens	28	1-3/5/7/8/10-13/17/19-22/24/25/29-38/40
Observations	18	1-5/7-11/14/18/27/29/34/35/37
Activités	16	6/10-12/14-17/19/23/26/27/29/32/33/38-40
Questionnaires	5	5/24/30/33

Le « pour quoi » et le « pourquoi » de la recherche

Pour quoi (dans quel but) ces recherches ont-elles eu lieu, et *pourquoi* (pour quelle[s] raison[s]) ? Le corpus présenté se différencie en fonction de deux objets d'études complémentaires. La première orientation de recherche a pour objectif d'examiner la culture sportive universitaire des programmes de FEÉP. Cette orientation se caractérise par des questions de recherche tentant d'élucider, d'une part, l'organisation des connaissances au sein des cours ainsi que la perception des étudiant[e]s et des professeur[e]s à ce sujet, et d'autre part, les différents processus contribuant à la légitimation et à la naturalisation d'une vision (cis)hétéronormale. La majorité des documents (28) analysés s'inscrivent dans cette orientation. Ces études font état d'un conservatisme éducatif et culturel puissant positionnant le genre et la sexualité comme des objets, des concepts, ou des catégories d'analyse pouvant être mis de côté ou relégués à l'arrière-plan (cf. Devís-Devís et al., 2018a ; Dewar, 1987a, 1987b, 1990 ; Dowling, 2006, 2008a, 2008b, 2013 ; Dowling et Kårhus, 2011 ; Flintoff, 1993 ; Macdonald, 1993 ; Thorjussen et Wilhelmsen, 2024), et ce, tant chez les professeur[e]s que chez les étudiant[e]s. D'autres discutent du caractère hétérocentrique des relations sociales agissant comme des forces agentielles (dé)limitant ce qui est attendu et accepté selon le genre, contribuant subséquemment à la marginalisation, l'exclusion et l'oppression de certains groupes, plus spécifiquement les femmes, les hommes sortant du cadre (cis)hétéromasculin, et les personnes appartenant à la communauté 2SLGBTQIA+ (cf. Brown, 1998 ; Dowling, 2013 ; Macdonald, 1993 ; Sirna et al., 2010 ; Skelton, 1993 ; Vilanova et al., 2022).

La seconde orientation en est une qui tente de faire la lumière sur les différents facteurs facilitant la sensibilisation des étudiant[e]s quant aux problématiques liées au genre et à la sexualité, plus précisément en proposant un large éventail d'activités à cet

égard. Ce type de recherche a fait son apparition au début des années 2000 (Chapman et al., 2003; Gard, 2003; Garrett, 2006; Sykes et Goldstein, 2004) et connaît un regain d'intérêt depuis 2015 (Castro-García et al., 2023; Chiva-Bartoll et al., 2021; Devís-Devís et al., 2018a; Drivet et al., 2019a, 2019b; Lynch et Curtner-Smith, 2020; Pereira-García et al., 2022; Pérez-Samaniego et al., 2016; Scanlon et al., 2023), et ce, surtout en Espagne. Ces études seront explorées en détail dans la prochaine section. Cela dit, l'ensemble témoigne de plusieurs retombées positives des activités proposées, toutefois, ces dernières sont souvent accompagnées de nombreuses difficultés ou résistances.

Un *re-tour* sur les résultats

Le défi d'adopter une méthodologie de lecture diffractive ne réside pas nécessairement dans sa théorisation, mais bien dans sa mise en pratique (Murriss et Bozalek, 2019). Il peut être tentant de poursuivre certaines trames éducatives « réductionnistes » afin de regrouper et de thématiser les données, le tout aboutissant à une série de recommandations pour la recherche future. Cependant, s'engager à lire diffractivement, c'est aussi se demander si ces « pistes de recherches futures » sont réellement si faciles d'accès. Comme l'exposera la discussion, ce n'est pas toujours le cas.

Ainsi, la discussion qui suit reflète bien l'effet d'un engagement diffractif — un texte rhizomatique, parfois désordonné, qui ne semble pas nécessairement aboutir quelque part. Après tout, lire diffractivement, c'est aussi s'engager à « reconfigurer, jouer, troubler, remettre en question [la littérature]; d'être à l'aise avec le fait de ne pas savoir, de ne pas avoir de réponse » (Heinrichs et Andriani, 2022, p. 63, traduction libre). Cette partialité, pouvant causer malaise et inconfort à certain[e]s (y compris le chercheur), est nécessaire dans la mesure où une lecture diffractive, dans ses tournants (imprévisibles) ici et là, cherche à diffuser la pensée vers de nouveaux horizons.

Discussion

L'arrière-plan : ce qu'on a perdu de vue (et parfois oublié)

Alors qu'Ahmed (2006) souligne qu'en tournant notre regard dans une direction, nous plaçons inévitablement certains objets hors de notre champ de vue, Barad (2007, 2014) nous rappelle qu'en *re-tournant* notre regard, nous pouvons faire la lumière sur ce qui a été perdu de vue.

Absence queer : une absence très « queer »

Bien que l'ensemble des études analysées révèle le caractère (cis)hétérocentrique du contenu des programmes et des relations sociales, l'analyse dénote également une absence quasi totale des identités transgenres ou non binaires dans ces études, en plus de personnes lesbiennes, gaies ou bisexuelles. Les uniques contributions proviennent de Lynch et Curtner-Smith (2020), décrivant les efforts réalisés par trois formatrices lesbiennes ; de Vilanova et al. (2022), explorant les expériences de 11 hommes gais étudiant ou ayant récemment gradué d'un programme de formation en activité physique ; et Drivet et al. (2019a), présentant les cas de 29 femmes et 11 hommes se déclarant bisexuel[le]s ou homosexuel[le]s (toutefois, seulement un homme gai a participé aux entretiens). Et si deux personnes transgenre ou non binaire se présentent dans l'étude de Chiva-Bartoll et al. (2021), leur inclusion ne représente qu'un simple dénombrement statistique.

À ce stade, je dois rappeler que ce ne sont pas toutes les études qui ont partagé ce type d'information. De plus, il est entièrement possible que ces détails n'aient pas été pertinents en fonction du contexte de ces études ou des questions de recherche émises. Certes, ceci témoigne du fait que les études du corpus se centrent davantage sur la composante genrée, et ce, le plus souvent dans un cadre binaire (femmes/hommes), mais également que la place prédominante du genre peut avoir pour effet de limiter la compréhension à la fois de l'interconnectivité et de l'importance (Butler, 1990/2005 ; Youdell, 2005) de l'orientation sexuelle avec le sexisme et la queer-phobie. Enfin, bien qu'un certain nombre d'articles incluant cette population furent rejetés en raison des critères de sélection (voir Figure 1), ceci supporte les observations émises par Landi et al. (2020), soulignant une absence générale de ces individus dans la recherche en ÉP depuis longtemps. Mais qu'est-ce qui pourrait expliquer cela ?

Interpréter ce résultat est loin d'être évident. Quelqu'un pourrait pointer la « rareté » de ces individus dans ces programmes — comme quoi ces personnes « ne sont pas là ». D'abord, il est indéniable que les personnes 2SLGBTQIA+ constituent un faible pourcentage de la population existante (environ 4 % au Canada, selon Statistics Canada, 2021) — tout en reconnaissant, évidemment, que les statistiques actuelles ne permettent vraisemblablement pas de faire un décompte précis et tendent souvent à sous-estimer cette population (Guyan, 2022). Ensuite, d'autres pourraient proposer que les élèves 2SLGBTQIA+, qui ressortent trop souvent des cours d'ÉP avec une expérience négative, troublante et traumatisante (Block, 2014; Devís-Devís et al., 2018b; Landi, 2019; Müller et Böhlke, 2021; Neary et McBride, 2021), soient par conséquent peu enclins à poursuivre des études en enseignement de l'ÉP ou à participer à des projets de recherche dans ce contexte.

En réalité, en contexte de FEÉP, quelques études démontrent que ces personnes sont bien présentes, mais qu'elles doivent souvent vivre une « double vie » (Cobhan, 1982; Dewar, 1991; Saraç et McCullick, 2017; Vilanova et al., 2022) — situation similaire pour les enseignant[e]s (majoritairement des femmes lesbiennes) dans les écoles qui doivent négocier une « double identité » à l'intérieur et à l'extérieur de leur emploi (en ÉP, voir Clarke, 1996, 2006; Woods et Harbeck, 1992; plus largement, voir Gray, 2013; Griffin, 1991; Llewellyn et Reynolds, 2021). À la lumière de ce qui précède, ce n'est pas nécessairement que ces personnes ne sont pas là, mais plutôt qu'elles ne peuvent pas être ouvertement elles-mêmes dans ce contexte. Ainsi, s'il n'est pas uniquement question de présence ou non, quels autres facteurs pourraient expliquer cette absence dans mon corpus, et possiblement, plus largement, en contexte d'enseignement en ÉP et en FEÉP?

À cet égard, je crois qu'il est nécessaire de considérer les questions éthiques et la « sensibilité » du sujet exigeant une certaine vigilance de la part des chercheur[-euse]s. En effet, les étudiant[e]s ou les professeur[e]s ne sont pas toujours prêt[e]s à révéler leurs identités de genre ou leurs orientations sexuelles, d'autant plus que, si cela est effectué par l'entremise d'un questionnaire, il est possible que certaines personnes ne déclarent pas ce type d'information (Guyan, 2022). Aussi, comme souligné plus tôt, il est possible que ces informations n'aient pas de pertinence pour les chercheur[-euse]s dans le cadre de leurs projets. Qui plus est, il faut s'assurer que les méthodes utilisées ne risquent pas de *déplacarder* les participant[e]s (Landi et al., 2020). À titre d'exemple, les observations en présentiel ou les entretiens de groupe peuvent créer des situations inconfortables et impliquent un risque de dévoilement de ces informations. Inévitablement, ces facteurs

peuvent gêner et entraver la démarche de recherche. De ce fait, un certain optimisme cruel (Berlant, 2010) peut être ressenti, à savoir la réalisation que certaines de nos aspirations se présentent « soit comme étant impossibles, pures fantaisies, ou trop possibles, et toxiques » (p. 94, traduction libre). Enfin, en considérant la persistance de l'(hétéro)sexisme et la 2SLGBTQIA+phobie au sein des programmes de FEÉP, il est possible que cela en vienne à créer des environnements de recherche difficiles à naviguer.

À ce point-ci, il importe de réitérer que l'objectif n'est pas de « pointer du doigt ». Indubitablement, malgré l'absence générale de participant[e]s 2SLGBTQIA+, toutes les recherches de mon corpus témoignent, plus ou moins directement, des difficultés anticipées et vécues par les professeur[e]s et étudiant[e]s dans ces programmes, peu importe leurs identités de genre ou orientations sexuelles. En faisant la lumière sur les répercussions des normes sexuées/genrées en FEÉP, le corpus permet également de proposer des pistes de solution à cet égard. Néanmoins, je propose, similairement aux analyses de Landi et al. (2020), qu'en reléguant à l'arrière-plan les perspectives et les réalités des personnes d'identités et de sexualités diverses, d'importantes conversations sur la réorientation du domaine de l'ÉP ont été « mises de côté ».

Sans équivoque, l'ensemble du corpus démontre des lacunes à l'égard de la recherche avec les personnes 2SLGBTQIA+, tant chez les professeur[e]s que chez les étudiant[e]s. Dans cet ordre d'idées, il est nécessaire d'effectuer plus de recherches *par, avec et pour* les individus 2SLGBTQIA+ pour mieux comprendre les réalités de ces personnes, afin de permettre de réorienter le domaine de l'ÉP et de la formation vers des attitudes, des croyances et des pratiques plus inclusives. Néanmoins, il semble également important de reconnaître que plusieurs facteurs peuvent nuire à l'inclusion ou à la participation des personnes 2SLGBTQIA+ ; et d'admettre que la réalité est beaucoup plus complexe, désordonnée et parsemée de contraintes organisationnelles, de tensions et de conflits relationnels ou contextuels, de risques de participations, ou bien de difficultés méthodologiques.

Intersectionnalité « sectionnée »

Alors qu'un nombre constant d'études depuis la fin des années 1980 a mis en évidence l'importance du genre et de la sexualité en contexte de FEÉP, plusieurs la reconnaissent avec peu de considération pour son intersectionnalité avec d'autres relations de pouvoir. En

fait, les études recueillies reflètent davantage une perspective occidentale⁵ et « blanche » (Larsson et al., 2022 ; McCullick et al., 2012). Par exemple, alors que le sexe, le genre et la sexualité continuent d'être au centre des préoccupations des études du corpus, il s'avère difficile de repérer leurs intersections avec la « race », l'ethnicité, les habiletés (ex., situation de handicap), le statut socioéconomique, ou la religion. Par conséquent, de nombreuses études de mon corpus, si ce n'est pour dire la quasi-totalité, témoignent d'un type d'analyse que Dawn Penney (2002) intitule de « *single issue approach* », où la constellation sexe/genre/sexualité (Youdell, 2005) est au centre des intérêts.

En fait, pouvant être observée de façon plus générale en ÉP (Blackshear et Culp, 2023 ; Flintoff et al., 2008), cette tendance à centraliser les analyses sur le genre et/ou la sexualité au détriment d'une analyse intersectionnelle est possiblement symptomatique de limitations reflétant « les biographies intellectuelles et personnelles des chercheur[-euse]s blanc[he]s en ÉP, qui ont le pouvoir de déterminer quelles différences sont considérées comme dignes d'intérêt et lesquelles sont ignorées » (Flintoff, 2014, p. 349, traduction libre). Toutefois, je n'ose pas proposer que ces choix fussent volontaires ou dans l'objectif de (dé)tourner le regard sur certaines populations historiquement marginalisées. En effet, les défis théoriques et pratiques de la recherche intersectionnelle (Flatschart, 2017 ; Flintoff et Webb, 2012 ; Maynard, 2002), de même que le désir d'étudier en profondeur un sujet, peuvent également expliquer ces perspectives manquantes dans le corpus rassemblé. Par exemple, Flintoff et al. (2008) et Flintoff et Webb (2012) soulignent que l'une des grandes difficultés est de développer des méthodes de génération des données et d'analyse permettant de saisir et d'articuler adéquatement la fluidité des multiples facettes identitaires des individus. Conséquemment, il est possiblement plus « facile » d'opter pour l'inclusion d'une ou deux catégories d'analyse plutôt que plusieurs, surtout si l'objectif est une analyse d'un aspect particulier de manière approfondie.

Cela dit, il est vrai que nous en connaissons très peu sur l'intersection du sexe/genre/sexualité avec d'autres aspects identitaires. Néanmoins, en vertu des objectifs d'une lecture diffractive, il semble important d'effectuer un bref détour vers certaines recherches abordant ces autres thématiques. Par exemple, en FEÉP, un nombre limité de chercheur[-euse]s se sont tournés vers des analyses intersectionnelles en raison des

5 Ceci peut également être un effet de la restriction langagière, soit le français et l'anglais. Par exemple, une vingtaine d'articles ont été exclus pour cette raison, et ce, bien que le sujet fût pertinent.

connaissances lacunaires à cet égard. Les études de Tansin Benn (1996, 2002 ; Benn et Dagkas, 2006) illustrent les difficultés rencontrées par les femmes musulmanes voulant certaines accommodations scolaires lors d'activités mixtes en contexte de FEÉP ; celles de Flintoff (2014, 2015 ; Flintoff et al., 2008) et de Wilkins et Lall (2011) soulignent l'omniprésence du racisme dans les établissements universitaires et l'expérience des étudiant[e]s à l'extérieur du campus ; celle de Saraç et McCullick (2017) note les difficultés d'un homme gai en contexte de formation à l'intersection de la religion islamique, où l'homosexualité n'est ni appréciée ni tolérée, et même considérée comme contre nature (Tapınç, 1992, cité dans Saraç et McCullick, 2017). Enfin, l'ÉP étant un domaine où les normes capacitistes sous-tendent les discours et pratiques pédagogiques (Giese et Ruin, 2018), Alfrey et Jeanes (2021) proposent des activités permettant aux étudiant[e]s de développer des discours inclusifs à l'égard du handicap. Ce que ce *re-tournement* permet d'illustrer, c'est « comment les rapports de pouvoir ne s'additionnent pas, mais se construisent mutuellement, si bien qu'il est difficile de les distinguer » (Lieber, 2009, p. 138). Ceci, par conséquent, semble supporter la proposition émise plus tôt concernant les difficultés d'une analyse intersectionnelle.

Finalement, comme mentionné plus tôt, *re-tourner* notre regard vers l'*arrière-plan* peut nous offrir l'occasion de percevoir ce qui serait autrement perdu de vue, nous permettant ainsi de penser différemment. Tandis que, dans les paragraphes précédents et la section précédente, j'ai fait diffraction vers d'autres secteurs de recherche en ÉP ou en FEÉP, je souhaite ici prendre un moment pour *re-tourner* ma recherche vers elle-même. En réalité, l'absence de cadre intersectionnel au sein du corpus étudié est possiblement révélatrice de mes propres décisions méthodologiques. Je ne peux dénier le fait qu'en re-tournant mon regard vers les enjeux en lien avec la (cis)hétéronormativité, le sexisme, l'homophobie et la transphobie, j'ai possiblement relégué à l'*arrière-plan* des études abordant plusieurs catégories d'oppression, contribuant ainsi à une certaine « saturation » d'un domaine déjà fortement marqué par le sexe/genre/sexualité. Ainsi, dans le futur, il serait bien de privilégier des approches intersectionnelles afin de rendre compte des différentes relations de pouvoir en jeu. Toutefois, cela n'insinue pas que les études se concentrant uniquement sur le sexe/genre/sexualité n'ont pas leur place, mais plutôt qu'il importe d'éviter de se mettre des œillères.

Silences dans la littérature universitaire... ou se faire passer sous silence ?

Certains « silences » ou « absences » géotemporels peuvent être observés au sein du corpus. Par exemple, malgré le fait d'avoir surplombé les articles scientifiques sur une période couvrant une vingtaine d'années (1987-2013), l'analyse témoigne d'une forte réduction du volume de publications d'études effectuées au Canada, en Australie, au Royaume-Uni et en Norvège dans les 10 dernières années. Ce fossé apparaît particulièrement inquiétant, puisqu'en toute évidence, le contexte de ces pays a changé depuis ; toutefois, ces problématiques sont toujours d'actualité. En outre, quoiqu'étant relativement récentes, les publications provenant de la France, de la Tunisie ou des États-Unis demeurent maigres. En revanche, l'Espagne ressort comme un point d'émergence, celle-ci ayant produit un grand volume de publications depuis 2015⁶.

Évidemment, je reconnais également qu'en raison des objectifs plus larges de ce projet, le corpus présenté n'offre qu'un portrait partiel et incomplet de la littérature. En effet, ce n'est pas toutes les études abordant la (cis)hétéronormativité, l'(hétéro)sexisme, ou la queer-phobie qui furent incluses, mais bien uniquement les études répondant à la question plus large du projet de recherche, soit : *quels sont les mécanismes de re-production et de transformation de la culture sportive universitaire (cis)hétéronormée en contexte de FEÉP?* Nonobstant cela, je partage les sentiments de Landi et al. (2020) qui, dans leur revue de la littérature 2SLGBTQIA+ en ÉP, soulignent un certain optimisme cruel en se « demandant s'il s'agit vraiment d'une 'vague grandissante' si ce domaine d'études repose sur les épaules de quelques individus » (p. 267-268, traduction libre). En effet, le corpus indique à la fois un volume relativement faible de publications (40 documents en 40 ans) et une courte liste d'auteur[-trice]s, dont plusieurs noms semblent se répéter (document supplémentaire 1). Ainsi, de façon globale, ce courant de recherche féministe semble soutenu par les efforts continuels d'un nombre limité de chercheur[-euse]s.

D'une certaine façon, ceci n'est pas surprenant. En poursuivant une visée féministe, ces recherches ont historiquement été « placées au cœur d'histoires de résistances collectives à l'ordre du genre » (Bereni et al., 2008, p. 16) et sont, par conséquent, perçues depuis longtemps comme étant « problématiques ». Plus précisément, étant largement soutenue par les efforts — le plus souvent — de femmes œuvrant dans le domaine de

6 Tout en reconnaissant que seuls les articles en français et en anglais furent retenus.

l'éducation, cette lignée de recherche a très souvent été perçue comme « problématique » puisque, comme le dit Ahmed (2017, p. 39) : « nous devenons un problème lorsque nous décrivons un problème » (traduction libre). En reprenant les mots de Sigolène Couchot-Schiex (2019), « [s]i certain·e·s acteurs ou actrices de l'éducation et de la formation se mobilisent depuis des années, tentant de poser ce problème dans l'espace éducatif, elles·ils sont plutôt perçu·e·s comme perturbant le fonctionnement ordinaire de l'école » (p. 64). Ces personnes sont perçues comme des « *troublemaker* » (Lappalainen et al., 2022) ou des *Feminist Killjoy* (Ahmed, 2017). À cet égard, Ahmed (2017, 2021) témoigne qu'un « mur » peut se dresser en réponse à l'effort de modifier l'organisation existante des programmes universitaires. Pourquoi ? Puisque ces recherches critiquent (in)directement les établissements universitaires, mais également certaines instances gouvernementales, en faisant la lumière sur « ce que les autres ne voient pas [...] à ce que les autres sont souvent investis dans le fait de ne pas voir » (Ahmed, 2017, p. 138, traduction libre). D'une certaine façon, il est possible de se demander si le faible volume de publications en contexte de FEÉP est potentiellement symptomatique d'un conservatisme éducatif et culturel puissant pouvant être retrouvé en ÉP et en FEÉP (Flintoff, 1993 ; Kirk, 2019 ; Ovens, 2016 ; Pringle et al., 2018 ; Rich, 2001 ; Stirrup et Hooper, 2021), faisant en sorte que plusieurs professeur[e]s voient leurs intérêts de recherche et d'enseignement dévalorisés et peu supportés (Dewar, 1987a, 1991 ; Lynch et Curtner-Smith, 2020).

À ce sujet, le « *feminist struggle* » (Ahmed, 2021 ; Murray et al., 2017 ; Ropers-Huilman et Winters, 2011), que vivent plusieurs professeur[e]s, chercheur[-euse]s, ainsi qu'auteur[-trice]s (incluant celles·et ceux du présent corpus), est un phénomène bien réel. Ceci est évident dans l'une des études du corpus, où une professeure se fait dire par son collègue : « Oh, lâche-nous un peu, Luv [...] Pas plus de ton blabla féministe, pas maintenant ! » (Dowling, 2013, p. 220, traduction libre). D'une certaine façon, ces dernières se « plaignent », et comme nous le rappelle Sara Ahmed (2021), être entendu comme se plaignant, c'est comme ne pas être entendu du tout.

L'orientation : re-tracer l'itinéraire d'une mélancolie

Re-tracer les différents chemins empruntés par la recherche depuis les quarante dernières années a permis, d'une part, de reconnaître les efforts continuels des chercheur[-euse]s ainsi que de célébrer leurs contributions et, d'autre part, de faire état des enjeux et des

réalités des étudiant[e]s et des professeur[e]s durant leur parcours dans les programmes de FEÉP. Ce re-tournement a également permis de faire la lumière sur nombreuses difficultés rencontrées en chemin. Par conséquent, les paragraphes suivants re-tracent les trajets d'un voyage consumé de longueur, mais également rempli d'espoir.

Carte aux chemins sans fin

Comme mentionné plus tôt, il est possible de discerner deux orientations de recherches complémentaires. La première reflète des intérêts de recherche visant à faire la lumière sur le caractère (cis)hétérocentrique de ces programmes. Les recherches décèlent, entre autres, les caractéristiques suivantes. En ce qui concerne les attitudes et les croyances à l'égard du contenu éducatif, une majorité d'étudiant[e]s et de professeur[e]s perçoivent les perspectives socioculturelles (spécifiquement les questions portant sur le genre et la sexualité) comme impertinentes et périphériques comparativement aux connaissances « scientifiques » (c.-à-d., « *hard sciences* »), notamment la physique, la physiologie et la pédagogie du sport — ces dernières étant perçues comme plus utiles (Dewar, 1987a, 1987b; Dowling, 2013; Dowling et Kårhus, 2011; Macdonald, 1993). Quant aux relations sociales, plusieurs études soulignent la récurrence de : 1) moqueries dévalorisant ce qui est rattaché au féminin (Dowling, 2013; Flintoff, 1991, 1993; McVeigh et Waring, 2021; Pereira-García et al., 2022); 2) de « blagues » sexistes rabaissant et dégradant les femmes en les présentant comme « moins professionnelles » et « moins performantes », voire « incapables de faire comme les hommes » (Dowling, 2006, 2013; Rossi et al., 2008; Skelton, 1993); 3) d'une déresponsabilisation à l'égard de l'homophobie (Drivet et al., 2019a) menant à la normalisation des injures homophobes présentant l'homosexualité et les masculinités déviant d'un cadre (cis)hétéromasculin comme inintelligibles, inconcevables, voire inacceptables (Brown, 1998; Dowling, 2006, 2008b; Flintoff, 1994a; Pereira-García et al., 2022); et 4) d'idéologies transphobes (Devís-Devís et al., 2018a; Pérez-Samaniego et al., 2016) réduisant les arguments à propos du corps à des perceptions binaires, essentialistes, différentialistes, et (cis)hétéronormatives, présentant ainsi les personnes transgenres comme des « anomalies », au point de dire que ces personnes « sont folles. [Iels] devraient être exhibé[e]s dans un cirque » (Étudiant[e], dans Pérez-Samaniego et al., 2016, p. 994, traduction libre). Enfin, il importe de spécifier que tous ces problèmes se manifestent à trois niveaux : entre les étudiant[e]s, entre les professeur[e]s, et entre les étudiant[e]s et les professeur[e]s. Dans son ensemble, ces

recherches témoignent de nombreuses difficultés en contexte de FEÉP ; toutefois, en écrivant ce bref compte rendu, des questions surgissent concernant ce que révèle cette orientation de recherche. Plus précisément, pourquoi ces recherches semblent-elles partager une orientation commune depuis si longtemps ?

En re-visitant ces trajets, quoique n'étant pas surprenant, le constat s'impose que les études du corpus semblent se re-tourner continuellement vers le féminisme, et ce, tant dans leurs visées que dans les théories et concepts qu'elles emploient (Tableau 2). À cet égard, Sara Ahmed propose que la question d'orientation ne consiste pas « strictement à savoir comment nous 'trouvons notre chemin', mais à comprendre comment nous en venons à 'nous sentir chez nous' » (Ahmed, 2006, p. 7, traduction libre). Donc, peut-être que ces recherches se re-tournent vers le féminisme parce que certains espaces ne laissent tout simplement pas de place à certains corps pour cohabiter — que certaines identités se voient refuser le droit de vivre aisément dans certains contextes. Ainsi, cette *re-vue* permet de témoigner que ce qui caractérise cette trajectoire de recherche depuis les 40 dernières années est symptomatique de grandes inquiétudes : ce que nous souhaitons faire disparaître existe toujours. Effectivement, l'objectif unissant ces recherches est le suivant : essayer de convaincre les autres que l'(hétéro)sexisme et la 2SLGBTQIA+phobie « d'autrefois » n'ont pas disparu, et que les problématiques qui en découlent sont réelles. D'une certaine manière, ces études ont la lourde et épuisante tâche de signaler ce qu'un grand nombre ne reconnaissent pas comme présent et actuel, et pourtant c'est en fait exactement ce qui construit l'histoire d'aujourd'hui et de demain.

Au sein de cette continuité historique, voire d'une certaine intemporalité des problématiques liées au genre et à la sexualité en contexte de FEÉP, les paroles de Sara Ahmed (2017) trouvent leur résonance, parlant du fossé auquel de nombreuses études féministes doivent faire face :

Une étape importante pour un mouvement féministe est de reconnaître ce qui n'a pas pris fin. Et cette étape est une étape pénible. C'est une étape lente et laborieuse. Nous pouvons penser que nous avons fait ce pas seulement pour nous rendre compte que nous devons le faire à nouveau [...]. Quand on devient féministe, on découvre très vite que, ce à quoi on cherche à mettre fin, certain[e]s ne le reconnaissent pas comme existant. (p. 6-7, traduction libre)

Donc, sommes-nous sous l'emprise d'un optimisme cruel (Berlant, 2010) et sans futur (Ahmed, 2017) ? Bien au contraire ! Comme l'expose la prochaine section, le voyage n'est pas dépourvu d'espoir.

Chemins pleins d'espoir

Certes, la littérature en ÉP et en FEÉP a tendance à peindre un portrait pessimiste du domaine. Comme le soulignent Pringle et Landi (2023), «une grande partie de la recherche tente sans cesse de révéler des problèmes, mais n'offre que peu d'indications sur la manière de penser différemment la diversité des genres et des sexualités» (p. 217, traduction libre). Cela devrait nous préoccuper. Dans cet ordre d'idées, l'objectif, dans cette section, sera de répondre à cet appel afin d'offrir une perspective plus optimiste, nous (re)donnant espoir.

Au milieu de nombreuses difficultés et d'une forte résistance face au changement émerge un corpus tentant d'offrir des pistes de solution concrètes. En effet, proposant une panoplie d'activités, la seconde orientation de recherche se caractérise par des efforts tentant de changer/transformer les problématiques énumérées plus tôt. Ces activités sont les suivantes : une activité de danse créative pour «problématiser» la masculinité et l'hétérosexualité (Gard, 2003); le visionnement d'une pièce de théâtre dans l'objectif d'interrompre les hypothèses et les préjugés hétérosexistes (Chapman et al., 2003); la création et la mise en œuvre d'une pièce de théâtre en tant qu'outil éducatif anti-homophobe (Sykes et Goldstein, 2004); la lecture d'un récit (fictif ou réel) pour encourager les approches inclusives pour les filles en ÉP (Garrett, 2006) ou pour imaginer la réalité d'une personne transgenre afin de remettre en question les perceptions dominantes sur le corps, l'identité de genre et le sport (Pérez-Samaniego et al., 2016); un débat abordant les questions d'égalité de genre et les stéréotypes de sexe pour ouvrir la discussion sur ces problématiques (Drivet et al., 2019b); une réflexion critique avec trois professeures afin d'élaborer les différents facteurs facilitant les approches critiques et transformatives (Lynch et Curtner-Smith, 2020); un partenariat avec un centre communautaire afin de promouvoir une conception antisexiste de l'ÉP (Chiva-Bartoll et al., 2021); une activité de *Queer Tango* afin de contrer l'hétéronormativité en ouvrant la porte aux étudiant[e]s du programme à vivre de nouvelles expériences performatives du genre (Pereira-García et al., 2022); divers ateliers portant sur l'analyse et la reconnaissance des façons dont les normes sur le sexe/genre peuvent limiter l'inclusion

des jeunes élèves (Castro-García et al., 2023); et, enfin, la création d'un projet de session permettant aux étudiant[e]s de créer une série d'activités encourageant l'inclusion des élèves en ÉP (Scanlon et al., 2023). De la sorte, l'une des beautés de cette orientation de recherche réside dans le développement d'une grande diversité d'activités mettant l'accent sur la participation active des étudiant[e]s, le tout reconnaissant l'importance du rôle de l'inconfort pour créer des changements. Ceci résonne avec Judith Butler (1990/2005) disant que : « C'est l'exception, l'étrange [ce qui est queer] qui nous donne la clé pour comprendre comment est constitué le monde ordinaire, que nous prenons comme allant de soi, des significations sexuelles » (p. 16).

Lorsque de telles catégories sont mises en question, la réalité du genre entre aussi en crise : on ne sait plus comment distinguer le réel de l'irréel. Et c'est à cette occasion que l'on comprend que ce que nous tenons pour «réel», ce que nous invoquons comme savoir naturalisé sur le genre est, en fait, *une réalité qui peut être changée et transformée*. (emphase ajoutée, p. 46)

Dans cet ordre d'idées, il est justifiable de proposer comme point de départ pour les études futures de mettre le primat sur ces moments de désorientation, voire de créer ces « turbulences » par l'entremise de certaines activités portant sur des sujets sensibles, puisqu'elles permettent d'« offrir l'espoir de nouvelles directions » (Ahmed, 2006, p. 158, traduction libre) en donnant l'occasion aux étudiant[e]s (et aux professeur[e]s) de penser et d'agir différemment.

Finalement, en re-tournant notre regard vers ces études, il est difficile de dire si nous devrions réellement nous inquiéter pour le futur de l'ÉP et de la FEÉP. En effet, ces études présentent non seulement une panoplie d'activités permettant de se défaire des normes sexuées/genrées de l'ÉP, mais témoignent en outre du fait que les conceptions normatives du domaine peuvent être changées et transformées, comme quoi une ÉP inclusive n'est plus un rêve inatteignable. De la sorte, ces recherches se révèlent également comme une source d'inspiration pour les recherches futures ainsi que pour les professeur[e]s dans les programmes de FEÉP. Ainsi, considérant que cette vague de recherches prend de plus en plus d'ampleur depuis les dix dernières années (surtout en Espagne), il paraît possible de regarder le futur avec espoir.

Conclusion : une fin (et un début)

Servant de point de départ à une actualisation de l'état des lieux quant aux problématiques liées au genre et à la sexualité en contexte de FEÉP et constituant l'unique synthèse portant spécifiquement sur ces enjeux en FEÉP, ce travail de recherche n'est pas sans limites. Par exemple, les restrictions langagières ont fait en sorte qu'uniquement les études en français et en anglais furent incluses. Ensuite, le risque inhérent d'une analyse d'un corpus incluant 40 ans de recherche est celui d'une décontextualisation qui, subséquemment, peut tendre à généraliser certains constats ou à « amoindrir » les retombées de chacune des études. Ensuite, il faut également reconnaître que cette *re-vue* de la littérature fut effectuée en fonction d'une question de recherche plus large, soit : selon la littérature scientifique, quels sont les mécanismes de (re)production et de transformation de la culture sportive universitaire (cis)hétéronormée en contexte de FEÉP? Cette question, ayant guidé les critères d'éligibilité, a fait en sorte que plusieurs études abordant des thématiques similaires furent exclues (Figure 1). Ainsi, le corpus ne représente pas la totalité des articles abordant les enjeux liés à la (cis)hétéronormativité, à l'(hétéro)sexisme et à la 2SLGBTQIA+phobie dans ce contexte. Conséquemment, cette *re-vue* n'offre qu'une vision à la fois partielle et incomplète du terrain de recherche. Toutefois, en fonction des objectifs émis plus tôt, est-ce vraiment une « limite » ?

D'une certaine façon, en *re-tournant* (vers) les écrits du passé, j'ai cherché à leur insuffler une nouvelle vie. Plus précisément, j'ai tenté de réimaginer ce qui pourrait être ou ce qui a été en permettant à une série de questionnements d'émerger lors de mes lectures, et ce, tout en étant à l'aise de ne pas avoir de réponse définitive. Ainsi, en guise de conclusion, je tiens à m'abstenir de présenter une série de « recommandations » qui irait non seulement à l'encontre des intentions d'une lecture diffractive, mais serait également en opposition aux objectifs d'une méthodologie de l'examen de la portée (Peters et al., 2021; Tricco et al., 2018). À vrai dire, je tiens à résister à la tentation de broser un portrait déficitaire de la recherche. Par exemple, il serait facile de faire état des « lacunes », des « fossés » et « zones d'ombres » de la recherche en tournant notre regard vers l'arrière-plan du corpus analysé. Pourtant, en *re-tournant* mon regard vers l'arrière-plan, j'ai proposé que chacune de ces « lacunes » puisse être justifiée ou expliquée (ex., choix personnels des chercheur[-euse]s, pressions universitaires, contraires méthodologiques et éthiques), et qu'en fait, la démarche de recherche soit loin d'être simple et évidente.

En réalité, il est plus intéressant et inspirant de porter notre attention sur les avancées effectuées par la recherche depuis les 40 dernières années. D'emblée, cette *revue* a permis, d'abord, de témoigner que les conceptions normatives du domaine peuvent être changées et transformées par l'entremise d'activités concrètes et, ensuite, d'attester la capacité d'un certain nombre de chercheur[-euse]s, de professeur[e]s et d'étudiant[e]s d'insister et de lutter pour ce qui n'est pas terminé, et ce, en dépit d'énormes pressions sociales à conformer, d'un conservatisme éducationnel puissant, et d'un sexisme institutionnel quasi omniprésent.

Finalement, refusant de reléguer ces documents à l'arrière-plan, ce travail a aussi permis, d'une certaine façon, de mettre à l'avant-plan les écrits du passé, parfois oubliés, autorisant ainsi ces voix féministes à « danser à nouveau avec la vie » (Ahmed, 2006, p. 164, traduction libre) en leur « insuffl[ant] une nouvelle vie » (Barad, 2014, p. 168, traduction libre). De la sorte, je souhaite que ce travail permette de revitaliser une lutte féministe : à rallumer l'étincelle et à revigorer la flamme, voire à (re)donner l'espoir d'une « solidarité transnationale » (Mohanty, 2003, citée dans Ahmed, 2004, p. 189) afin de nous (re)donner l'énergie et les ressources pour continuer à lutter et à avancer.

Liste des références

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv125jk6w>
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478022336>
- Alfrey, L. et Jeanes, R. (2023). Challenging ableism and the 'disability as problem' discourse: How initial teacher education can support the inclusion of students with a disability in physical education. *Sport, Education and Society*, 28(3), 286299. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2019698>
- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 1932. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Benn, T. (1996). Muslim women and physical education in initial teacher training. *Sport, Education and Society*, 1(1), 521. <https://doi.org/10.1080/1357332960010101>
- Benn, T. (2002). Muslim women in teacher training: Issues of gender, 'race' and religion. Dans D. Penney (dir.), *Gender and Physical Education* (p. 57–79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203468883>
- Benn, T. et Dagkas, S. (2006). Incompatible? Compulsory mixed-sex Physical Education Initial Teacher Training (PEITT) and the inclusion of Muslim women: A case-study on seeking solutions. *European Physical Education Review*, 12(2), 181200. <https://doi.org/10.1177/1356336X06065181>
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre*. De Boeck.
- Berg, P. et Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: The views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Berlant, L. (2010). Cruel optimism. Dans G. J. Seigworth et M. Gregg (dir.), *The affect theory reader* (p. 93117). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822393047-006>
- Blackshear, T. B. et Culp, B. (2023). *Critical race studies in physical education*. Human Kinetics.
- Block, B. A. (2014). Supporting LGBTQ students in physical education: Changing the movement landscape. *Quest*, 66(1), 1426. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.824904>
- Bramham, P. (2003). Boys, masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8(1), 5771. <https://doi.org/10.1080/1357332032000050060>

- Bréau, A., Hauw, D. et Lentillon-Kaestner, V. (2017). Séparer les filles et les garçons dans les classes d'éducation physique et sportive : état de la question. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 49(3), 195208. <https://doi.org/10.1037/cbs0000080>
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 323.
- Brown, D. et Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4870. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.48>
- Brown, D. et Rich, E. (2002). Gender positioning as pedagogical practice in teaching physical education. Dans D. Penney (dir.), *Gender and physical education* (p. 80100). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203468883>
- Brown, L. (1998). « Boys » training': The inner sanctum. Dans C. Hickey, L. Fitzclarence et R. Matthews (dir.), *Where the boys are: Masculinity, sport and education* (p. 8396). Deakin University Press.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion* (C. Kraus, trad.). La Découverte. (Ouvrage original publié en 1990)
- Castro-García, M., Landi, D. et Kirk, D. (2023). deportigualízate: enacting critical intersectional feminist pedagogy in Spanish PESTE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2284927>
- Chapman, J., Sykes, H. et Swedberg, A. (2003). Wearing the secret out: Performing stories of sexual identities. *Youth Theatre Journal*, 17(1), 2737. <https://doi.org/10.1080/08929092.2003.10012548>
- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. et Ruiz-Montero, P. J. (2021). Contributions of service-learning to more inclusive and less gender-biased physical education: The views of Spanish physical education teacher education students. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 699712. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937079>

- Clarke, G. (1996). Conforming and contesting with (a) difference: How lesbian students and teachers manage their identities. *International Studies in Sociology of Education*, 6(2), 191209. <https://doi.org/10.1080/0962021960060204>
- Clarke, G. (2006). Sexuality and physical education. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (dir.), *Handbook of physical education* (p. 723739). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848608009>
- Clarke, G. (2012). Challenging heterosexism, homophobia and transphobia in physical education. Dans G. Stidder et S. Hayes (dir.), *Equity and inclusion in physical education and sport* (p. 87101). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203132845>
- Cobhan, L. (1982). Lesbians in physical education and sport. Dans M. Cruikshank (dir.), *Lesbian studies: Present and future* (p. 178186). Feminist Press.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés*, 20(2), 129150. <https://doi.org/10.3917/tgs.020.0129>
- Couchot-Schiex, S. (2019). *Du genre en éducation : pour des clés de compréhension d'une structure du social*. L'Harmattan.
- Daudt, H. M., van Mossel, C. et Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), article 48. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48>
- Davis, K., Drey, N. et Gould, D. (2009). What are scoping studies? A review of the nursing literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46(10), 13861400. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.02.010>
- Davisse, A. (1986). Les mixités en EPS. *Revue EPS*, (197), 5657.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E. et Pérez-Samaniego, V. (2018a). Opening up to trans persons in physical education-sport tertiary education: Two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623635. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2018.1485142>

- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V. et Fuentes-Miguel, J. (2018b). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Dewar, A. (1987a). Knowledge and gender in physical education. Dans J. S. Gaskell et A. T. McLaren (dir.), *Women and education: A Canadian perspective* (p. 265288). Detselig Enterprises.
- Dewar, A. (1987b). The social construction of gender in physical education. *Women's Studies International Forum*, 10(4), 453465. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(87\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0277-5395(87)90062-8)
- Dewar, A. (1990). Oppression and privilege in physical education: Struggles in the negotiation of gender in a university programme. Dans D. Kirk et R. Tinning (dir.), *Physical education, curriculum and culture* (p. 5478). Routledge.
- Dewar, A. (1991). Feminist pedagogy in physical education: Promises, possibilities, and pitfalls. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(6), 6877. <https://doi.org/10.1080/07303084.1991.10609898>
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Dowling, F. (2008a). Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247266. <https://doi.org/10.1080/13573320802200560>
- Dowling, F. (2008b). Physical educators' gender identities and embodied practice. *Ágora para la educación física y el deporte*, (6), 89108.
- Dowling, F. (2013). Teacher educators' gendered workplace tales. Dans G. Pfister et M. K. Sisjord (dir.), *Gender and sport: Changes and challenges* (p. 217231). Waxmann.

- Dowling, F. et Kårhus, S. (2011). An analysis of the ideological work of the discourses of 'fair play' and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 197211. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.532781>
- Drivet, N., Champely, S. et Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2019a). Regard sur l'hétéronormativité au sein d'une UFR STAPS : la normalisation des corps en jeu. *Staps*, 124(2), 4358. <https://doi.org/10.3917/sta.124.0043>
- Drivet, N., Ottogalli-Mazzacavallo, C. et Liotard, P. (2019b). ModuleEO : Module pédagogique d'Éducation à l'Orientation – Une innovation pour la déconstruction des stéréotypes en L1 STAPS ? *Genre Éducation Formation*, (3). <https://doi.org/10.4000/gef.355>
- Elandoulsi, S. et Amade-Escot, C. (2023). Cécité didactique des stagiaires et de leur formatrice au regard de la mixité en EPS en Tunisie : études de cas lors du stage de préparation professionnelle. Dans I. Collet et I. Verscheure (dir.), *Genre: didactique(s) et pratiques d'enseignement. Perspectives francophones* (p. 7987). Peter Lang.
- Fagrell, B., Larsson, H. et Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in physical education. *Gender and Education*, 24(1), 101118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Flatschart, E. (2017). Feminist standpoints and critical realism. The contested materiality of difference in intersectionality and new materialism. *Journal of Critical Realism*, 16(3), 284302. <https://doi.org/10.1080/14767430.2017.1313650>
- Flintoff, A. (1991). Dance, masculinity and teacher education. *The British Journal of Physical Education*, 22(4), 3135.
- Flintoff, A. (1993). Gender, physical education and initial teacher education. Dans J. Evans (dir.), *Equality, education, and physical education* (p. 184204). Routledge.
- Flintoff, A. (1994a). One of the boys? Gender identities in physical education initial teacher education. Dans I. Siraj-Blatchford (dir.), *'Race', gender and the education of teachers* (p. 7493). Open University Press.
- Flintoff, A. (1994b). Sexism and homophobia in physical education: The challenge for teacher educators. *Physical Education Review*, 17(2), 97105.

- Flintoff, A. (2014). Tales from the playing field: Black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Race, Ethnicity and Education*, 17(3), 346366. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832922>
- Flintoff, A. (2015). Playing the « race » card? Black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 20(2), 190211. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.745397>
- Flintoff, A. et Webb, L. (2012). 'Just open your eyes a bit more': the methodological challenges of researching black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 571589. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.553951>
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. et Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: Researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 7385. <https://doi.org/10.1080/09620210802351300>
- Forestier, A. et Larsson, H. (2023). Choreographing gender: Masculine domination and heteronormativity in physical education. *Sport, Education and Society*, 28(2), 132143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1997980>
- Gard, M. (2003). Being someone else: Using dance in anti-oppressive teaching. *Educational Review*, 55(2), 211223. <https://doi.org/10.1080/0013191032000072236>
- Garrett, R. (2006). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12(3), 339360. <https://doi.org/10.1177/1356336X06069277>
- Geerts, E. et van der Tuin, I. (2021). Almanac: Diffraction & reading diffractively. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 3(1), 173177. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v2i1.33380>
- Giese, M. et Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152165. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225857>
- Gray, E. M. (2013). Coming out as a lesbian, gay or bisexual teacher: Negotiating private and professional worlds. *Sex Education*, 13(6), 702714. <https://doi.org/10.1080/14681811.2013.807789>

- Griffin, P. (1991). Identity management strategies among lesbian and gay educators. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(3), 189202. <https://doi.org/10.1080/0951839910040301>
- Guyan, K. (2022). *Queer data: Using gender, sex and sexuality data for action*. Bloomsbury.
- Hargie, O. D., Mitchell, D. H. et Somerville, I. J. (2017). 'People have a knack of making you feel excluded if they catch on to your difference': Transgender experiences of exclusion in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(2), 223239. <https://doi.org/10.1177/1012690215583283>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Heinrichs, D. et Andriani, D. (2022). Moving beyond (critical) reflection towards diffraction: A composting guide for world language(s) education.
- Henning, A. et Andreasson, J. (2022). *Hegemony and sport: Power through culture in theory and practice*. Common Ground Research Networks. <https://doi.org/10.18848/978-1-957792-21-7/CGP>
- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 147161. <https://doi.org/10.1080/13573320801957061>
- Hill, C. M. (2017). More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner. *Teacher Learning and Professional Development*, 2(1), 1–17. <https://journals.sfu.ca/tlpd/index.php/tlpd/article/view/28>
- hooks, bell. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Joy, P., Zahavich, J. B. L. et Kirk, S. F. L. (2021). Gendered bodies and physical education (PE) participation: Exploring the experiences of adolescent students and PE teachers in Nova Scotia. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 663675. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937080>
- Keyworth, S. A. (2001). Critical autobiography: 'Straightening' out dance education. *Research in Dance Education*, 2(2), 117137. <https://doi.org/10.1080/14647890120100764>

- Keyworth, S.A. (2001). Critical autobiography: out dance education. *Research in Dance Education*, 2(2), 117137.
- Kidd, B. (2013). Sports and masculinity. *Sport in Society*, 16(4), 553564. <https://doi.org/10.1080/17430437.2013.785757>
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Kirk, D. (2019). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429326301>
- Landi, D. (2018). Toward a queer inclusive physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 23(1), 115. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341478>
- Landi, D. (2019). Queer men, affect, and physical education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(2), 168187. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1504230>
- Landi, D., Flory, S. B., Safron, C. et Marttinen, R. (2020). LGBTQ Research in physical education: A rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A.-M., Salo, U.-M. et Tolonen, T. (2022). Feminist ethnography as ‘Troublemaker’ in educational research: Analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education*, 18(1), 3856. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2122855>
- Larsson, H., Fagrell, B. et Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 117. <https://doi.org/10.1080/17408980701345832>
- Larsson, H., Mattsson, T. et Ferry, M. (2022). (Non-)Diversity and cultural (re)production in physical education teacher education: A Swedish example. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(1), 318. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1979416>
- Larsson, H., Nyberg, G. et Barker, D. (2021). Juggling with gender. How gender promotes and prevents the learning of a specific movement activity among secondary school students. *Gender and Education*, 33(5), 531546. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1792846>

- Larsson, H., Quennerstedt, M. et Öhman, M. (2014). Heterotopias in physical education: Towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.888403>
- Larsson, H., Redelius, K. et Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491819>
- Larsson, L., Linnér, S. et Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher education – set in stone? *European Physical Education Review*, 24(1), 114-130. <https://doi.org/10.1177/1356336X16668545>
- Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 316. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.3>
- Lieber, M. (2009). Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard : Introduction aux gender studies. Manuel des études sur le genre [Compte rendu]. *Nouvelles Questions Féministes*, 28(3), 135-138. <https://doi.org/10.3917/nqf.283.0135>
- lisahunter. (2019). What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy. *Sport, Education & Society*, 24(1), 112. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1302416>
- Llewellyn, A. et Reynolds, K. (2021). Within and between heteronormativity and diversity: Narratives of LGB teachers and coming and being out in schools. *Sex Education*, 21(1), 1326. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749040>
- Lynch, S. et Curtner-Smith, M. (2020). Faculty members engaging in transformative PETE: A feminist perspective. *Sport, Education and Society*, 25(1), 4356. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1560255>
- Macdonald, D. (1993). Knowledge, gender and power in physical education teacher education. *Australian Journal of Education*, 37(3), 259-278. <https://doi.org/10.1177/000494419303700304>
- Maynard, M. (2002). Studying age, 'race' and gender: Translating a research proposal into a project. *International Journal of Social Research Methodology*, 5(1), 3140. <https://doi.org/10.1080/13645570110098055>

- McBride, R.-S. (2021). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2), 103134. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>
- McCaughey, C. et Fletcher, T. (2020). Pre-service teachers' experiences of learning to teach LGBTQ students in health and physical education. *PHEnex Journal*, 11(1), article 4088. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/4088>
- McCullick, B. A., Lux, K. M., Belcher, D. G. et Davies, N. (2012). A portrait of the PETE major: Re-touched for the early twenty-first century. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 177193. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565472>
- McVeigh, J. et Waring, M. (2021). Developing the pedagogical practice of physical education pre-service teachers in gymnastics: Exploring gendered embodiment. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4), 397410. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990246>
- Mennesson, C. (2005). Être une femme dans le monde des hommes : *socialisation sportive et construction du genre*. L'Harmattan.
- Metcalf, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: The role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>
- Müller, J. et Böhlke, N. (2021). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(6), 601616. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. et Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, article 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Murray, Ó. M., Crowley, M. et Wångren, L. (2017). Feminist work in academia and beyond. Dans R. Thwaites et A. Pressland (dir.), *Being an early career feminist academic: Global perspectives, experiences and challenges* (p. 215235). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54325-7_11

- Murris, K. et Bozalek, V. (2019). Diffracting diffractive readings of texts as methodology: Some propositions. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 15041517. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1570843>
- Neary, A. et McBride, R.-S. (2021). Beyond inclusion: Trans and gender diverse young people's experiences of PE and school sport. *Sport, Education and Society*, 29(5), 593606. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2017272>
- O'Brien, K. S., Shovelton, H. et Latner, J. D. (2013). Homophobia in physical education and sport: The role of physical/sporting identity and attributes, authoritarian aggression, and social dominance orientation. *International Journal of Psychology*, 48(5), 891899. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.713107>
- Ovens, A. (2016). Transformative aspirations and realities in physical education teacher education (PETE). Dans C. D. Ennis, K. Armour, A. Chen, A. C. Garn, E. Mauerberg-deCastro, D. Penney, S. J. Silverman, M. A. Solon et R. Tinning (dir.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (p. 295306). Routledge.
- Penney, D. (2002). Gendered policies. Dans D. Penney (dir.), *Gender and physical education* (p. 103122). Routledge.
- Pereira-García, S., López-Cañada, E. et Elling-Machartzki, A. (2022). Dancing queer tango: An experience of queer pedagogy in PESTE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 99109. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0097>
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S. et Devís-Devís, J. (2016). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: A pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*, 21(7), 9851002. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.981253>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D. et Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141146. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Khalil, H., Larsen, P., Marnie, C., Pollock, D., Tricco, A. C. et Munn, Z. (2022). Best practice guidance and reporting items for the development of scoping review protocols. *JBIE Evidence Synthesis*, 20(4), 953968. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00242>

- Peters, M. D. J., Marnie, C., Colquhoun, H., Garritty, C. M., Hempel, S., Horsley, T., Langlois, E. V., Lillie, E., O'Brien, K. K., Tunçalp, ., Wilson, M. G., Zarin, W. et Tricco, A. C. (2021). Scoping reviews: Reinforcing and advancing the methodology and application. *Systematic Reviews*, 10, article 263. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01821-3>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M. et Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIE Evidence Synthesis*, 18(10), 21192126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A. et McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Pringle, R. et Landi, D. (2023). Queering school sport and physical education. Dans N. M. Rodriguez, R. C. Mizzi, L. Allen et R. Cover (dir.), *Queer studies and education* (p. 216232). Oxford University Press. <https://strathprints.strath.ac.uk/85769/>
- Pringle, R., Larsson, H. et Gerdin, G. (2018). *Critical research in sport, health and physical education: How to make a difference*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203702598>
- Rich, E. (2001). Gender positioning in teacher education in England: New rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131156. <https://doi.org/10.1080/09620210100200072>
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du remue-ménage.
- Roberts, J. S., Gray, S. et Camacho Miñano, M. J. (2020). Exploring the PE contexts and experiences of girls who challenge gender norms in a progressive secondary school. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 317. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696688>

- Robinson, B. A. (2016). Heteronormativity and homonormativity. Dans N. Naples (dir.), *The Wiley Blackwell encyclopedia of gender and sexuality studies* (p. 13). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss013>
- Robinson, D. B. et Randall, L. (dir.). (2016). *Social justice in physical education: Critical reflections and pedagogies for change*. Canadian Scholars' Press.
- Ropers-Huilman, R. et Winters, K. T. (2011). Feminist research in higher education. *The Journal of Higher Education*, 82(6), 667690. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777223>
- Rossi, T., Sirna, K. et Tinning, R. (2008). Becoming a health and physical education (HPE) teacher: Student teacher 'performances' in the physical education subject department office. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 10291040. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.005>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S. et Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Saraç, L. et McCullick, B. (2017). The life of a gay student in a university physical education and sports department: A case study in Turkey. *Sport, Education and Society*, 22(3), 338354. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1036232>
- Scanlon, D., Walsh, C., Moody, B., Loughnane, M., Kelly, P., McManus, M. et Browne, D. (2023). "One good idea": A physical education teacher education project advocating for LGBTQ+ students in school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(1), 1217. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2136314>
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: Gender and girls' physical education*. Open University Press.
- Scraton, S. (2018a). Feminism and PE: Does gender still matter? Dans L. Mansfield, J. Caudwell, B. Wheaton et B. Watson (dir.), *The Palgrave handbook of feminism and sport, leisure and physical education* (p. 2542). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53318-0_3

- Scraton, S. (2018b). Feminism(s) and PE: 25 years of shaping up to womanhood. *Sport, Education and Society*, 23(7), 638651. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1448263>
- Scraton, S. J. (1986). Images of femininity and the teaching of girls' physical education. Dans J. Evans (dir.), *Physical Education, Sport and Schooling* (p. 7194). Routledge.
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B. et Flintoff, A. (2018). The (in) visibility of gender knowledge in the physical activity and sport science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 23(4), 324338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Sirna, K., Tinning, R. et Rossi, T. (2010). Social processes of health and physical education teachers' identity formation: Reproducing and changing culture. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 7184. <https://doi.org/10.1080/01425690903385501>
- Skelton, A. (1993). On becoming a male physical education teacher: The informal culture of students and the construction of hegemonic masculinity. *Gender and Education*, 5(3), 289303. <https://doi.org/10.1080/0954025930050305>
- Statistics Canada. (2021, 15 juin). A statistical portrait of Canada's diverse LGBTQ2+ communities (catalogue n° 11-001-X). *The Daily*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/210615/dq210615a-eng.htm>
- Stirrup, J. et Hooper, O. (2021). *Critical pedagogies in physical education, physical activity and health*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003991>
- Sykes, H. et Goldstein, T. (2004). From performed to performing ethnography: Translating life history research into anti-homophobia curriculum for a teacher education program. *Teaching Education*, 15(1), 4161. <https://doi.org/10.1080/1047621042000179989>
- Sykes, H. J. (2011). *Queer bodies: Sexualities, genders, and fatness in physical education*. Peter Lang.
- Thorjussen, I. M. et Wilhelmsen, T. (2024). Discourses of resistance: Pre-service teachers' reflections on the challenges of inclusion in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2329570>

- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., Levac, D., Ng, C., Sharpe, J. P., Wilson, K., Kenny, M., Warren, R., Wilson, C., Stelfox, H. T. et Straus, S. E. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 16, article 15. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4>
- Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44(3), 373396. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484063>
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, (154), 111124. <https://doi.org/10.4000/rfp.146>
- Vilanova, A., Mateu, P., Gil-Quintana, J., Hinojosa-Alcalde, I. et Hartmann-Tews, I. (2022). Facing hegemonic masculine structures: Experiences of gay men studying physical activity and sport science in Spain. *Sport, Education and Society*, 29(5), 607621. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2103666>
- Wilkins, C. et Lall, R. (2011). 'You've got to be tough and I'm trying': Black and minority ethnic student teachers' experiences of initial teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 365386. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543390>
- Woods, S. E. et Harbeck, K. M. (1992). Living in two worlds: The identity management strategies used by lesbian physical educators. *Journal of Homosexuality*, 22(3-4), 141166. https://doi.org/10.1300/J082v22n03_06
- Youdell, D. (2005). Sex–gender–sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3), 249270. <https://doi.org/10.1080/09540250500145148>
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839379>

Annexe A

Tableau A1

Liste de mots clés pour la stratégie de recherche

Paramètres	Mots clés en français	Mots clés en anglais
Éducation physique	Éducation physique, ÉPS, STAPS, activité physique.	Physical education, PE, HPE, PHE
Formation à l'enseignement	Formation des enseignant[e]s, formation initiale, programme de formation, préparation professionnelle, stagiaire, stage, formatrice/formateur universitaire, contexte de formation, formation à l'enseignement, formation des maîtres, formation enseignante.	Teacher education, teacher training, teacher preparation, preservice teacher, student teacher, teacher educator, initial teacher education, ITE, aspiring teacher, future teacher, prospective teacher, teacher intern, teacher candidate.
Genre et sexualité	Sexe, genre, sexualité, bisexualité, lesbienne, gai, hétérosexualité, homosexualité, hétéronormativité, hétéronormale, 2SLGBTQIA+, transgenre, intersexe, cisgenre, non binaire, féminin, féminité, masculin, masculinité, queer, homophobe, transphobe, sexisme, mixité.	Sex, gender, sexuality, bisexuality, homosexuality, heterosexuality, 2SLGBTQIA+, lesbian, gay, transgender, non-binary, queer, heteronormativity, cisgender, feminine, femininity, masculine, masculinity, transwoman, transman.

Tableau A2*Exemple d'une stratégie de recherche en anglais dans ERIC (octobre 2022)*

Ordre d'entrée	Mots clés	Résultat
1	physical education/	12 906
2	(«physical education» or PE or HPE or PHE or (health education adj2 physical)).ti,ab	13 265
3	or/1-2	16 843
4	teacher education/	44 607
5	(«teacher education» or «teacher training» or «teacher preparation» or «preservice teacher*» or «pre service teacher*» or «student teacher*» or «teacher educator*» or ITE or «aspiring teacher*» or «future teacher*» or «prospective teacher*» or «teacher intern*» or «teacher candidate*»).ti,ab	87 512
6	or/4-5	108 488
7	3 and 6	2 509
8	((«Physical Education» adj2 «Sport*») or PETE or PHETE or HPETE or PESTE).ti,ab	1 659
9	or/7-8	3 551
10	gender issues/	5 883
11	sexuality/	9 109
12	sexual identity/	3 238
13	(sex* or sexual* or gender*).ti,ab	103 566
14	(homophob* or transphob* or heteronorm* or cisnorm* or cisheteronorm* or masculin* or feminin*).ti,ab	5 534
15	(lgb* or glb* or lesbian* or gay* or homosexual* or bisexual* or transgender* or transsex* or «non binary» or queer or genderqueer or heterosexual* or «trans person*» or «trans wom*» or «trans m*»).ti,ab	7 265
16	or/10-15	110 426
17	9 and 16	454
18	limit 17 to journal articles	353