



HAL
open science

La mixité dans les cours de récréation

Laura Poupinel

► **To cite this version:**

| Laura Poupinel. La mixité dans les cours de récréation. Education. 2015. dumas-01212355

HAL Id: dumas-01212355

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01212355>

Submitted on 6 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



UNIVERSITE PARIS EST CRETEIL

ECOLE SUPERIEUR DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION

MASTER 2

MENTION MEEF 1

OPTION 33 : ENSEIGNER AU PRISME DU GENRE

Année universitaire 2014-2015

MEMOIRE

LA MIXITE DANS LES COURS DE RECREATION

Poupinel Laura

20700871

Directeur de mémoire : Gaël Pasquier

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie M. Pasquier, maître de conférences en sociologie. En tant que directeur de mémoire, il m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie également tous les professeurs qui ont assuré les cours de l'option sur le genre à l'ESPE, qui m'ont beaucoup apporté dans la réalisation de cette étude.

Enfin, je souhaite remercier mes collègues, ainsi que les enfants que j'ai observés, qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| Sommaire | 1 |
| Introduction | 2 |
| 1. La mixité à l'école : les différentes attitudes des garçons et des filles, héritage transmis par l'adulte ? | 5 |
| 1.1 La socialisation par la famille..... | 5 |
| 1.2 La socialisation à l'école : l'enseignant-e..... | 9 |
| 1.3 Effets d'une socialisation différenciée selon le sexe : des comportements bien distincts et inégaux entre les filles et les garçons, reflets des stéréotypes. | 13 |
| 2. Le poids de la socialisation par la famille et par l'école : trop lourd pour s'en défaire même lors des moments de liberté tels que la récréation ? | 16 |
| 2.1 Occupation de l'espace de la cour : bien distincte entre les filles et les garçons. | 16 |
| 2.2 Le jeu : source à la fois de séparation et de rassemblement entre les filles et les garçons ? | 19 |
| 2.3 La cour de récréation : lieu d'affirmation de son identité sexuée | 23 |
| 3. Méthodologie | 28 |
| 3.1 Présentation du terrain d'enquête | 28 |
| 3.2 Présentation des techniques et modalités d'enquête. | 30 |
| 4. Résultats et analyse des résultats | 34 |
| 4.1 Différences et similitudes avec les études précédentes | 34 |
| 4.2 Limites et apports de l'étude. | 44 |
| Conclusion | 47 |
| Bibliographie | 50 |

INTRODUCTION

Ces dernières années, un certain nombre d'évènements et de mesures prises par le gouvernement ont placé la question du genre au centre du débat public. Ce fut par exemple le cas en 2012 et 2013 avec les débats et les manifestations soulevés par le vote de la loi d'ouverture du mariage aux couples de même sexe dite du « mariage pour tous », qui ont secoué le pays pendant plusieurs mois.

Le rôle et la place de l'école vis-à-vis de la question du genre avait déjà fait débats en 2011, lorsqu'est apparu dans les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre de Première L et ES un intitulé : « devenir homme, devenir femme » qui a conduit certains éditeurs de manuels scolaires à utiliser le terme genre. Le ministre de l'Éducation nationale s'était alors heurté à la violente opposition des députés et des sénateurs, majoritairement affiliés à l'UMP.

Bien que la mixité scolaire n'ait pas été instaurée dans le but de construire l'égalité des sexes, elle semble aujourd'hui un outil précieux, car elle permet aux garçons et aux filles de vivre ensemble dès le plus jeune âge, et de recevoir la même éducation ainsi que les mêmes enseignements. Des mesures ont été prises par l'Éducation Nationale dans la formation des maîtres pour sensibiliser les futurs enseignants à la question du genre à l'école. Ainsi, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, doit se faire dès l'école primaire. Les enseignants sont invités à favoriser la mixité et l'égalité des sexes dans leurs pratiques, et à veiller à ce que cette valeur d'égalité soit respectée par les élèves.

Des actions de l'Education Nationale se mettent en place timidement. Elles renforcent le constat de Nicole Mosconi en 2004 d'une forte médiatisation de la question de la mixité scolaire, « en France, après vingt années de silence quasi-total »¹.

Il est important de rappeler que l'entreprise de recherches et d'études sur la question du genre et de la mixité se sont également manifestées très tardivement en

¹ MOSCONI, Nicole, 2004, *Effets et limites de la mixité scolaire*, n°11, revue *Travail, Genre et Société*, ed. La Découverte, pp. 165-174, p.165

France : (« ... je ferai remarquer que les sciences sociales, dans leur travail sur la démocratisation de l'enseignement et sur les inégalités d'éducation, contrairement aux pays anglo-saxons, ont mis très longtemps avant de prendre en considération la variable sexe au même titre que la variable classe sociale. Il faut attendre les années 1980 pour qu'apparaissent dans ce domaine des recherches françaises qui ne se contentent pas de constater la réussite scolaire des filles mais mettent en évidence, en étudiant la réalité quotidienne de l'école mixte, tous les aspects des inégalités entre les sexes à l'école². »). De ce fait, les études réalisées sur le sujet peuvent paraître encore peu nombreuses (bien que très riches), et ne traitent pas pour la plupart des moyens mis en œuvre par le gouvernement ces dernières années puisque qu'elles ont, pour la plupart, été publiées bien avant 2011.

Il par ailleurs encore trop tôt pour connaître les effets des mesures de formations à la gestion de la mixité mis en place dans le cadre des Ecoles du Professorat et de l'Education, ou parfois, de la formation continue. C'est en observant ma classe de Grande Section qu'il m'est apparu intéressant de confronter ces études à mon expérience cette année en stage et à la formation qui m'a été donnée sur le sujet à l'École Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

J'ai choisi de traiter la question de la mixité de sexe à l'école en m'intéressant à la cour de récréation. Alors que dans la salle de classe « le travail d'apprentissage commande une gestion des corps³ », la cour de récréation, à l'inverse, est un lieu de « détente et de liberté⁴ » où les enfants peuvent s'adonner à des activités physiques et intellectuelles qu'ils ont choisies. J'ai souhaité, à travers ce mémoire, étudier la façon dont les enfants investissent la cour de récréation, et la responsabilité des enseignant.e.s dans la promotion de l'égalité des sexes dans ce lieu spécifique.

Je m'intéresserai en premier lieu aux études réalisées sur la mixité à l'école et plus particulièrement dans les cours de récréation, afin de cerner au mieux l'état de la question aujourd'hui. Je présenterai ensuite le lieu qui m'a permis d'enquêter sur la

² MOSCONI, Nicole, 2004, *Effets et limites de la mixité scolaire*, n°11, revue *Travail, Genre et Société*, ed. La Découverte, pp. 165-174, p. 165

³ ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

⁴ ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

question, ainsi que les techniques et modalités employées pour la réalisation de cette étude. Enfin, je consacrerai la dernière partie de mon mémoire à l'analyse des résultats obtenus lors de mes observations sur le terrain, que je confronterai aux éléments de l'état de la question présentés dans la première partie. Je proposerai également une réflexion autour de cette étude et de ce qu'elle peut apporter dans l'exercice professionnel des enseignants du premier degré.

1. La mixité à l'école : les différentes attitudes des garçons et des filles, héritage transmis par l'adulte ?

Il n'est pas rare d'entendre lors de débats sur la question du genre que les comportements des enfants, garçons et filles, sont « naturels ». Le sexe représenterait donc le principal paramètre qui définirait les attitudes distinctes (voire opposées dans certains cas) des filles et des garçons. De nombreux chercheurs luttent contre cette idée reçue, considérant qu'il ne s'agirait pas en réalité d'une question biologique, mais d'un héritage transmis par l'entourage des enfants au quotidien. Comme le dénonçait Leila Acherar en 2003 : « La production différentielle et inégalitaire des identités sexuelles n'est pas une donnée naturelle mais une construction sociale et culturelle⁵ ». Il ne s'agirait donc pas d'une question de sexe, mais bien de genre : « Depuis la fin des années 60, on désigne par le terme de genre tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes, en l'opposant implicitement au sexe biologique⁶ ». Le terme de « genre » introduit également une notion de hiérarchie et de rapports sociaux : « Le genre n'est pas le sexe, mais le produit d'une construction sociale, d'un rapport social qui organise les divisions du travail, du pouvoir, et de la pensée sur la base de la différence de sexe. Cette catégorisation sert à fonder une hiérarchie sociale entre les hommes et les femmes »⁷. C'est ce que nous allons analyser dans la première partie de cette étude.

1.1 La socialisation par la famille.

Les stéréotypes de sexe sont profondément ancrés dans les esprits et ont bien du mal à s'effacer dans notre société. En effet, les différentes caractéristiques attribuées aux filles et aux garçons s'affichent partout autour de nous. Dans les magasins de jouets par exemple, on trouve des rayons bien distincts destinés soit aux filles, où le fameux rose domine le plus souvent, soit aux garçons, où apparaîtra très souvent le bleu ou des caractéristiques considérées comme plus neutres. Les jouets, eux-mêmes, semblent

⁵ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 10

⁶ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p.112

⁷ Site du CNRS, page « Défi genre », <http://www.cnrs.fr/mi/spip.php?article87>

tracer une ligne de conduite propre à une fille ou à un garçon : les filles sont supposées jouer calmement à la poupée, alors que les garçons sont supposés utiliser beaucoup d'espace ou faire du bruit en jouant avec une voiture télécommandée. La télévision et la littérature de jeunesse participent également à la construction de stéréotypes. Ils mettent le plus souvent en scène un héros, et non une héroïne, comme le signale Marie Duru-Bellat : « Notons que les médias confrontent également les enfants à des contenus culturels très marqués par les stéréotypes de sexe. De nombreuses recherches en attestent, qu'il s'agissent des livres ou revues pour enfants (Colombier et al., 1983 ; Falconnet et Lefaucheur, 1975 ; Chombart de Lauwe, 1977 ; Wajsbrot, 1987, Peterson et Lach, 1990), de la presse pour adolescents (Evans, 1991), ou des émissions de télévisions destinées à la jeunesse (Birns, 1986 ; Durkin, 1985) ou plus largement aux adultes (Thovenon, 1987) : non seulement presque la moitié des émissions les plus en vogue chez les enfants (américains) ne mettent en scène pas un seul personnage féminin, mais les hommes, qui y occupent la plupart des rôles, y sont présentés comme plus « instrumentaux », plus actifs, plus constructifs, moins expressifs que les femmes »⁸. Des recherches françaises sur les productions de littérature de jeunesse en France ou les livres préconisés par le Ministère de l'Education Nationale font également le même constat⁹.

Mais quel est le rôle de la famille dans la construction des stéréotypes ? Et quelles sont les conséquences de ces derniers sur le comportement des enfants ?

Dans les études publiées sur la mixité de sexe à l'école, les chercheurs insistent sur le fait que le comportement des garçons et des filles n'est pas « naturels », comme l'indiquait Leila Acherar en 2003 : « ... si la production différentielle et inégalitaire des identités sexuelles n'est pas une donnée naturelle mais au contraire une construction sociale et culturelle, elle met en jeu la totalité des pratiques et des structures sociales. En premier lieu celles dans lesquelles ces identités se forment originellement : l'éducation et l'enseignement au niveau des pratiques, la famille et l'école au niveau des structures »¹⁰. Marie Duru-Bellat insistait également sur ce point, en dénonçant même la

⁸ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p. 131

⁹ CROMER Sylvie, BRUGEILLES Carole et PANISSAL Nathalie, 2009, *Le sexisme au programme ?*, *Revue Travail, Genre et Société*, n°21, Ed. La découverte, pp 107-129.

¹⁰ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 10

différence de traitement à laquelle sont soumis les garçons et les filles dès la naissance, qui définirait des comportements propres au sexe : « Ce sont donc essentiellement les expériences sociales des garçons et des filles qui sont invoquées, depuis la « socialisation par la famille et par les pairs jusqu'à l'environnement social en général. [...] L'enfant garçon ou fille apprend des choses différentes via ces expériences quotidiennes dont on sait qu'elles sont largement différenciées dès sa naissance (Belotti, 1975 ; Hurtig et Pichevin, 1986) »¹¹.

La sphère familiale est donc le premier lieu d'ancrage des stéréotypes chez les enfants, et représente un tremplin vers une attitude sexuée. Marie Duru-Bellat, dans la première partie de sa note de synthèse « Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psycho-sociales », expose les différences notables que l'on trouve dans l'éducation des filles et dans celle des garçons, et signale la pression et le bridage que subissent les filles. Ainsi, en se basant sur une étude faite sur des enfants de 9 ans, la chercheuse dévoile des « pratiques éducatives (...) plus rigides envers les filles et plus « souples structurées » (pour reprendre l'expression de Lautrey, 1980) envers les garçons, dans des domaines aussi variés que la propreté, l'alimentation, l'utilisation des objets »¹². Elle insiste également sur la construction d'une dépendance chez les filles, qui influence considérablement leur comportement et participe au maintien des stéréotypes : « On note aussi que les parents s'inquiètent si leur fils est trop obéissant et dépendant, alors qu'ils éprouvent le même sentiment si leur fille se montre trop indépendante (Huston, 1983). Pour certains auteurs (Belotti, 1975), non seulement on bride davantage l'indépendance des filles, mais on les incite continuellement à « détourner leur attention des problèmes politiques, intellectuels, sociaux, artistiques, pour s'occuper de problèmes contingents, mesquins, insignifiants, opération qui restreint automatiquement l'horizon culturel des petites filles » »¹³. Cela se vérifie en effet dans le comportement des adultes face aux filles, aussi bien dans la famille qu'à l'école où de même, de manière générale, on considère que les filles se plaignent pour rien, qu'elles

¹¹ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p. 124

¹² DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p.12

¹³ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p. 125

font beaucoup d'histoires pour peu de choses. La dépendance des filles se ressent également à ce niveau, car elles vont plus généralement venir se plaindre à l'adulte pour des choses futiles, contrairement aux garçons qui règlent bien souvent leurs problèmes seuls, ou du moins sans l'aide d'un adulte. Ce manque d'autonomie est également relevé par Marie Duru-Bellat dans sa note de synthèse : « Grandir, acquérir son autonomie, suppose une certaine dose d'anxiété ou de frustration ; les garçons y sont poussés, ne serait-ce que par des conflits mère/enfant plus fréquents. Ils acquièrent ainsi une confiance dans leur propre capacité à résoudre seuls leurs problèmes. Les petites filles utilisent en fait leur intelligence non pour apprendre à maîtriser des situations nouvelles, mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes, pour mieux s'y conformer (Dowling, 1982) »¹⁴. Ces éléments reflètent incontestablement la réalité actuelle : les filles sont plus soucieuses de plaire aux adultes que les garçons. Elles vont bien souvent tout mettre en œuvre pour répondre aux attentes de l'adulte.

Les parents cultivent inconsciemment la dépendance de leurs filles à travers les études. En effet, ils auraient plus d'attentes envers leurs filles qu'envers leurs garçons, comme s'ils considéraient que ces derniers pourront s'en sortir quoi qu'il advienne : « Certains travaux (Kelly, 1982 ; Terrail, 1992) attestent même d'aspiration plus élevées pour les filles que pour les garçons, comme si les parents percevaient que les garçons pourront plus ou moins « se débrouiller », même avec une formation courte »¹⁵. Le souhait d'une grande carrière pour les filles doit toutefois être nuancé : certains stéréotypes sont encore bien installés. Si, celui de la mère au foyer est aujourd'hui moins présent, il n'en reste pas moins, comme le note Marie Duru-Bellat, que : « Si les parents jugent souhaitable, au niveau des principes, que leur fille s'engage dans une carrière professionnelle ambitieuse, dans le même temps, ils restent attachés à l'idée qu'une femme se doit avant tout à ses enfants. »¹⁶. Les femmes sont donc supposées réussir à concilier ces deux aspects alors que cette pression ne pèse pas, ou beaucoup moins, sur les hommes.

¹⁴ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p. 126

¹⁵ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p. 13

¹⁶ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p. 131

Le rôle de la famille dans la construction des stéréotypes et du comportement des enfants est donc conséquent, comme l'indique Marie Duru-Bellat dans la conclusion de son étude : « Soulignons pour terminer que c'est l'asymétrie qui marque les relations entre les sexes qui déterminent en elle-même la plupart des attitudes recensées ci-avant. (...) Ces attitudes ne sont donc pas spécifiquement masculines ou féminines et doivent être analysées dans leur genèse »¹⁷. Mais bien qu'elle soit à l'origine de ce processus, elle n'en est pas le seul acteur, bien au contraire. En effet, malgré la volonté de l'école de représenter et de faire respecter les valeurs de la République telles que l'égalité entre les sexes, il semblerait qu'elle accentue les inégalités forgées par la sphère familiale plutôt que de les gommer.

1.2 La socialisation à l'école : l'enseignant-e.

L'enseignant est supposé représenter l'école et donc les valeurs de la République. Valoriser et faire respecter ces valeurs fait partie intégrante de son devoir d'agent de l'Etat. Cependant, il semble qu'il en aille tout autrement dans la plupart des études publiées sur la mixité à l'école, et sur l'école en général. En effet, il semblerait que les enseignants reproduisent, et même amplifient, inconsciemment, les inégalités créées en amont au sein de la famille, comme le signale Nicole Mosconi : « D'où l'ambiguïté du rôle de l'école, d'un côté elle se présente comme défendant l'égalité des tâches face aux familles supposées retardataires, et, de l'autre, elle joue sur les compétences produites chez les filles par l'éducation familiale pour faciliter la tâche de l'enseignement »¹⁸. La chercheuse insiste sur les conséquences de l'attitude du corps enseignant sur les enfants dans sa conclusion : « En définitive, il y a bien un « curriculum caché », c'est-à-dire une action involontaire, des effets non-voulus qui confortent un système de rapports inégaux entre les sexes ».

C'est ce que « dénoncent » la plupart des chercheurs : l'école se sert de l'éducation donnée par la famille pour faciliter l'enseignement et la vie à l'école. Nous avons noté dans la première partie de cette étude que la famille, (et la société en

¹⁷ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p. 133

¹⁸ MOSCONI Nicole, 1997, ZAIDMAN Claude. – *La mixité à l'école primaire*. In : *Revue Française de pédagogie*. 120/1997, pp. 197-199, p. 199

général), considéraient que le comportement d'une fille ou d'un garçon était « naturel ». Marie Duru-Bellat explique dans la deuxième partie de sa note de synthèse qu'il en est de même pour les enseignants : « De même qu'ils supposent une certaine division du travail et des responsabilités dans la famille, les maîtres tendent à considérer comme « naturels » certains comportements »¹⁹. Elle rappelle également que « le poids des stéréotypes amène les enseignants à sur-estimer les différences d'attitudes entre garçons et filles »²⁰. Ainsi, les caractéristiques attribuées généralement aux filles (au niveau du comportement), le calme, et aux garçons, l'agitation, sont utilisées dans la gestion quotidienne de la classe par l'enseignant, comme le signalent Marie Duru-Bellat : « L'observation des interactions effectives en classe montre que les maîtres recourent très fréquemment aux oppositions entre garçons et filles, comme technique de « management » de la classe, mobilisant ainsi ce qui est supposé typique des uns et des autres »²¹, et Nicole Mosconi : « la plupart des enseignants se servent de la différence des sexes comme un des instruments de gestion du groupe-classe : l'alternance fille-garçon permet de limiter bavardages et décrochages »²².

Dans la plupart des études publiées sur la mixité à l'école, les filles apparaissent comme désavantagées par rapport aux garçons tout au long de leur scolarité. Cependant, paradoxalement, elles réussissent en moyenne mieux que les garçons sur le plan scolaire. Elles se retrouvent néanmoins de nouveau désavantagées sur le plan professionnel plus tard (au niveau des salaires ou des promotions par exemple), où elles ne parviennent pas à traduire cette réussite scolaire. Marie Duru-Bellat se concentre essentiellement sur les expériences que vivent les filles à l'école dans sa note de synthèse.

Elle insiste tout d'abord, et ce à plusieurs reprises, sur le fait que le stéréotype de la « fille sage » pèse très lourd dans les classes : « Les maîtres réagissent également de manière différente aux comportements d'agressivité ou d'agitation, jugés déplorables

¹⁹ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p. 86

²⁰ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p. 87

²¹ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p. 76

²² MOSCONI, Nicole, 2004, *Effets et limites de la mixité scolaire*, n°11, revue *Travail, Genre et Société*, ed. La Découverte, pp. 165-174, p. 198

mais naturels quand il s'agit de garçons, condamnables quand il s'agit de filles (Clarricoates, 1980, Mosconi, 1989). Ils s'attendent d'ailleurs à ce que les filles se placent d'elles-mêmes aux premiers rangs dans la classe, les filles qui se placent dans le fond étant perçues comme des opposantes en puissance (Mosconi, 1989) »²³.

Marie Duru-Bellat soulève également le problème de l'inégalité de traitement envers les garçons et les filles à l'école. En effet, les filles seraient quelque peu délaissées par rapport aux garçons, par l'enseignant, qui leur adresserait moins la paroles et leur consacrerait moins de temps : « Les méta-analyses récentes (Kelly, 1988) concluent plutôt qu'en moyenne, les enseignants consacrent 44% de leur temps aux filles et 56% aux garçons, différence qui peut paraître minime, mais qui doit être mise en regard avec le temps qu'un élève passe en classe. [...] Ce temps plus long consacré aux élèves garçons prend des formes diverses : non seulement les enseignants les interrogent et leur parlent plus souvent, mais ils passent aussi plus de temps à attendre leurs réponses (Leder, 1990) ou à les aider (Spender, 1982). On observe également que les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé : les élèves filles sont perçues comme un groupe, les élèves garçons comme autant d'individualités (Spender, 1982 ; Stanworth, 1983) »²⁴. Cette différence de traitement entre garçons et filles s'expliquerait, en partie, par les attitudes différentes selon le sexe mais il n'en reste pas moins que l'attitude de l'enseignant amplifie ce phénomène : « Ainsi, quand dès la maternelle les garçons posent davantage de problèmes disciplinaires aux maîtres, ils amènent les maîtres à leur consacrer davantage d'attention (Morgan et Dunn, 1990), voire à s'y attacher plus (Stanworth, 1982). Ou encore, c'est parce qu'elles font preuve en moyenne d'attitudes positives par rapport au travail scolaire que les filles sont critiquées avant tout pour leurs performances intellectuelles (Dweck et al., 1978). Autre exemple, leur discrétion en classe fait qu'on leur adresse moins la parole, leur donnant moins

²³ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p. 76

²⁴ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p. 76

l'occasion de montrer qu'elles ont quelque chose à dire et accentuant ainsi l'idée qu'il est normal que les garçons dominent les interactions (Scott, 1980 ; Mosconi, 1989) »²⁵.

Enfin, les filles souffriraient d'un manque de crédit, que l'enseignant accorderait principalement aux garçons. Ainsi, leurs prises de parole ne seraient pas prises au sérieux par l'enseignant, et le stéréotype des « filles bavardes » n'est pas sans conséquence dans ce cas-là : « Pour certains, les petites filles apprennent vite à s'effacer à l'école, leurs propos étant plus souvent disqualifiés comme relevant du bavardage (Spender, 1980) »²⁶.

Les filles et les garçons « vivent [donc] à l'école quelque chose de profondément différent²⁷ », comme le signale Leila Acherar, différences qui « tiennent à une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients²⁸ ». Les comportements bien distincts des filles et des garçons, souvent produits de stéréotypes, semblent donc être dus d'abord à l'éducation familiale, mais amplifiés par les enseignants et le personnel éducatif de l'école, qui se servent inconsciemment de ces attitudes stéréotypées dans leurs pratiques enseignantes et les renforcent par la même occasion. L'école apparaît donc comme un lieu où l'égalité des sexes n'est pas favorisée mais au contraire gommée, comme le dénonce également Leila Acherar : « Les inégalités de sexe, perdurent aux côtés des inégalités sociales au sein de l'école. Dans les faits, la mixité scolaire se traduit par un simple partage de l'espace sans réel effet sur l'égalité dans la prise de décision »²⁹. Mais quels sont réellement les comportements des filles et des garçons ? Sont-ils réellement opposés ? C'est ce que nous allons observer dans la partie suivante de cette étude.

²⁵ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p. 80-81

²⁶ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p. 80

²⁷ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 17

²⁸ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 17

²⁹ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 16

1.3 Effets d'une socialisation différenciée selon le sexe : des comportements bien distincts et inégaux entre les filles et les garçons, reflets des stéréotypes.

Les conséquences de la socialisation par la famille d'abord, et par l'école ensuite, sur le comportement des filles et des garçons sont évidentes. En effet, on observe des attitudes bien distinctes entre les deux sexes, aussi bien dans le quotidien hors de l'école que dans le milieu scolaire. On attribue ainsi aux filles et aux garçons des caractéristiques spécifiques, et nous entretenons de ce fait, d'une certaine manière, les stéréotypes. Il s'agit, dans cette partie, non pas d'accentuer la prégnance de ces stéréotypes en dépeignant des comportements proprement masculins ou féminins, mais de faire un état des lieux concernant les comportements sexués, afin de les comparer ensuite avec un autre espace, celui de la cour de récréation, où l'adulte a une influence limitée, voire inexistante.

Dans les études publiées sur la mixité de sexe que j'ai consultées, il apparaît clairement que les garçons dominent les filles. Cette domination ne s'exerce évidemment pas dans tous les domaines, mais elle est significative dans la majorité des cas, dans l'environnement du quotidien ou scolaire. Il apparaît également que ce qui est connoté féminin est souvent considéré comme négatif par les garçons, phénomène que l'on ne retrouve pas à l'inverse chez les filles. En effet, un garçon qui porte du rose, ou qui fait de la danse, peut faire l'objet de critiques de la part de son entourage, voire d'insultes qui le cibleront en tant qu'homosexuel, l'accusant de cette manière de ne pas être "un vrai homme". En revanche, une fille qui porte du bleu, ou qui fait du football, sera peut-être considérée comme un « garçon manqué », mais il ne sera pas question d'homosexualité. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'il n'existe pas d'équivalent au terme « garçon manqué » pour les garçons. En effet, on ne parle pas de « fille manqué » lorsqu'on parle d'un garçon qui présente des caractéristiques connotées féminines, mais on l'associera immédiatement à l'homosexualité. Les termes "garçon manqué" montrent par ailleurs que les hommes sont la référence à partir de laquelle les comportements des uns et des autres sont pensés.

Marie Duru-Bellat rappelle ce refus de la part des garçons de tout ce qui est connoté féminin, en se référant à des recherches effectuées auprès d'enfants de 3/4 ans : « Nombre de résultats de recherche, par exemple le fait qu'on tolère plus des

comportements dits masculins chez les filles que des comportements dits féminins chez les garçons (Maccoby, 1974), illustrent d'ailleurs les conséquences de cette asymétrie entre les sexes (...). Quand on demande, par exemple, à des enfants de 3-4 ans de choisir des jouets (ou des activités) propres à leur sexe, ils expriment des préférences conformes à leur sexe, mais les garçons s'avèrent plus conformes que les filles et à leurs yeux « tout ce qui est du ressort du rôle féminin est codé comme négatif et sans intérêt » (Money et Erhardt, 1972) »³⁰. On retrouve également ce phénomène dans l'étude de Sigolène Couchot-Schiex centrée sur l'Éducation Physique et Sportive, notamment en gymnastique : « Les garçons refusent de montrer quelques capacités pouvant aller vers la dimension esthétique, apanage des filles »³¹. On constate donc un refus net de la part des garçons de tout ce qui est considéré comme féminin.

Il apparaît aussi très clairement que les filles se sous-estiment, notamment lorsqu'elles sont en contact avec les garçons. En effet, nous avons observé dans les deux premières parties de cette étude que la socialisation par la famille et par l'école poussait les filles à rester en retrait par rapport aux garçons. Cela engendrerait un refus, une peur des filles face aux situations de compétition. Les garçons, en revanche, sont davantage invités à être autonome et à se dépasser : « Selon Parson et Bales (1955) l'orientation à caractère instrumental serait définie schématiquement par l'autonomie individuelle, l'indépendance, le sentiment de maîtrise de l'environnement, la compétition. Cette orientation serait généralement associée aux rôles masculins. L'orientation à caractère expressif serait définie schématiquement autour de caractères comme la communion avec autrui, le désir de liens, la conscience et l'expression de sentiment personnels, caractères associés au sexe féminin. (...) Ainsi, lorsqu'ils se trouvent en présence de pairs du même sexe ou de l'autre sexe, les filles et les garçons réactivent des comportements liés à ces schématisations. La force des stéréotypes est notamment puissante dans les situations sociales qui mettent en jeu des interactions entre les individus. Ces situations sociales sont très fréquentes dans l'expérience quotidienne. A

³⁰ DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141, p. 132

³¹ COUCHOT-SCHIEUX, Sigolène, *Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en Education Physique et Sportive. Etude longitudinale de la maternelle au collège*, In MORIN-MESSABEL Christine et SALLE Muriel, *A l'école des stéréotypes, Comprendre et déconstruire*, Chapitre 7, *Série Genre et Éducation*, Ed. L'Harmattan, pp. 185-202, p.199

ce titre, le contexte scolaire est à considérer comme un lieu propice à l'activation des stéréotypes de sexe par la coprésence des filles et des garçons »³².

Marie Duru-Bellat insiste dans son article sur le fait que c'est lorsqu'elles sont dans un groupe mixte que les filles s'effacent et perdent confiance en elles : « dans les groupes mixtes, on voit apparaître une « division du travail » entre les sexes, les femmes par exemple modérant leurs comportements de dominance et se retraquant aux seuls comportements expressifs (Erlich et Vinsonneau, 1988). La notion même de comportement féminin ou masculin ne prend donc de sens que dans un contexte mixte. Autrement dit, c'est « dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin » (Lorenzi-Cioldi, 1988) »³³. Le constat de la mixité à l'école semble négatif sur ce point pour les filles, comme le signale Marie Duru-Bellat : « On observe aussi une moindre estime de soi, en général, chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes (Faulkner, 1991) »³⁴.

La domination des garçons exercée sur les filles est notable aussi bien sur le plan oral que physique, comme le signale Claude Zaidman : « Toutefois l'analyse globale des prises de paroles fait apparaître, chez les garçons, une tentative de domination de l'espace verbal ou sonore (...). Cette dominance masculine contribue à conforter les caractéristiques de genre : chez les filles être discrètes, ne parler qu'à bon escient, en demandant la parole et sans chercher à briller au dépens des autres ; chez les garçons, se mettre en avant, prendre la parole spontanément, chercher à attirer l'attention, s'affirmer »³⁵. On retrouve extrêmement souvent, aussi bien dans les études publiées, que dans le quotidien et à l'école, deux portraits stéréotypés des garçons et des filles. Les uns apparaissent comme agités et bagarreurs, les autres comme sages, sérieuses et désireuses de correspondre à ce que l'adulte attend d'elles, et ce dès la maternelle.

³² COUCHOT-SCHIEX, Sigolène, *Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en Education Physique et Sportive. Etude longitudinale de la maternelle au collège*, In MORIN-MESSABEL Christine et SALLE Muriel, *A l'école des stéréotypes, Comprendre et déconstruire*, Chapitre 7, *Série Genre et Éducation*, Ed. L'Harmattan, pp. 185-202, p. 188

³³ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p.84.

³⁴ DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109, p. 85.

³⁵ MOSCONI Nicole, 1997, ZAIDMAN Claude. – *La mixité à l'école primaire*. In : *Revue Française de pédagogie*. 120/1997, pp. 197-199, p. 198

Les attitudes des filles et des garçons sont donc largement influencées par la socialisation par la famille et par l'école, comme nous l'avons mis en évidence à travers les études publiées sur le sujet. L'école, qui a pour mission de favoriser l'égalité des sexes, semble au contraire creuser les différences et les inégalités entre les filles et les garçons. Les comportements sexués seraient alors l'héritage d'une socialisation faite par les adultes qui entourent les enfants, au sein de la famille et à l'école. Mais qu'en est-il dans les cours de récréation, lorsque les enfants sont libres de se mélanger ou non, et de jouer comme ils le souhaitent au sein du cadre qui leur est proposé ? C'est ce que nous allons étudier dans la deuxième partie de ce mémoire, à travers les recherches effectuées sur le sujet.

2. Le poids de la socialisation par la famille et par l'école : trop lourd pour s'en défaire même lors des moments de liberté tels que la récréation ?

La cour de récréation, en opposition avec la classe, est un lieu où les enfants sont plus libres de faire ce dont ils ont envie. En effet, le rôle de l'adulte, dans cet espace, se limite souvent à une intervention en cas de danger. Cet espace où les enfants sont libres constitue donc, comme l'exprime Patrick Rayou, « un observatoire privilégié de ce que ces derniers sont capables de faire dès que le desserrement de la présence des adultes les fait plus responsables d'eux-mêmes ». Il insiste sur la notion de liberté qui caractérise ce lieu : « Les cours de récréation de la maternelle et du primaire suscitent toujours chez chacun de nous des bouffées de nostalgie. Soumis à l'univers ordonné de la classe, nous y retrouvons en effet pour quelques instants la liberté du jeu, antidote de ces heures captives où les esprits et les corps apprenaient la longue patience de l'étude ». Nous allons donc étudier la façon dont les enfants investissent l'espace de la cour, lieu où les adultes n'ont que peu, ou pas d'influence.

2.1 Une occupation de l'espace de la cour bien distincte pour les filles et les garçons.

Dans la plupart des études publiées sur la mixité dans les cours de récréation, on retrouve une séparation entre les filles et les garçons, et un usage de l'espace de la cour

bien distinct. Ainsi, de la même façon que nous l'avons observé dans les parties précédentes de ce mémoire, les garçons domineraient l'espace de la cour. En effet, ces derniers s'adonneraient à des activités plus physiques que celles des filles, nécessitant de ce fait plus d'espace. C'est ce que nous retrouvons à plusieurs reprises dans les observations de Sophie Ruel réalisées au début des années 2000 en école élémentaire : « les garçons occupent majoritairement l'espace et particulièrement le centre de la cour. Ils étendent leurs jeux à la totalité de l'espace disponible. S'appropriant un usage non circonscrit de l'espace, les garçons investissent et sillonnent en tout sens la cour »³⁶ ; « lors de leurs déplacements, ils marchent à grands pas, courent à grandes enjambées au sein de la cour, explorent les espaces en se courant après, en grim pant, en criant. Ils bougent, remuent, se bousculent et fonctionnent en groupes plus larges »³⁷. Claude Zaidman a fait le même constat dans les années 90 en école élémentaire : « Le foot, les jeux de ballons collectifs sont avant tout occupation de l'espace. En l'absence de séparation physique des espaces de jeu, les garçons étendent leur jeu à l'ensemble de l'espace disponible : ils courent, aux autres de se garer »³⁸ ; « les jeux et les rencontres laissés à la spontanéité des enfants, s'organisent, malgré quelques exceptions, selon une norme de séparation sexuée qui aboutit à une asymétrie entre les sexes. L'espace de la cour, où la motricité et l'agressivité sont reines (la culture-foot) est dominé par les garçons et fondé sur l'opposition traditionnelle entre l'homme nomade et la femme sédentaire »³⁹. On retrouve enfin ce constat dans l'étude de Leila Acherar réalisée quant-à-elle en école maternelle et publiée en 2003 : « Les garçons quant à eux, tendent à utiliser l'ensemble de l'espace « cour ». De façon générale, quelle que soit l'école et la surface de la cour, les garçons tendent à occuper, compte tenu de leurs activités, plus physiques, des terrains de jeux plus grands que ceux utilisés par les filles »⁴⁰. Plus récemment, en 2014, Delphine Joannin et Christine Mennesson ont fait les mêmes conclusions en école élémentaire : « la majorité des garçons privilégient les jeux

³⁶ RUEL, Sophie, 2005, *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*, Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Caen, p. 5

³⁷ RUEL, Sophie, 2005, *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*, Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Caen, p. 6

³⁸ ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

³⁹ MOSCONI Nicole, 1997, ZAIDMAN Claude. – *La mixité à l'école primaire*. In : *Revue Française de pédagogie*. 120/1997, pp. 197-199, p. 198

⁴⁰ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 55

sportifs, tout particulièrement le football, pratique exclusivement masculine, qui domine l'espace de la cour »⁴¹.

Les termes « nomade » et « sédentaire » utilisés par Claude Zaidman illustrent de façon très pertinente la façon dont les filles et les garçons occupent l'espace de la cour de récréation. En effet, nous avons constaté que les garçons bougent énormément et se réservent de ce fait tout l'espace, mais en revanche, les filles semblent plus calmes et moins mobiles. Elles s'adonnent à des activités beaucoup plus calmes, et jouent plus à des jeux ne nécessitant pas de matériel, comme les jeux de rôles. Ainsi, elles se cantonnent dans les périphéries de la cour, laissant le reste de la place aux garçons. C'est ce qu'explique Sophie Ruel dans son étude : « Les filles utilisent les marges et les recoins de la cour pour jouer calmement et se replient sur les bancs pour discuter. S'appropriant un usage limité de l'espace, elles sont situées le plus souvent à la périphérie de la cour et se réunissent en couples ou en trios »⁴² ; « Lors de leurs déplacements, contrairement aux garçons, les filles courent peu. Elles se déplacent majoritairement en dansant, en se balançant ou encore en marchant à petits pas. Elles se promènent également bras dessus, bras dessous, se tiennent par la main »⁴³. Comme nous l'avons vu précédemment, les filles sont plus dans l'expression de sentiments et dans la recherche de l'accompagnement de l'adulte, alors que les garçons évoluent dans la démonstration de force et l'esprit de compétition. C'est ce qu'évoque à nouveau Sophie Ruel : « Enfin, les petits comités de filles se définissent par des conduites de jeu où la compétition et l'agressivité ne sont pas valorisées »⁴⁴.

On retrouve cette notion de sédentarité chez les filles également dans les écrits de Leila Acherar : « Plus calmes que ces derniers, elles partagent leur activité dans la cour de récréation entre de longs conciliabules avec une « amie préférée » et des discussions entre filles. Ces échanges ont lieu soit dans un coin, assises côte à côte ou

⁴¹ JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités*, Cahiers du genre, 2014/1 n°56, pp. 161-184, p. 165

⁴² RUEL, Sophie, 2005, *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*, Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Caen, p. 2

⁴³ RUEL, Sophie, 2005, *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*, Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Caen, p. 3

⁴⁴ RUEL, Sophie, 2005, *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*, Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Caen, p. 3

en cercle, soit en promenade le long de la cour (...). Les filles courent peu et demeurent sur une plus petite portion de cour, généralement la même »⁴⁵.

Il apparaît donc dans les différents écrits publiés sur la mixité dans les cours de récréation, qu'il existe une réelle séparation inégalitaire entre les garçons et les filles, dans cet espace où ils sont pourtant libres de se mélanger. Cependant, ce constat se fait lorsque l'on observe « en surface » la cour de récréation, car en observant d'un peu plus près, on peut aussi identifier d'autres types de rapports entre les deux sexes. En effet, il est impossible de ranger systématiquement les garçons d'un côté et les filles de l'autre. Les garçons ne jouent pas tous ensemble, et ne sont pas toujours dans le refus de jouer avec l'autre sexe. C'est également le cas pour les filles, qui manifestent (plus souvent que les garçons) une envie de partager un jeu avec les garçons. Cependant, le jeu représente tout de même le plus souvent une cause de séparation entre les filles et les garçons dans les différentes études publiées sur le sujet. Le jeu serait donc à la fois cause de séparation et de rassemblement entre les garçons et les filles dans les cours de récréation. C'est ce que nous allons observer dans la prochaine partie de ce mémoire.

2.2 Le jeu : source à la fois de séparation et de rassemblement entre les filles et les garçons ?

Comme l'explique Claude Zaidman, les enfants réalisent une partie de leur socialisation à travers le jeu. A l'école comme dans l'environnement quotidien, le jeu représente souvent le reflet d'une société stéréotypée : « Dans les cours de récréation, les jeux apparaissent comme une socialisation centrée sur l'affirmation de la différence des sexes : les enfants se préparent à leurs rôles d'adultes dans une société qui reste caractérisée, malgré les principes d'égalité et de mixité, par une division sexuelle de l'espace social »⁴⁶. La socialisation des enfants par la famille et par l'école, que nous avons étudiée dans la première partie de ce mémoire, semble alors bien ancrée dans les esprits des enfants, qui reproduisent les stéréotypes dans la cour de récréation. C'est ce que signale également Patrick Rayou : « L'étude de leurs interactions nous met sans

⁴⁵ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 54-55

⁴⁶ ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

cesse en présence d'une réalité mixte qui les voit hériter des règles de leurs parents et de leurs maîtres »⁴⁷. La cour de récréation représente donc bien un lieu de liberté, où les enfants ne parviennent pas, (et d'une certaine manière comment pourraient-ils le faire seuls alors que tout ce qui leur a été enseigné ne va pas, le plus souvent dans cette direction ?), et ne sont pas invités à gommer les stéréotypes. Au contraire, la séparation filles/garçons est bien visible.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les garçons et les filles jouent à des jeux différents dans la cour de récréation. En effet, comme le souligne Leila Acherar, les garçons se tournent plus vers des jeux qui requièrent un investissement physique, alors que les filles, plus immobiles, jouent plus souvent à des jeux où l'expression domine : « En moyenne section, les garçons jouent le plus souvent à se poursuivre, à jouer au ballon, à se battre par terre ou à courir. Ce sont en général des activités de défoulement moteur et souvent des jeux de compétitions »⁴⁸. Elle insiste, au sujet des filles, sur l'héritage de la société stéréotypée qui a beaucoup plus d'impact, semble-t-il, sur les filles que sur les garçons. En effet, les filles choisissent des jeux qui leur permettent de reproduire des actions du quotidien, que ce soit dans la famille ou dans le milieu professionnel. Ainsi, lorsqu'elles jouent à des jeux de rôles dans le monde professionnel, elles ne choisissent que des métiers considérés comme féminin dans la société : « Il s'agit souvent de rôles familiaux, tels que la maman ou la grande sœur, de rôles professionnel, comme la maîtresse, la marchande ou la coiffeuse »⁴⁹.

Le jeu représenterait alors une cause très signifiante de la séparation entre les filles et les garçons. En effet, les jeux pratiqués dans les cours de récréation sont connotés masculins ou féminins, comme le signale Claude Zaidman : « Ce qui frappe tous les observateurs, c'est la ségrégation des sexes et le caractère sexué des jeux, soit en d'autres termes, la prégnance du genre dans la définition des situations vécues : « Les filles c'est la corde à sauter, des promenades en discutant, c'est « je te cause et je te

⁴⁷ RAYOU, Patrick, 2001, Préface. In DELALANDE Julie, de *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », pp. 13-16, p. 15

⁴⁸ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 54

⁴⁹ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p. 55

cause plus » et « je t'aime et je t'aime plus », les garçons, la bagarre, le foot »⁵⁰. On notera cependant que, comme le souligne Martine Fournier, « la séparation entre les sexes est encore assez floue à la maternelle », bien que présente tout de même. En effet, on retrouve dans la majorité des recherches, la prise en compte de l'âge en matière de mixité dans les cours de récréation. La séparation entre les filles et les garçons est de plus en plus nette et s'accroît avec l'âge : « Il existe ainsi une distanciation de plus en plus marquée avec l'âge »⁵¹ ; « Les enfants de cinq et six ans jouent plus souvent ensemble que leurs aînés, mais leurs interactions et leurs évitements sont explicitement chargés de questions sexuelles »⁵².

On retrouve enfin la domination des garçons dans la cour de récréation dans cette séparation filles/garçons. En effet, nous avons vu que ces derniers occupaient presque tout l'espace de la cour, mais ils semblent également avoir le pouvoir sur les décisions du partage des jeux. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les filles semblent plus disposées à jouer avec les garçons que ces derniers. Ainsi, lorsqu'elles expriment cette envie, elles sont souvent confrontées au refus des garçons : « *et on joue avec Yoan aussi ; Yoan c'est un garçon et on a le droit de jouer avec lui* »⁵³. Julie Delalande, qui a recueilli ces propos au cours de ses observations, analyse cette notion de « droit » qu'emploient les filles : « On retrouve le fait d'avoir le droit de jouer avec les garçons, sur une formulation déjà rencontrée à l'école du Zénith »⁵⁴. Cela démontre bien l'emprise que les garçons ont sur les filles dans les cours de récréation. En effet, les garçons semblent avoir le pouvoir de dicter aux filles ce qu'elles ont le droit de faire ou non. Ce « pouvoir » n'est pas octroyé par les enseignants ou les autres adultes, mais ce sont bien les garçons qui se l'approprient.

Malgré le caractère sexué des jeux que l'on retrouve constamment dans les cours de récréation, on constate tout de même un rapprochement entre les deux sexes dans la pratique de certains jeux. C'est ce qu'a observé Julie Delalande au cours de ses

⁵⁰ ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

⁵¹ ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, pp. 1-68, p.56

⁵² DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p. 153

⁵³ Propos de Djamilia recueillis par Julie Delalande, dans « *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance* », Presses universitaires de Rennes, 2001, p.164

⁵⁴ DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p.164

observations en école élémentaire dont elle a fait l'analyse dans son ouvrage *La cour de récréation*, publié en 2001. Elle associe souvent ce partage de jeux entre les garçons et les filles comme un moyen d'approche amoureuse vers l'autre sexe. Il s'agirait alors de dévoiler son attirance à l'autre à travers le jeu. Comme le souligne Patrick Rayou dans la préface du même ouvrage : « Il faut refuser les approches binaires qui interdisent de voir qu'un garçon peut attaquer une fille tout en s'en déclarant amoureux et admettre que c'est sa façon d'entrer en contact avec elle sans être la risée du groupe masculin »⁵⁵. Il est toutefois probable que les analyses de Julie Delalande soient bien souvent trop hétérocentrées. En effet, comme le signale Gaël Pasquier, le fait que les relations amoureuses des enfants soient toujours d'ordre hétérosexuel n'est que très rarement remis en question par les chercheurs et les chercheuses, à l'exception de Claude Zaidman. L'homosexualité semble, selon Gaël Pasquier, représenté un interdit totalement intégré par les enfants et cet aspect ne semble pas être pris en considération par les chercheurs et les chercheuses⁵⁶. Ces jeux, évoqués par Julie Delalande dans son livre, représentent donc la possibilité de se mélanger sans subir de moqueries, comme il en est question pour les jeux connotés masculins ou féminins. Claude Zaidman évoque cette pression ressentie par les garçons et les filles, due au regard des autres : « Garçons et filles ne jouent pas ensemble, ils ont des jeux différents et ceux qui transgressent cette norme sont souvent victimes de moqueries »⁵⁷. Il existe donc des normes dans une cour de récréation, et certains jeux semblent considérés et acceptés comme mixtes.

C'est le cas du jeu du « Chat », des jeux « d'attaque », des jeux « d'attrape », et du jeu du « Papa et de la maman ». Ces jeux peuvent être considérés comme mixtes, bien que, comme Julie Delalande le précise, ils ne soient jamais anodins. Le jeu du « papa et de la maman » ainsi que les jeux « d'attrape » représenteraient un moyen de vivre sa relation amoureuse, selon la chercheuse, bien qu'il soit sans-doute nécessaire de nuancer ces analyses à la lueur des remarques de Gaël Pasquier citées plus haut : « les enfants partagent avec la même intention un jeu d'attrape et un jeu de papa et maman. Ce dernier est en effet, encore plus que le jeu d'attrape, un moyen de vivre sa relation

⁵⁵ RAYOU, Patrick, 2001, Préface. In DELALANDE Julie, de *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », pp. 13-16, p. 14-15.

⁵⁶ PASQUIER, Gaël, 2013, *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire, vers un nouvel élément du curriculum*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense

⁵⁷ ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

amoureuse »⁵⁸. Les jeux « d'attrape » permettent aux filles et aux garçons de se toucher et d'entrer en contact, chose qu'ils ne font pas en dehors du jeu. C'est avant tout, comme l'écrit Julie Delalande, « une technique d'approche de l'autre sexe »⁵⁹.

Il existe donc des jeux dans les cours de récréation, qui permettent un partage entre les deux sexes. Cependant, Julie Delalande insiste bien sur le fait que, certes, les garçons et les filles jouent ensemble à ces jeux, mais la séparation entre les sexes reste malgré tout bien présente : « Quelle que soit la forme du jeu d'attrape et son degré de mise en règles, son principe ludique reste basé sur la répartition des enfants d'une cour en deux clans : celui des filles et celui des garçons »⁶⁰. Mais comment s'organisent ces deux clans ? Les filles et les garçons représentent-ils réellement deux clans hermétiques l'un à l'autre ? C'est ce que nous allons étudier dans la partie suivante.

2.3 La cour de récréation : lieu d'affirmation de son identité sexuée.

Le caractère sexué des jeux reflète une volonté d'affirmer son identité sexuée. En effet, les « deux clans », celui des filles et celui des garçons, représentent en réalité un choix de différenciation, d'appartenir à un groupe dont les caractéristiques sont bien définies. Comme le signale Claude Zaidman, « il s'agit à cet âge – entre six et douze ans- d'affirmer son identité sexuelle par un processus de différenciation (...). Cette préférence pour les jeux non mixtes ou cette ségrégation sexuelle est un phénomène de groupe et ne relève pas de choix individuels »⁶¹. Selon Martine Fournier, la mixité serait finalement un frein à l'égalité entre les filles et les garçons, à cause de ce phénomène de groupe qui pousse les enfants à vouloir « affirmer leur spécificité » : « De nombreuses études en contexte mixte et non mixte ont montré que, loin de gommer ou de réduire les différences entre garçons et filles, la mixité les renforce, comme si la promiscuité entre

⁵⁸ DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance* », Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p. 164

⁵⁹ DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance* », Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p. 159

⁶⁰ DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance* », Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p. 162

⁶¹ ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

les uns et les autres encourageait chacun à affirmer sa spécificité »⁶². Elle ajoute que cela pousse les enfants à reproduire, selon Julie Delalande, « les stéréotypes qui attribuent la vaillance aux garçons et la crainte aux filles »⁶³, à travers les jeux considérés comme mixtes comme le jeu d'attrape. Julie Delalande explique ce regroupement par sexes également par les affinités qui les unissent : « Mais à tout âge, les liens qui unissent les enfants de sexes opposés ne sont jamais équivalents à ceux qui se créent entre enfants de même sexe. Les liens d'amitié non teintés d'amour sont rares entre filles et garçons, et quand on les interroge sur leurs « meilleurs copains », ils nomment des camarades de même sexe qu'eux »⁶⁴. Selon la chercheuse, ces affinités entre enfants de même sexe seraient le résultat « au moins en partie d'une éducation sexuée »⁶⁵. On retrouve encore ici le caractère hétérocentré des études de Julie Delalande signalé par Gaël Pasquier. En effet, la chercheuse n'évoque à aucun moment la possibilité d'une relation homosexuelle entre deux enfants, et n'envisage qu'une relation de camaraderie entre deux enfants de même sexe⁶⁶. Le poids de la socialisation par la famille et par l'école semble donc omniprésent, même dans la cour de récréation où l'adulte n'a pas ou peu d'influence.

Le refus, souvent de la part des garçons, de jouer avec l'autre sexe (que nous avons évoqué précédemment), leur permet d'affirmer leur identité sexuée et de renforcer les liens qui les unissent. Comme le note Julie Delalande : « en se confrontant à l'autre sexe, chaque groupe confirme son identité sexuelle et grandit par ce biais la solidarité qui unit ses membres »⁶⁷. On peut illustrer ce phénomène par l'étude de Delphine Joannin et Christine Mennesson, portée sur les groupes de garçons dans les cours de récréation : « Mohamed, Kevin et Alessandro sont très critiques vis-à-vis des activités des filles. Ils refusent ainsi systématiquement de participer aux activités majoritairement

⁶² FOURNIER, Martine, 2004, *Amours et amitiés à la récré, D'après Julie Delalande, La Récré expliquée aux parents*, Hors-série N°45 Sciences Humaines.

⁶³ FOURNIER, Martine, 2004, *Amours et amitiés à la récré, D'après Julie Delalande, La Récré expliquée aux parents*, Hors-série N°45 Sciences Humaines.

⁶⁴ DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance* », Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p. 153

⁶⁵ DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance* », Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p. 152

⁶⁶ PASQUIER, Gaël, 2013, *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire, vers un nouvel élément du curriculum*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense

⁶⁷ DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance* », Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p. 163

investies par ces dernières »⁶⁸. Dans cette étude, il apparaît que ces trois garçons font partie du groupe le plus populaire de l'école, suscitant même, paradoxalement, l'admiration des filles : « les compétences combatives de ce groupe les placent en position dominante dans la cour, et leur assurent l'admiration de certaines filles, mais elles renforcent dans le même temps leur situation de domination dans la hiérarchie scolaire »⁶⁹.

Ce phénomène de groupe, permettant de se construire une identité avec ses propres caractéristiques, doit être cependant nuancé. En effet, les groupes dans la cour de récréation ne sont pas toujours non mixtes. On retrouve quelques petits groupes mixtes, composés souvent d'enfants rejetés par leurs pairs de même sexe. C'est ce qu'indique Julie Delalande : « J'ai rencontré à l'école maternelle des Landes d'autres enfants qui jouaient avec ceux de l'autre sexe parce qu'ils étaient mal acceptés des leurs pour une différence physique ou mentale »⁷⁰. On retrouve également ce phénomène dans les observations de Delphine Joannin et Christine Mennesson, centrées sur les groupes de garçons de Cm2 dans la cour de récréation. Elles ont observé trois types de groupes : les « anti-école et fans de foot » (que nous avons évoqué précédemment), les garçons « scolaires aux pratiques sportives diverses », et les « non sportifs ». Les « fans » de foot accordent beaucoup d'importance à leurs compétences physiques, et rejettent ceux qu'ils considèrent trop faibles pour participer au jeu : « Ils apprécient la rudesse et l'esprit de compétition, et disqualifient les garçons maîtrisant moins les techniques footballistiques et sportives »⁷¹. Ce rejet envers les garçons peu ou pas sportifs se ressent chez les garçons du groupe du même nom. Ces derniers se tournent alors vers les filles, ou les enfants plus jeunes : « Bastien se singularise par des goûts ludiques proches de ceux observés chez la majorité des filles (...). Il aime lire, dessiner, et faire des activités manuelles encadrées, pratiques majoritairement appréciées par les filles. Il présente l'une de ces dernières, Samantha, comme sa meilleure amie, et passe la plus grande

⁶⁸ JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, Cahiers du genre*, 2014/1 n°56, pp. 161-184, p. 168

⁶⁹ JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, Cahiers du genre*, 2014/1 n°56, pp. 161-184, p. 169

⁷⁰ DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », p. 157

⁷¹ JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, Cahiers du genre*, 2014/1 n°56, pp. 161-184, p. 165

partie de son temps de récréation en sa compagnie »⁷² ; « Clément et Hugo apprécient les jeux privilégiés par les plus jeunes et partagent avec ces derniers des parties de billes ou de carte « Pokémon » »⁷³. Elles dressent au cours de leur étude le portrait des enfants observés, dont celui de Bastien, qui « affiche un certains surpoids »⁷⁴, ce qui rejoint les écrits de Julie Delalande sur la non-acceptation des enfants pour leurs caractéristiques physiques ou mentales. La retranscription des paroles de Bastien au sujet du football et des garçons qui pratiquent cette activité démontre bien le rejet dont il est victime : « *Ben, c'est les autres ils sont pas sympas et puis moi je suis nul dans ce sport. Ben c'est comme ça, ceux qui sont forts en sport, ils veulent jamais passer le ballon. J'aime pas voilà. [...]. Il y en a qui veulent gagner à tous les coups, qui ne veulent pas perdre parce que s'ils perdent c'est heu... c'est toujours de la faute des autres. Et puis moi comme je suis nul c'est forcément de ma faute alors...* »⁷⁵. On notera également, comme chez les filles en groupes mixtes, une sous-estime de soi chez Bastien, qui semble ne même plus vouloir participer au jeu avec les autres garçons.

La cour de récréation est donc un lieu où les enfants affirment leur identité sexuée, bien que certains en soit exclus et se tournent alors vers l'autre sexe. Les différents groupes dont les membres sont de même sexe, sont dirigés par un leader, qui décide du fonctionnement du groupe. On peut donc conclure de manière générale, que les filles et les garçons jouent séparément dans la cour de récréation, et occupent de ce fait l'espace de la cour de manière bien distincte. Malgré certaines exceptions de jeux mixtes, « jamais anodins » comme le signale Julie Delalande, les attitudes des enfants restent le reflet d'une éducation sexuée donnée par la famille, les medias culturels et l'école. C'est ce que dénonce notamment Claude Zaidman, qui accuse d'une certaine façon l'école de creuser l'écart entre les filles et les garçons plutôt que de favoriser la mixité et l'égalité des sexes : « Encore faudrait-il avoir les moyens et le désir d'aménager autrement le

⁷² JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, Cahiers du genre*, 2014/1 n°56, pp. 161-184, p. 176

⁷³ JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, Cahiers du genre*, 2014/1 n°56, pp. 161-184, p. 174

⁷⁴ JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, Cahiers du genre*, 2014/1 n°56, pp. 161-184, p. 176

⁷⁵ JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, Cahiers du genre*, 2014/1 n°56, pp. 161-184., p. 177

temps et l'espace, de façon à ce que la mixité ne soit pas l'occasion de la seule reproduction des rôles de sexe stéréotypés »⁷⁶.

Le recueil des données que nous avons présentées ont été réalisées pour la plupart dans les années quatre-vingt-dix (Zaidman, Duru-Bellat) ou au début des années 2000 (Acherar, Delalande, Ruel) à l'exception des recherches de Joannin et Mennesson publiées en 2014. Hormis la recherche de Leila Acherar, il a par ailleurs eu lieu en école élémentaire. Il semble donc pertinent de se demander ce qu'il en est aujourd'hui dans les cours de récréation, où l'adulte a une influence limitée sur les relations filles/garçons ? Reproduisent-ils le schéma de leur éducation sexuée ? L'école participe-t-elle à la reproduction des stéréotypes dans cet espace dont l'organisation diffère de la classe ?

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction de ce mémoire, des moyens ont été mis en place ces dernières années afin de favoriser la mixité et l'égalité au sein de l'école. Les études publiées dans les années quatre-vingt-dix démontrent formellement que l'école accentue les inégalités entre les garçons et les filles plutôt que de les gommer. Le sujet de ce mémoire tend à observer si les comportements des enfants ont évolué depuis les années quatre-vingt-dix, et si l'école a mis en place des moyens pour favoriser la mixité et surtout l'égalité des sexes, dans les cours de récréation. Plus que de savoir si les garçons et les filles jouent ensemble ou non, et à quels jeux, et si les enseignants interviennent ou non pour inviter les enfants à se mélanger, il semble intéressant de considérer la manière dont sont ou non construites les "conditions de l'égalité" dont parlent les nouveaux programmes de l'école maternelle qui seront appliqués à la rentrée 2015. Il s'agira, en outre, de savoir si les constats relevés dans les recherches des années quatre-vingt-dix se vérifient aujourd'hui, notamment à l'école maternelle puisque certaines recherches présentées signalent des différences en fonction de l'âge des enfants. Mes observations s'effectueront en effet auprès des élèves de Moyenne et Grande Section dans l'école maternelle où j'effectue mon stage cette année.

⁷⁶ ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

3. Méthodologie

L'objectif de ce mémoire est de confronter les études publiées sur la mixité de sexe dans les cours de récréation, pour la plupart dans les années quatre-vingt-dix ou au début des années 2000, à mon expérience cette année en stage en Grande Section de maternelle. En effet, comme je l'ai signalé précédemment, il s'agira de vérifier ou non les constats qui avaient été faits à l'époque, dans la cour de récréation où mes élèves ont évolué cette année. Il s'agira également d'observer si ces études qui ont été majoritairement effectuées en élémentaire, se vérifient en maternelle. Pour cela, il est important de présenter l'espace de la cour ainsi que ses acteurs, que j'ai observés pour cette étude, et les modalités d'enquêtes que j'ai mis en place.

3.1 Présentation du terrain d'enquête

L'école

La cour de récréation que j'ai choisie d'observer est celle d'une école maternelle publique située en région parisienne, où j'effectue mon stage cette année. Cette école se situe au cœur d'une cité, d'une zone pavillonnaire et d'un grand Centre Commercial. Le public de cette école est essentiellement issu de la classe populaire. L'école est composée de neuf classes : quatre classes de Petite section, deux classes de Moyenne Section, et trois classes de Grande Section. L'établissement est composé de deux bâtiments séparés, l'un étant réservé aux élèves de Petite Section, et l'autre à ceux de Moyenne et Grande Section. L'école maternelle et l'école Élémentaire communiquent via la cantine qui fait office de passerelle entre les deux écoles. L'équipe éducative est formée de douze enseignants (dont deux stagiaires), de sept ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles), de trois EVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) et d'une psychologue. Il y a en tout 215 élèves dans l'école, dont 132 en Moyenne et Grande Section.

La cour de récréation

L'espace de la cour de récréation de l'école maternelle est assez vaste et s'étend en longueur. Elle est composée d'une balançoire horizontale de quatre places (deux places à une extrémité et deux places à l'autre extrémité), d'une deuxième balançoire horizontale, plus petite, de quatre places également, mais celles-ci sont face à face, ainsi

que d'une maison avec un toboggan et un filet à grimper (photo annexe ...). Il y a également au sol une marelle classique ainsi qu'une marelle en escargot, et des marquages au sol représentant un parcours de course à pieds (photos annexe ...). Enfin, il y a un préfabriqué que l'équipe éducative nomme le « bungalow », qui servait l'année précédente de salle de classe et qui est cette année une salle de vidéos. En effet, lorsqu'il pleut à l'heure du déjeuner, une partie des enfants est installée dans le bungalow pour visionner une vidéo ou pour faire d'autres activités.

La cour de récréation est assez verdoyante, bien que les enfants ne disposent d'aucun espace de pelouse. En effet, dans l'enceinte de la cour où les enfants évoluent, le sol est bétonné et il n'y a que deux arbres. Cependant, tout autour de la cour, il y a de l'herbe, des arbustes, et des arbres, qui dévoilent de très jolies fleurs à l'arrivée du printemps.

L'espace de récréation à l'école maternelle est donc plutôt accueillant et agréable, et offre des structures de jeux diversifiées aux enfants. Ces structures de jeux permanentes sont les seules auxquelles les enfants ont accès pendant la récréation. En effet, aucun autre matériel de jeux n'est donné, et les enfants n'ont pas le droit d'en apporter, pour des raisons de sécurité. Ainsi, il n'y a pas de ballons, pas de cordes à sauter, pas de craies, etc.

Les élèves de Petite Section ne sortent pas en récréation en même temps que ceux de Moyenne et Grande Section. La récréation des Moyens et des Grands commence le matin à 10h20 et se termine à 10h50. L'après-midi (lorsque l'école termine à 16 heures), elle commence à 14h45 et se termine à 15h15. La surveillance de ce temps de récréation est toujours effectuée par deux enseignant.es, et deux ATSEM. Il est important, dans le cadre de cette étude, de signaler que les adultes responsables de la surveillance de la récréation dans cet établissement, n'interviennent auprès des élèves qu'en cas de danger. Dans tous les autres cas, les enfants sont livrés à eux-mêmes et sont libres de participer aux activités qu'ils souhaitent. En plus des deux enseignant.es et des deux ATSEM, les EVS sont également présentes dans la cour.

3.2 Présentation des techniques et modalités d'enquête.

J'ai choisi de confronter les études publiées sur la mixité de sexe dans les années quatre-vingt-dix et au début des années 2000 à mon expérience cette année en stage pour plusieurs raisons, qui présentent à la fois des avantages et des inconvénients.

Posture de l'enquêtrice : avantages et inconvénients

J'ai fait le choix d'observer les élèves dans la cour de récréation où j'effectue mon stage, d'abord pour des raisons de facilité. Etant présente dans l'établissement deux à trois fois par semaine, cela m'a permis d'observer régulièrement ce moment de récréation. De plus, je connaissais les élèves que j'ai observés, et j'ai pu ainsi utiliser cette familiarité avec mon terrain pour mettre certaines situations étudiées dans les recherches en relation avec ces enfants et leurs caractéristiques. Ainsi, par exemple, j'ai pu observer comment évoluaient des enfants qui n'étaient pas très bien intégrés dans le groupe classe ou parmi leurs pairs de même sexe, dans la cour de récréation. J'ai pu constater si effectivement, ils jouaient ou non avec des enfants de l'autre sexe. Cependant, cette connaissance des élèves a également représenté un inconvénient, et c'est bien là la limite de mes observations. En effet, je connaissais les élèves, mais ils me connaissaient également, et de ce fait, ils me sollicitaient dans la cour de récréation pour plusieurs raisons : d'abord, me voyant avec ma feuille de papier et mon crayon, ils se demandaient ce que je faisais. J'ai bien souvent entendu les questions suivantes : « qu'est-ce que tu fais maîtresse ? », « qu'est-ce que tu écris maîtresse ? », « t'es de service maîtresse ? », « pourquoi tu nous regardes ? ». Les enfants venaient également me voir pour me signaler un « problème » ou pour me rapporter des informations, car ils pensaient que j'étais de service pour surveiller la cour. Il m'était donc très difficile d'observer des enfants pendant plusieurs minutes car j'étais très régulièrement interrompue par d'autres qui me signalaient que certains arrachaient les fleurs des arbustes, que d'autres avaient des bonbons dans leurs poches, ou par des histoires de bagarres. Enfin, les élèves de ma classe venaient souvent me voir pour me donner la main, ou pour que je les regarde faire la course par exemple.

Tous ces éléments ont donc posé de réelles limites à mes observations, car les enfants m'empêchaient d'observer en me sollicitant, et beaucoup d'entre eux arrêtaient de jouer lorsque je les observais. Sébastien Chauvin et Nicolas Jounin exposent cette difficulté dans leur ouvrage *L'observation directe*. En effet, selon ces chercheurs, « l'observateur n'est jamais ni invisible ni inactif dans le milieu qu'il étudie : d'une part, il doit négocier sa place ; d'autre part, sa présence est susceptible d'influer sur les comportements des enquêtés »⁷⁷. Mes élèves semblaient en effet perturbés quant à ma prise de notes. Ils ne se posaient pas de questions quant à ma présence, mais comme je l'ai déjà signalé, c'est ma feuille de papier et mon crayon qui a soulevé beaucoup de questions. Lorsque je leur disais que je « regardais juste » à quoi ils jouaient, ils essayaient de deviner ce que j'écrivais, ce qui est également signalé par Sébastien Chauvin et Nicolas Jounin : « En particulier, ne prenant pas des notes à tout instant, il incite les acteurs à tenter de deviner quels sont les éléments qui ont fait l'objet d'une prise de notes et à orienter leur comportement en fonction des intérêts supposés de l'enquêteur »⁷⁸. Il est vrai que beaucoup d'enfants m'interpelaient pour me dire « regarde maîtresse, là je joue à chat ! », ou encore « tu peux écrire maîtresse que là on va jouer à la voiture avec Elsa et Geoffrey s'il te plait ».

Choix et déroulement des observations

La première question que je me suis posée avant de commencer mes observations a été la suivante : les garçons et les filles jouent-ils ensemble dans la cour de récréation ? Mes premières observations ont donc été guidées par cette question, et effectuées de façon aléatoire, sans grille ni programme. J'ai alors observé si les filles et les garçons jouaient ou non ensemble dans la cour de récréation, ainsi que la façon dont ils occupaient l'espace. Mon but était alors de vérifier si, à première vue, ils investissaient l'espace comme les chercheurs et chercheuses l'avaient décrit dans leurs études. Bien que je n'avais pas de grille d'observation, j'ai tout de même noté tout ce que je voyais. J'ai également noté les réponses des enfants aux quelques questions que je leur avais posées.

⁷⁷ CHAUVIN Sébastien et JOUNIN Nicolas, 2010, *L'observation directe*. In PAUGAM, Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 143-165, Chapitre 7, p 143

⁷⁸ CHAUVIN Sébastien et JOUNIN Nicolas, 2010, *L'observation directe*. In PAUGAM, Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 143-165, Chapitre 7, p 157

Cependant, je me suis interrogée sur le sens de mes observations. En effet, je me demandais s'il était réellement efficace d'errer dans la cour et d'observer sans objectif précis. J'avais l'impression, en consultant mes notes le soir, que mes observations étaient superficielles. J'ai donc décidé de créer une grille d'observation, en me concentrant sur les jeux. En effet, je m'étais posée la question du rôle des jeux dans la mixité de sexe. Sont-ils la cause de la séparation filles/garçons, ou au contraire, les rassemblent-ils ? Les études que j'ai consultées pour réaliser la partie théorique de ce mémoire, qui sont pour la plupart axées sur l'école élémentaire, démontraient que les jeux comme le football (cité très régulièrement) ou la corde à sauter favorisaient sensiblement une séparation entre les filles et les garçons. J'ai donc décidé de confronter ces conclusions à mon expérience dans une cour de récréation où se mélangent des enfants de Moyenne et de Grande Section, et où les jeux ne sont pas les mêmes. Je me suis alors concentrée sur les jeux, ou plus précisément les structures de jeux présentes dans la cour de récréation : la maison avec le toboggan et le filet à grimper, les deux balançoires horizontales, et les marelles. Dans l'école où j'effectue mon stage, les enfants n'ont pas accès à d'autres jeux que les structures permanentes dans la cour de récréation. Ainsi, ils n'ont pas de ballons, ni de cordes à sauter, ni de craies ou cerceaux. Je pouvais alors observer si l'absence de jeux connotés masculin ou féminin gommait, ou du moins limitait, la séparation filles/garçons. J'ai créé une grille d'observation à partir des structures de jeux, avec pour but de noter la fréquentation des filles et des garçons, ainsi que les types de jeux qui en découlaient.

C'est en observant les filles et les garçons jouer sur les structures de jeux de la cour, que d'autres interrogations me sont venues. En effet, je me suis souvenue d'un autre point étudié dans les recherches que j'ai consultées : celui de la hiérarchie dans les groupes non mixtes. J'ai alors créé une deuxième grille d'observation, en me concentrant cette fois-ci sur les jeux de rôles (la maîtresse, la maman etc...) et les jeux d'attrape comme le jeu de chat, et sur les groupes non mixtes. A partir de cette grille, je souhaitais identifier les enfants qui apparaissent souvent comme des leaders, ainsi que leurs comportements et ceux des autres membres du groupe. En observant ces différents points, je n'ai pas pu m'empêcher d'observer également les jeux d'attrape dans les groupes mixtes. En effet, Julie Delalande avait insisté dans ses études sur le fait que les jeux d'attrape réunissaient bien souvent filles et garçons (même s'ils n'effacent pas les comportements stéréotypés, et qu'ils ne sont jamais anodins).

Enfin, j'ai observé pendant plusieurs récréations un de mes élèves, qui ne semble pas très bien intégré, et qui a d'importants problèmes familiaux, dont je dresserai le portrait dans la partie suivante de cette étude. J'ai observé son comportement dans un groupe non mixte, ainsi que le comportement de ses pairs à son égard. J'ai également observé s'il jouait ou non avec des filles, et lorsque c'était le cas, j'ai observé comment il était accueilli, et la place que lui donnaient les filles dans leur groupe. J'ai choisi d'observer cet élève en particulier car c'est celui qui semble rencontrer le plus de difficultés à s'intégrer dans des groupes au moment de la récréation. En effet, c'est un élève qui retient l'attention de nombreux enseignants dans l'école, notamment pour ses problèmes familiaux. Ma collègue qui avait eu cet enfant dans sa classe l'année précédente me demande en effet souvent s'il est bien intégré dans la classe et s'il va bien car il avait subi de mauvais traitements au sein de sa famille l'année dernière.

Pour finir, un autre point a retenu mon attention. Ce n'est pas une situation que j'ai observée, mais en exposant les inconvénients de ma posture d'enseignante face aux observations que j'ai réalisées, je me suis interrogée sur les différentes sollicitations des élèves à mon égard. En effet, j'ai remarqué que les filles et les garçons ne m'interpelaient pas pour les mêmes raisons, mais c'est un élément que je développerai dans l'analyse de mes résultats.

En plus de mes observations, pour la plupart non participantes, je suis intervenue auprès des élèves durant leurs différents jeux en leur posant des questions de façon spontanée, afin d'étayer les résultats de mes observations. En effet, l'observation m'a permis de constater différents points, mais je me demandais toujours pourquoi les situations se déroulaient telles que je les ai observées.

J'ai également exposé à mes collègues de Moyenne et Grande Section mon sujet de mémoire, et je leur ai demandé comment elles percevaient la mixité de sexe dans la cour de récréation. Je ne leur ai pas présenté sous forme de questionnaire, j'ai seulement recueilli de manière informelle quelques remarques qu'elles ont faites sur le sujet.

Le protocole d'enquête que j'ai mis en place m'a permis de vérifier une grande partie des affirmations présentes dans les études sur la mixité de sexe dans les cours de récréation. Ces études étant été réalisées majoritairement auprès d'enfants évoluant dans

des écoles élémentaires, présentent cependant quelques différences avec les résultats de mon enquête. C'est ce que j'exposerai dans la partie suivante de ce mémoire, consacrée à l'analyse des résultats de mes observations et de mon recueil de données.

4. Résultats et analyse des résultats.

4.1 Différences et similitudes avec les études précédentes.

Dans la première partie de ce mémoire consacrée aux études sur la mixité de sexe dans les cours de récréation effectuées majoritairement dans les années quatre-vingt-dix et au début des années 2000, plusieurs points ont été soulevés : l'occupation bien distincte entre les filles et les garçons de l'espace de la cour, la séparation entre les filles et les garçons, ou au contraire le rapprochement que génèrent les jeux, l'affirmation de son identité sexuée favorisée par l'esprit de groupe notamment, et enfin l'égalité des sexes. En observant les élèves de Grande et de Moyenne Section dans l'école où j'effectue mon stage, j'ai pu confronter ces constats qui avaient été faits précédemment, pour la plupart dans des écoles élémentaires, à mes résultats d'enquête. De manière globale, j'ai retrouvé les mêmes attitudes, même si certains points diffèrent.

L'occupation de l'espace

La plupart des études que j'ai consultées pour réaliser ce mémoire remarquaient une occupation bien distincte de l'espace de la cour, entre les filles et les garçons. À première vue, dans la cour de récréation de mon école, la répartition des espaces était totalement identique : les filles, en petits groupes, étaient assez immobiles ou du moins, évoluaient très lentement dans des petits coins de la cour, et les garçons, en grands groupes, étaient très actifs surtout au centre de la cour, mais également dans les périphéries. Ce constat est également apparu dans les propos de mes collègues. En effet, lorsque je leur ai demandé comment elles percevaient l'occupation de l'espace de la cour entre les filles et les garçons, elles m'ont répondu : « Eh bien c'est simple, les garçons courent partout et jouent à la bagarre, alors que les filles sont plus calmes, elles restent dans les petits coins de la cour ». En effet, les premiers mots qui apparaissent dans mes premières observations vérifient ces propos. J'avais noté que les garçons

couraient partout dans la cour, alors que les filles marchaient en chantant le long des grillages qui délimitent la cour, ou elles étaient assises et discutaient.

Cependant, je me suis aperçue que cette répartition n'était pas toujours la même. En effet, au début de la récréation je ne voyais pas de filles au centre de la cour, mais au bout de quelques minutes, je pouvais observer plusieurs groupes de filles courir et jouer au centre de la cour. Peut-être attendaient-elles que la place soit libérée par les garçons ? En effet, j'ai eu l'impression que les garçons étaient maîtres de l'occupation des différents espaces : les filles se placent d'abord dans les recoins en attendant de voir comment les garçons envahissent l'espace, et elles se faufilent ensuite dans les espaces laissés libres par les garçons. J'ai également remarqué au cours de mes observations, que beaucoup de petits groupes de garçons jouaient le long des grillages. J'ai même vu à plusieurs reprises des garçons marcher seuls dans les périphéries de la cour. Ces petits espaces de la cour n'étaient donc pas investis seulement par les filles, mais également par les garçons. Le centre de la cour, bien qu'il était souvent occupé par les garçons, était également investi par les filles.

Ce constat apparaît peut-être différemment dans mes observations car les jeux et les activités menés dans la cour de récréation de mon école sont différents de ceux relevés dans les études publiées sur la mixité dans les cours de récréation. En effet, le football, souvent cité dans les études et très pratiqué en école élémentaire, est interdit dans la cour de récréation de mon école. Cette pratique nécessite de la place et justifie sûrement l'occupation d'une grande partie de l'espace de la cour par certains garçons qui se focalisent sur elle, contrairement à ce que j'ai observé dans mon établissement. Le jeu apparaît dans les études que j'ai consultées comme une cause de séparation des garçons et des filles, et d'inégalités dans la répartition de l'espace, malgré quelques exceptions. Cependant, bien que j'aie pu observer des filles investir le centre de la cour, cet espace reste majoritairement occupé par les garçons. En effet, leurs jeux (même s'il ne s'agit pas de football), nécessitent plus de place et de déplacements que ceux des filles de manière générale. En réalité, les filles qui se sont placées au centre de la cour lors de mes observations ne sont pas restées longtemps dans cet espace, car les garçons, bien souvent, interrompaient leurs jeux en courant au milieu de leurs rondes par exemple. J'ai pu alors remarquer que les garçons ne semblent pas respecter l'espace de jeux des filles, ce que ces dernières ne font pas. Face au caractère très aléatoire de l'occupation de la cour en général, je me suis focalisée sur la fréquentation des structures de jeux de

la cour de récréation de mon école, ainsi que sur les jeux libres proposés par les enfants eux-mêmes.

Les jeux : cause de séparation entre les filles et les garçons ?

Le jeu m'est apparu effectivement comme un moteur de séparation entre les filles et les garçons dans la cour de récréation. Bien évidemment, j'ai pu observer quelques exceptions, mais en règle générale les garçons et les filles ne jouent pas ensemble. C'est d'ailleurs ce qui est ressorti dans les propos de mes collègues : « Les garçons jouent avec les garçons, et les filles jouent avec les filles, c'est toujours comme ça ». Les exceptions que j'ai pu noter se sont surtout concentrées dans les structures de jeux de la cour de récréation de mon école. Pour illustrer ce constat, je présenterai d'abord trois résultats de mes observations ciblées sur les structures de jeux de la cour de récréation de mon école :

Vendredi 13 mars 2015 :

Maison : majorité de filles, qui jouent « à être à table avec la maman, le papa et le bébé ». Sous la maison, trois garçons et trois filles jouent au papa et à la maman : « on est dans la voiture ». Lorsque je leur demande qui conduit, un garçon me répond : « c'est moi parce que c'est moi le papa ».

Toboggan : majorité de garçons.

Filet tendu : seulement des filles, qui s'amuse à grimper, ou qui sont assises sur les cordes pour discuter.

Grande balançoire horizontale : trois filles et un garçon.

Petite balançoire horizontale : quatre filles, qui discutent.

Jeudi 19 mars 2015 :

Maison : trois filles jouent au papa et à la maman. Sous la maison, une dizaine de garçons se cachent.

Toboggan : majorité de garçons, et deux filles. Les garçons bloquent l'accès aux filles qui attendent leur tour. L'un d'eux me dit que « c'est pour se préparer, pour choisir la figure qu'il veut faire en glissant ».

Filet tendu : seulement des garçons, qui s'amuse à se suspendre et à grimper le plus haut possible.

Grande balançoire horizontale : deux filles et deux garçons.

Petite balançoire horizontale : quatre garçons.

Vendredi 17 avril 2015 :

Maison : autant de filles que de garçons. Il y a beaucoup d'enfants dans, et autour de la maison. Sous la maison, quatre garçons et une fille jouent « à la voiture ». Les deux garçons à l'avant me disent que ce sont eux qui conduisent. Lorsque je leur demande pourquoi, l'un d'eux me répond : « bah, parce que c'est comme ça ! ».

Toboggan : autant de filles que de garçons.

Filet tendu : quatre garçons et deux filles qui s'amuse à faire des roulades autour des cordes.

Grande balançoire horizontale : trois filles et un garçon, puis quatre filles.

Petite balançoire horizontale : deux garçons. Je leur demande s'ils jouent parfois avec les filles, ils me répondent : « les filles elles aiment pas les garçons, et elles aiment pas la balançoire ».

On peut donc voir à travers ces résultats que, malgré quelques exceptions (notamment sous la maison), la plupart des structures de jeux sont occupées par des groupes non mixtes et de manière différente. Ce qui m'a interpellée dans ces résultats, ce sont les paroles des garçons face au rôle masculin du conducteur. Selon eux, seul un homme

peut conduire une voiture, et les filles ne semblent pas poser d'opposition à cette réalité. Elles acceptent sans broncher cette distribution des rôles stéréotypée. On peut donc constater que les enfants reproduisent, dans ces situations en tout cas, les scènes du quotidien qu'ils vivent au sein de leur famille. L'exploitation des structures de jeux est également différente entre les filles et les garçons. En effet, les filles utilisent à plusieurs reprises le filet tendu et la balançoire horizontale pour s'asseoir et discuter. Les garçons utilisent ces structures de jeux à des fins souvent compétitives : celui qui grimpera le plus haut ou le plus rapidement pour le filet tendu, et pour la balançoire, le but est souvent de se balancer le plus fort possible. Ces jeux ne représentent jamais pour les garçons un lieu de repos pour discuter. En effet, lorsque j'ai observé quatre garçons et deux filles sur le filet tendu, ils et elles s'amusent à faire des roulades autour des cordes : les filles ne font que très rarement cette activité lorsqu'elles sont entre elles. Les garçons représentent alors peut-être une motivation pour les filles pour jouer à ce type de jeux, ou peut-être osent-elles plus les pratiquer lorsqu'elles sont incitées à le faire par les garçons ? Ce ne sont là que des hypothèses car ce sont peut-être les deux filles qui ont proposé aux garçons de faire cette activité autour du filet tendu.

Une remarque faite par un garçon lorsque je l'ai interrogé sur la petite balançoire a particulièrement retenu mon attention. Lorsque je lui ai demandé s'il jouait parfois avec les filles, ce dernier m'a répondu que les filles n'aimaient pas les garçons, et qu'elles n'aimaient pas la balançoire. On retrouve bien dans ces paroles les idées arrêtées et bien ancrées dans les esprits des enfants, car de nombreuses filles jouent sur les balançoires, et ne demandent qu'à jouer avec les garçons. En effet, des filles m'ont révélé à plusieurs reprises qu'elles aimeraient jouer avec les garçons mais qu'elles n'avaient pas le droit ou que ces derniers n'en avaient pas envie.

La maison est également exploitée de manière différente entre les filles et les garçons : les unes l'utilisent pour reproduire une scène du quotidien tel que le repas en jouant au papa et à la maman, alors que les autres se placent souvent en dessous et s'en servent comme d'une cachette lorsqu'ils jouent « à la police » par exemple. En effet, j'ai rarement observé des garçons dans la maison, ils se placent bien souvent en dessous ou sur le pont avec le toboggan.

Le toboggan illustre aussi l'utilisation différenciée qu'en font les filles et les garçons, mais aussi la domination des garçons sur les filles. Lorsque les garçons bloquent l'accès

aux filles, ces dernières ne disent rien et attendent leur tour. On observe encore dans cette situation que les garçons sont dans la compétition et la démonstration de force avec leurs « figures », alors que les filles veulent simplement glisser sur les fesses et recommencer la même opération plusieurs fois. Il est possible qu'elles associent les « figures » aux garçons, et elles n'osent pas, de ce fait, tenter d'en faire, de peur de subir des moqueries. L'exploitation des structures de jeux est donc bien souvent non mixte, et lorsqu'elle l'est, on retrouve des inégalités : ce sont les garçons qui décident du conducteur de la voiture, ce sont également ces derniers qui décident de laisser ou non les filles glisser sur le toboggan etc.

Les jeux qui ne nécessitent aucun matériel que les enfants lancent d'eux-mêmes dans la récréation, sont également une source de séparation entre les filles et les garçons. Ici encore, on peut retrouver des exceptions mais la répartition bien distincte entre les filles et les garçons est bien marquée. Le résultat de mes observations illustre bien ce constat :

Vendredi 6 mars 2015 :

- 1) Roger, Alfred, Georges, Matthieu et Olivier « jouent à la bagarre doucement » (propos de Matthieu).
- 2) Un groupe de cinq garçons jouent à chat.
- 3) Marius, Thibaut et Yann : « on joue à Spiderman ».
- 4) François, Noah, Victor et Etienne jouent « au catch ».
- 5) Un groupe de six filles jouent, mais je ne connais pas le jeu. Je leur demande alors à quoi elles jouent : « on joue à pousse doucement ». Elles s'amuse à se pousser doucement, et celle qui tombe a perdu.
- 6) Trois garçons jouent à chat avec une fille qu'ils doivent attraper.
- 7) Cinq garçons jouent à la bagarre.

Jeudi 19 mars 2015 :

- 1) Un groupe mixte joue à chat : huit garçons courent après six filles.
- 2) Un groupe de filles joue à la maîtresse dans un coin de la cour.
- 3) Cinq garçons font la course, et me demande de les regarder. L'un d'entre eux me dit : « regarde maîtresse, c'est moi qui est le plus rapide ! ».

- 4) Une dizaine de garçons jouent à « la police ».
- 5) Un groupe de quatre filles se donnent la main et font le tour de la cour plusieurs fois en chantant « Sonia, la plus belle, Sonia, la plus belle... ».

Vendredi 17 avril 2015 :

- 1) Yann joue seul le long du grillage. Je lui demande pourquoi il ne joue pas avec les autres, il me répond : « je ne sais pas. Des fois je joue avec François, des fois je joue avec Sophie, là je suis tout seul. ».
- 2) Trois filles jouent au papa et à la maman.
- 3) Trois garçons jouent à « la police ».
- 4) Quatre garçons sont accroupis dans un coin de la cour. Ils font « un gâteau » avec de l'herbe et des fleurs. Par la suite, plusieurs filles tentent de se joindre à eux mais les garçons refusent. Les filles restent donc sur le côté pour les regarder.
- 5) Quatre filles jouent « à l'ours ».
- 6) Trois filles jouent à « plouf plouf », dans un coin derrière le bungalow.
- 7) Deux filles construisent une maison avec des morceaux de bois dans un coin de la cour.
- 8) Trois filles et deux garçons jouent « au chien » près de la maison.
- 9) Deux groupes de trois filles sont assises en rond et discutent. J'apprends par la suite qu'elles jouent « à la maman et à la grande sœur ».
- 10) Un groupe de quatre garçons jouent à « la cité ». Je leur demande quel est ce jeu, ils me répondent : « on va à la mer pour chasser les requins ».

On peut donc constater dans ces résultats d'observation une nette séparation entre les filles et les garçons. On remarque également que plusieurs jeux, attribués aux filles ou aux garçons, ressortent régulièrement : la bagarre pour les garçons, le papa et la maman pour les filles. Les seuls jeux dans lesquelles on note une mixité de sexe, sont les jeux d'attrape, comme le chat. En effet, comme le signalait Julie Delalande, ces jeux permettent aux garçons et aux filles de se toucher, d'entrer en contact, ou de vivre une relation amoureuse, sans subir les moqueries de ses pairs. C'est également un moyen, selon la chercheuse, d'affirmer son identité sexuée. Ainsi, les garçons démontrent leur

force et leur virilité en courant vite, et les filles montrent leur peur en essayant de s'échapper sans réelle conviction en général.

La cour de récréation : lieu d'affirmation de son identité sexuée

Dans les études que j'ai consultées pour réaliser ce mémoire, et notamment dans les travaux de Julie Delalande, la cour de récréation apparaissait comme un lieu où les enfants pouvaient affirmer leur identité sexuée. Cette affirmation était bien souvent engendrée par l'effet de groupe. A travers mes observations et les différentes questions que j'ai posées aux enfants, je me suis rendue compte que ce phénomène était bien réel. En effet, nous avons constaté dans la partie précédente de cette étude que les groupes formés dans la cour étaient non mixtes. Mais ce sont les paroles des enfants qui m'ont le plus interpellée :

- Une dizaine de garçons jouent à « la police ». Trois filles les regardent. Je leur demande pourquoi elles ne vont pas jouer avec les garçons. Elles me répondent « parce qu'on a pas le droit de jouer avec eux, ils ont pas envie ».
- Un groupe de six filles jouent à « pousse doucement ». Je leur demande si elles jouent parfois avec les garçons, l'une d'elles me répond : « les garçons veulent pas jouer avec nous », et une autre d'entre elles ajoute : « ouais, les filles c'est trop bien ! ».
- François, Noah, Victor et Etienne jouent « au catch ». Je leur ai demandé pourquoi ils ne jouaient pas avec les filles, Mohamed m'a répondu : « parce qu'on est pas des filles. ».
- Marius, Thibaut et Yann jouent « à Spiderman ». Je leur ai demandé s'ils jouaient parfois avec les filles, l'un d'eux m'a répondu : « ben non, Spiderman c'est un garçon ! ».

On retrouve donc bien dans ces retranscriptions la volonté de chaque groupe sexué d'affirmer sa spécificité. On note également le refus de la part des garçons de jouer avec les filles, et on retrouve la formule « on a pas le droit », dans la bouche des filles quant à cette situation. Cela semble également renforcer les liens qui unissent les différents membres d'un groupe, comme lorsque par exemple François me répond : « parce qu'on est pas des filles », ou encore lorsque Sophie me dit : « les filles c'est trop bien ! ».

Cependant, malgré cette solidarité, on remarque au sein même des groupes non mixtes une hiérarchie bien marquée. En effet, j'ai noté dans mes observations que les jeux étaient toujours menés par les mêmes enfants. Ainsi, c'est par exemple François qui décidera de la distribution des rôles dans les jeux d'attrape, et dans tous les jeux en général. J'ai remarqué que c'était même les autres enfants qui le sollicitaient pour prendre les décisions. Le portrait de François correspond en partie à celui que Delphine Joannin et Christine Mennesson ont nommé « les footballeurs » dans leur étude. En effet, François est un garçon athlétique qui adore le football. Il est très compétiteur, et est assez turbulent. Il attire beaucoup l'attention des adultes qui surveillent la cour de récréation, car il est souvent au cœur de tous les rassemblements et des bagarres. C'est également un très gentil garçon, qui travaille bien en classe. Plusieurs filles semblent l'admirer, et plusieurs d'entre elles disent qu'elles en sont amoureuses. Dans la cour de récréation de mon école, j'ai remarqué une dizaine de garçons qui correspondent à ce portrait et qui apparaissent comme des leaders dans les activités.

Chez les filles, on remarque moins cette hiérarchie dans le groupe mais elle est pourtant bien présente. En observant un groupe de filles à plusieurs reprises, l'une d'entre elles, Sophie, était souvent mise en avant et était sollicitée pour prendre les décisions. Sophie était également très convoitée par les garçons. Lors de jeux d'attrape, certains garçons venaient la toucher et lui demandaient de venir jouer avec eux. Comme chez les garçons, il y a plusieurs « meneuses » parmi les élèves que j'ai observés, bien qu'elles apparaissent moins nombreuses. Lorsque j'observais les enfants dans la cour, une petite fille est venue me voir pour se plaindre du rôle qu'elle avait dans le jeu de « la maman ». En effet, la « meneuse » du groupe refusait de changer les rôles, elle voulait être la maman, et se mettait à pleurer lorsque les autres filles lui demandaient de changer. Elle parvenait ainsi à conserver son rôle de maman dans le jeu.

Un dernier aspect du phénomène de groupe, abordé dans les études publiées sur la mixité de sexe dans les cours de récréation, me semblait intéressant à observer : l'enfant rejeté par son groupe. Pour cela, j'ai observé pendant deux récréations un de mes élèves de Grande Section, Loïc, qui ne semble pas très bien intégré dans les groupes de garçons « footballeurs », et qui rencontre plusieurs problèmes au sein de sa famille. C'est un élève qui ne présente pas de caractéristiques physiques qui inviteraient à la moquerie, mais qui a souvent l'air triste. Sa famille ne pouvant pas lui offrir de nouveaux vêtements, il porte souvent des vêtements un peu sales ou trop petits pour lui.

Il a également été victime de violences au sein de sa famille. Ce qui m'a frappée dans mes observations dans la cour de récréation, c'est que cet enfant est plutôt bien intégré dans la classe, mais qu'il est souvent la cible de moqueries et apparaît comme un bouc-émissaire dans la cour de récréation. En effet, lorsqu'il est dans un groupe de garçons qui jouent à chat, le leader décidera systématiquement qu'il sera le chat. Cet hiver, il a été placé au centre d'une ronde de garçons qui lui jetaient leurs bonnets et leurs gants à la figure. Un garçon lui a également cassé ses lunettes volontairement, en les piétinant au sol. Ce garçon est aussi souvent présent dans les bagarres, et est souvent le sujet de plaintes de la part des autres élèves. Malgré ces rapports difficiles qu'il entretient avec les garçons, cet élève reste toujours dans le même groupe et semble tout de même accepté par les membres de ce groupe qui font pour la plupart partie des « leaders » de la cour de récréation. Je ne l'ai jamais vu jouer seul avec des filles. Cela diffère alors des constats qu'avaient faits plusieurs chercheurs et chercheuses dans leurs études, qui voyaient ces enfants rejetés par leur groupe chercher la compagnie de l'autre sexe, notamment les garçons. Cette différence de constat peut peut-être s'expliquer par rapport au physique de Loïc : ce n'est pas un garçon qui présente un surpoids comme certains sont décrits dans les études de Delphine Joannin et Christine Mennesson. Il est plutôt athlétique et ne se sent ainsi sûrement pas inférieur aux autres au niveau des capacités physiques. De plus, malgré le fait qu'il soit souvent désigné comme le chat pendant les jeux ou même la victime de méchancetés physiques ou morales, il ne semble pas en vouloir à ses camarades, et vouloir tout de même faire partie du groupe. En effet, Loïc ne baisse pas les bras et cherche coûte que coûte à s'intégrer dans ce groupe. Son histoire personnelle a sans doute eu un impact sur son comportement avec ses pairs. Enfin, malgré tout, plusieurs garçons du groupe des « footballeurs » sont venus à plusieurs reprises récemment me dire qu'ils étaient « copains » avec Loïc, et qu'ils jouaient ensemble au foot après l'école. Loïc confirme toujours ces propos mais je n'ai pas les moyens de les vérifier.

Pour finir, j'ai retrouvé dans les différentes sollicitations des enfants plusieurs comportements attribués aux filles et aux garçons dans les études de Marie Duru-Bellat. En effet, je me suis aperçue que les filles venaient toujours me voir pour me donner la main, ou pour me « rapporter » des faits peu importants, alors que les garçons ne m'interpelaient que très rarement, et le plus souvent seulement pour que je les regarde faire la course. Ainsi, on retrouve bien la dépendance des filles aux adultes, et au

contraire, l'indépendance des garçons et leur volonté de démontrer leur force et leur compétitivité.

4.2 Limites et apports de l'étude.

L'objectif de ce mémoire a été de confronter les études qui avaient été faites sur la mixité dans les cours de récréation, à mon expérience cette année en stage. Mes observations m'ont permis d'effectuer cette confrontation et d'en tirer certaines conclusions. Cependant, les résultats de mon enquête présentent diverses limites, pour plusieurs raisons que j'évoquerai dans cette partie.

Les limites des résultats de l'enquête

Comme le soulignent Sébastien Chauvin et Nicolas Jounin, « quoi qu'on puisse en concevoir initialement l'espoir, et même en étant bien placé, il est impossible de tout observer d'une situation ou d'un milieu donné »⁷⁹. En effet, le terrain d'enquête que j'ai choisi, à savoir la cour de récréation, m'a semblé très difficile à observer. Il m'était impossible de tout observer et j'avais souvent l'impression, dans un premier temps, que mes résultats étaient superficiels. Dans une cour de récréation, les enfants bougent énormément et changent d'activités régulièrement et de façon assez rapide. Ainsi, certaines hypothèses se vérifiaient durant un instant, et se démantelaient l'instant suivant. De plus, ma posture d'enseignante dans cette enquête a eu certes, des avantages, mais elle a également présenté beaucoup d'inconvénients. Comme je l'ai signalé dans la partie de ce mémoire dans laquelle je présente ma méthodologie, j'ai rencontré plusieurs difficultés pour observer dans cette cour de récréation où tous les élèves me connaissaient. Ainsi, je pense que les sollicitations régulières et les changements d'attitudes de la part des enfants lors de mes observations, posent des limites à mes résultats d'enquête.

Une autre limite apparaît dans mes résultats : mes observations ont été réalisées dans une seule et même école, avec par conséquent les mêmes acteurs, et sur un temps assez court. La plupart des études auxquelles je confronte mon expérience cette année ont été effectuées dans plusieurs écoles, et sur plusieurs années. Il est donc difficilement

⁷⁹ CHAUVIN Sébastien et JOUNIN Nicolas, 2010, *L'observation directe*. In PAUGAM, Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 143-165, Chapitre 7, p.154

concevable de comparer ces études à mes observations sur quelques mois dans une école, ou du moins d'en tirer des conclusions généralisées. En effet, bien que cela soit difficilement comparable, mon étude donne une idée de la façon dont se présente la mixité de sexe dans les cours de récréation aujourd'hui. De plus, cette étude a été réalisée dans une cour de récréation de maternelle, contrairement à celles qui m'ont servi d'appui, qui ont été effectuées pour la plupart dans des cours de récréation en élémentaire. Cependant, il aurait été très intéressant de mener cette enquête dans plusieurs écoles maternelles, auprès de différents publics, et dans des cours de récréations présentant différentes structures et différents modes de fonctionnement.

Malgré les limites que présentent cette étude, la réalisation de cette dernière m'a fait prendre conscience du rôle, très important, qu'ont les adultes face à la mixité de sexe dans les cours de récréation, mais également dans l'école et même au quotidien. En effet, dans la cour de récréation où j'ai réalisé mes observations, les adultes n'interviennent à aucun moment dans les activités des élèves pour tenter de modifier cette répartition sexuée de l'espace et favoriser l'égalité et la mixité dans la cour. Les enseignant.es et les ATSEM sont présents dans la cour pour surveiller et intervenir en cas de danger, et laissent les enfants agir sans réfléchir à la manière dont ils pourraient favoriser l'égalité dans ce lieu spécifique qu'est la cour de récréation⁸⁰.

Apports de l'étude : l'école doit davantage favoriser la mixité de sexe

À travers les différentes recherches et observations que j'ai effectuées pour la réalisation de ce mémoire, je me suis rendue compte que l'égalité entre les sexes n'était pas réellement favorisée dans les cours de récréations, et qu'il en était de même dans les salles de classe. Mon expérience cette année en stage de Grande Section m'a permis de réaliser que malgré les différents efforts de la part du gouvernement pour favoriser la mixité de sexe à l'école, les inégalités persistent entre les filles et les garçons, et les stéréotypes sont bien loin d'être gommés, au contraire. Je me suis alors demandé quels

⁸⁰ PASQUIER, Gaël, (2015). *La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire*. *Revue des Sciences de l'éducation*, 41, 1, Montréal.

pourraient être les solutions pour lutter contre la reproduction des stéréotypes à l'école, et plus précisément dans les cours de récréation. En effet, je me suis aperçue, dans la cour de récréation de mon école de stage, qu'aucun moyen n'avait été mis en œuvre pour favoriser la mixité et surtout l'égalité des sexes. Les enseignant.es et les ATSEM qui surveillent la cour n'interviennent jamais, sauf en cas de danger. Ils ne participent pas à la vie de la récréation, et il n'y a aucune interaction avec les élèves durant ce temps. De plus, aucun matériel de jeu n'est proposé, mis à part les structures de jeux permanentes. Je me suis alors interrogée sur la place des enseignant.es durant la cour de récréation. Devraient-ils proposer des jeux aux élèves, et y participer ? Il me semble que cela aiderait à réunir les filles et les garçons, et à gommer le caractère sexué de certains jeux. Cependant, ce dispositif serait difficile à mettre en place, puisque les enseignant.es responsables de la surveillance de la cour ne pourraient pas à la fois surveiller les enfants, et participer à un jeu avec d'autres. Il faudrait alors que les enseignant.es qui ne sont pas de service viennent volontairement dans la cour pour jouer avec les enfants. Cette idée reste peu concevable car les enseignant.es comptent souvent sur ce temps pour préparer leur classe pour la suite de la matinée ou de l'après-midi.

J'ai tenté l'expérience de jouer avec les élèves durant la récréation. Sans surprise, beaucoup d'élèves, garçons et filles, ont participé au jeu. Nous avons joué à « 1,2,3 soleil », et au fur et à mesure que le jeu avançait, des élèves se joignaient à nous. Il aurait été également très intéressant de jouer au football avec les élèves, mais cela ne serait pas gérable. En effet, il faudrait faire plusieurs groupes menés par différents adultes. Favoriser davantage la mixité de sexe dans les cours de récréation me semble alors être un objectif difficile à atteindre, nécessitant une organisation et des moyens bien plus importants que ceux qui avaient été mis en place dans les années quatre-vingt-dix et qui le sont aujourd'hui.

La réalisation de ce mémoire m'a également fait prendre conscience de l'impact que peuvent produire certaines attitudes qui paraissent insignifiantes. En effet, je me suis rendue compte en lisant les études publiées sur le sujet, qu'en tant qu'enseignante, je reproduisais également sans le vouloir des stéréotypes. Ainsi, il est vrai que je place un garçon un peu trop agité à côté d'une fille, car je pense inconsciemment que les filles sont plus sages que les garçons. De la même manière, je suis plus intransigente avec les filles qu'avec les garçons au niveau du comportement. Cela m'a beaucoup fait réfléchir et m'a fait réellement prendre conscience que chaque action de ma part a des

répercutions. Je réfléchis donc aujourd'hui dans ma classe à différentes solutions face à des problèmes de comportement, et j'essaie réellement de ne pas faire de différence de traitement entre les filles et les garçons. Bien que nous ayons été à plusieurs reprises sensibilisés à l'égalité entre les sexes durant notre formation cette année à l'ESPE, cette sensibilisation n'était que ponctuelle et il me semble que des cours sur le genre seraient appropriés dans notre formation afin de prendre conscience de l'état de la question. En effet, c'est dans la réalisation de ce mémoire que j'ai pris conscience de mon rôle d'enseignante dans la mixité de sexe à l'école.

CONCLUSION

Les études publiées sur la mixité de sexe dans les cours de récréation, pour la plupart dans les années quatre-vingt-dix et au début des années 2000, ont en majorité démontré que les enfants reproduisaient les stéréotypes qu'ils rencontrent au quotidien, dès leur plus jeune âge. En effet, nous avons pu constater que la socialisation par la famille d'abord, puis par les médias culturels, et enfin par l'école, favorisait des inégalités entre les sexes, plutôt que de les réduire. Ainsi, et ce dès la naissance, les garçons sont amenés à aimer le bleu et les filles le rose, les garçons à aimer les « super-héros » et les filles les princesses. Bien au-delà de cela, on se rend compte que les stéréotypes sont omniprésents dans les albums de jeunesse et les émissions de télévision, bien qu'on puisse noter aujourd'hui une amélioration. Ces stéréotypes, ancrés dans les esprits aussi bien chez les enfants que chez les adultes, sont également très présents à l'école, malgré la volonté de favoriser l'égalité des sexes et de gommer ces stéréotypes. La confrontation des études sur la mixité de sexe à mon expérience cette année en stage en Grande Section dans une école maternelle Montaigne en banlieue parisienne a présenté de nombreuses similitudes, bien qu'on puisse observer des exceptions. Il est important de rappeler que la plupart des études que j'ai consultées pour la réalisation de ce mémoire ont été réalisées dans des écoles élémentaires, et j'ai pu à plusieurs reprises noter que les chercheurs et les chercheuses insistaient sur le fait

que la séparation entre les filles et les garçons s'accroît avec l'âge. On pouvait donc supposer que cette séparation entre les filles et les garçons dans les cours de récréation serait moins marquée en maternelle, mais cela n'a pas été le cas, en tout cas dans mon école de stage où j'ai observé les récréations. J'ai pu faire les mêmes constats au niveau de l'occupation de l'espace de la cour, du partage des jeux, et de la hiérarchie dans les groupes mixtes et non mixtes. Cependant, il est impossible de généraliser ces constats. En effet, il existe toujours des exceptions : lors de mes observations, j'ai remarqué que la plupart des groupes étaient non mixtes, mais j'ai pu tout de même noter quelques groupes mixtes, de manière très ponctuelle.

Pour conclure cette étude, il est important de noter que les constats qui avaient été faits dans les écoles élémentaires se vérifient, en majorité, aujourd'hui dans l'école maternelle où j'effectue mon stage cette année. Au-delà de la cour de récréation, on peut également constater que l'école, qui a pour mission de favoriser l'égalité entre les sexes, n'a pas encore trouvé des moyens efficaces pour réussir cette mission. Comme le dénonçait, entre autres, Marie Duru-Bellat, les enseignant.es continuent inconsciemment à transmettre des valeurs stéréotypées aux élèves. Dans la cour de récréation, à cause de la socialisation par la famille, la société, et l'école, les enfants reproduisent des comportements stéréotypés, inégalitaires, et la plupart des garçons et des filles ne jouent pas ensemble. Il semble difficile de trouver des solutions, car la récréation reste un moment de détente et de liberté pour les élèves, et ces derniers n'ont peut-être pas envie d'être guidés durant le seul moment de leur journée d'écoliers où ils peuvent faire ce qu'ils souhaitent.

Il est pourtant possible d'envisager des solutions, en aménageant la cour de récréation de manière différente et en donnant un rôle actif aux enseignants durant ce temps, comme le souligne Gaël Pasquier dans son article *La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire*⁸¹. En effet, à travers vingt entretiens non-directifs réalisés de 2005 à 2012 dont la question de départ a été la suivante : « *vous travaillez sur l'égalité des sexes et/ou des sexualités avec vos élèves, je souhaiterais que vous m'en parliez : ce que vous faites, les*

⁸¹ PASQUIER, Gaël, (2015). *La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire*. *Revue des Sciences de l'éducation*, 41, 1, Montréal.

réactions de vos élèves, des collègues, des parents, ce qui vous semble important »⁸², plusieurs propositions ont été offertes par les différents maîtres et maîtresses interrogé(e)s. L'une d'entre elles a choisi de participer activement aux jeux dans la cour de récréation, notamment au foot. Il me semble que cela représenterait un vrai tremplin vers l'égalité des sexes dans la cour de récréation, car cela invite réellement les filles et les garçons à se mélanger et à partager des moments ensemble. Il faudrait alors que le nombre d'adultes dans la cour soit plus important, car comme je l'ai signalé précédemment, les enseignant.e.s ne peuvent pas jouer avec les élèves tout en les surveillant tous. L'organisation de jeux collectifs facultatifs est également une piste intéressante vers la mixité et l'égalité des sexes dans la cour de récréation. Enfin, une dernière solution (parmi d'autres), m'a semblée pertinente : organiser des jeux dans la classe ou en EPS (Éducation Physique et Sportive) pour permettre « *de faire découvrir aux élèves, d'autres relations possibles entre les filles et les garçons que l'évitement et la rivalité* »⁸³. Le fait également d'en parler en classe avec tous les élèves peut déconstruire des stéréotypes et favoriser l'égalité entre les sexes.

⁸² PASQUIER, Gaël, (2015). *La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire*. *Revue des Sciences de l'éducation*, 41, 1, Montréal. p. 12

⁸³ PASQUIER, Gaël, (2015). *La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire*. *Revue des Sciences de l'éducation*, 41, 1, Montréal. p. 19

BIBLIOGRAPHIE

ACHERAR, Leila, 2003, *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier, URL : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf

CHAUVIN Sébastien et JOUNIN Nicolas, 2010, *L'observation directe*. In PAUGAM, Serge (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 143-165, Chapitre 7.

COUCHOT-SCHIEX, Sigolène, *Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en Education Physique et Sportive. Etude longitudinale de la maternelle au collège*, In MORIN-MESSABEL Christine et SALLE Muriel, *A l'école des stéréotypes, Comprendre et déconstruire*, Chapitre 7, *Série Genre et Éducation*, Ed. L'Harmattan, pp. 185-202.

CROMER Sylvie, BRUGEILLES Carole et PANISSAL Nathalie, 2009, *Le sexisme au programme ?*, *Revue Travail, Genre et Société*, n°21, Ed. La découverte, pp 107-129.

DELALANDE, Julie, 2001, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance* », Rennes, Presses universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social ».

DELALANDE, Julie, 2004, *Que se passe-t-il à la récré ?*, *Revue Sciences Humaines*, Hors-Série n°45, Juin-Juillet-Août.

DURU-BELLAT, Marie, 1994, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 1^{ère} partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? », In *Revue Française de pédagogie*, n° 109, pp. 111-141.

DURU-BELLAT, Marie, 1995, *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*, « 2^{ème} partie : la construction scolaire des différences entre les sexes », In *Revue Française de pédagogie*, n°110, pp. 75-109.

DURU-BELLAT, Marie, « DAFFLON NOVELLE Anne (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* », *Revue française de pédagogie*, 156/2006, 177-178.

FOURNIER, Martine, 2004, *Amours et amitiés à la récré, D'après Julie Delalande, La Récré expliquée aux parents*, Hors-série N°45 Sciences Humaines.

JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, 2014, *Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités*, Cahiers du genre, 2014/1 n°56, pp. 161-184.

MOSCONI, Nicole, 2004, *Effets et limites de la mixité scolaire*, n°11, revue Travail, Genre et Société, ed. La Découverte, pp. 165-174.

MOSCONI Nicole, 1997, ZAIDMAN Claude. – *La mixité à l'école primaire*. In : *Revue Française de pédagogie*. 120/1997, pp. 197-199.

PASQUIER, Gaël, (2015). *La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire*. *Revue des Sciences de l'éducation*, 41, 1, Montréal.

PASQUIER, Gaël, 2013, *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire, vers un nouvel élément du curriculum*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense

RAYOU, Patrick, 2001, Préface. In DELALANDE Julie, de *La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance*, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Le Sens Social », pp. 13-16.

RUEL, Sophie, 2005, *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*, Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Caen.

ZAIDMAN, Claude, 2007, *Jeux de filles, jeux de garçons*, Les cahiers du CEDREF, 15/2007, mis en ligne le 1 décembre 2008, consulté le 5 janvier 2015. URL : <http://cedref.revues.org/461>. Paru dans *Enfances & Psy.*, n°3, Dossier Filles, garçons, 1998.

Annexes



Annexe 1 : l'espace de la cour de récréation de l'école maternelle



Annexe 2 : la maison



Annexe 3 : le toboggan et le filet à grimper



Annexe 4 : la grande balançoire horizontale



Annexe 5 : la petite balançoire horizontale