



HAL
open science

La récréation : comment penser ce temps pour faire de la cour un enjeu de l'égalité fille-garçon ?

Candice Bruneau

► To cite this version:

Candice Bruneau. La récréation : comment penser ce temps pour faire de la cour un enjeu de l'égalité fille-garçon ?. Education. 2018. dumas-01917232

HAL Id: dumas-01917232

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917232>

Submitted on 10 Dec 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

La récréation : comment penser ce temps pour faire de la cour un enjeu de l'égalité fille-garçon ?

Mixité scolaire, éducation, récréation, égalité fille-garçon

Présenté par : Candice Bruneau

Encadré par : Antoine Boulangé

INTRODUCTION

Si l'école est incontestablement considérée aujourd'hui comme l'un des lieux où l'égalité fille-garçon doit être, sinon parfaite, a minima un idéal vers lequel doivent tendre tous les personnels encadrants dans leurs enseignements et dans leurs façons de considérer leurs élèves, celle-ci a semble-t-il surtout été étudiée et légiférée (articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation) sous l'angle — certes essentiel — du système éducatif. Ainsi, les programmes scolaires et le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, assortis de la circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016 encadrant le parcours citoyen de l'élève mettent tous en avant « *la réussite de tous et toutes* » et affirment que celle-ci « *suppose de créer les conditions pour que l'École porte à tous niveaux le message de l'égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société* ». Mais si le parcours citoyen de l'élève est aujourd'hui considéré essentiellement sous l'angle de l'enseignement moral et civique reçu, il existe un temps, pourtant considéré comme particulièrement important dans la journée de classe, qui échappe tout ou partie à ces préoccupations : la récréation est en effet souvent pensée comme un temps de « pause » dans les apprentissages de la journée scolaire, un moment qui permet aux élèves de se défouler pour mieux se concentrer ensuite. Les enseignants eux-mêmes le voient bien souvent comme « *un lieu de surveillance essentiellement* », ¹ c'est-à-dire non pédagogique. Le terme « récréation » provient d'ailleurs du latin *recreatio*, qui signifie rétablissement. Un point de vue qui semble largement partagé par l'institution elle-même puisque très rares sont les textes législatifs qui se sont intéressés à la question de la cour de récréation. Les deux principaux sont la circulaire n° 97-178 du 18 septembre 1997 qui légifère la surveillance et la sécurité des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires publiques², ainsi que la circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, qui précise qu'un « *élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition* ». Dans les deux cas, la récréation est bien pensée et légiférée comme un moment de jeu pour l'enfant, où l'adulte encadrant ne peut tenir lieu que de surveillant.

Pourtant, dans le même temps, le lieu qui accueille ce temps, la cour, est un lieu structurellement double car il est bien souvent un lieu qui a une utilité pédagogique : celle des séances d'EPS. L'enseignement de l'EPS tire profit de l'espace de la cour, autant que de ses

¹ DELALANDE, J. (2001). La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 278 p. (Le sens social)

² « *C'est au directeur qu'il incombe de veiller à la bonne organisation générale du service de surveillance qui est défini en conseil des maîtres. C'est notamment le cas du service de surveillance des récréations qui est assuré par roulement par les maîtres.* »

éventuels aménagements sportifs : les terrains tracés au sol, les cages ou encore les paniers suspendus. Or, nous verrons que ces mêmes aménagements agissent comme des zones symboliques fortes pour les filles et les garçons qui peuplent la cour et qu'ils participent à la ségrégation des filles et des garçons dans ce lieu, voire pire puisqu'il a été observé³ que les garçons occupaient la majorité de l'espace de la cour de récréation (le plus souvent l'espace central de celle-ci) tandis que les filles restaient en périphérie, le long des murs qui l'encadrent. Ces spécificités de l'école élémentaire sont l'une des raisons pour lesquelles le présent mémoire s'intéressera surtout à la cour de récréation à l'école élémentaire plutôt qu'à l'école maternelle. L'autre raison — la principale — tient au fait qu'il est communément observé que les filles et les garçons commencent à se séparer dans la cour de récréation dès l'école élémentaire. « *Il y a peu de récréations où l'on peut les voir se mélanger* », observe Laurie Mathevet, une professeure des écoles en CP-CE1 dans le web-documentaire *L'école du genre*, réalisé par Jean-Paul Guirado et Léa Domenach.

Alors, comment faire de la récréation un temps et un lieu majeurs de l'égalité filles-garçons ? Dans ce mémoire, nous verrons comment la cour de récréation, de par ses qualités intrinsèques qui font d'elle un lieu de socialisation unique pour les enfants, se pose comme un enjeu majeur de l'égalité fille-garçon : aujourd'hui lieu mixte par définition — bien que cette mixité n'aille pas de soi, comme nous le verrons dans ce mémoire —, la cour est pourtant un lieu où se construisent et se perpétuent bien des inégalités. Nous analyserons les manières dont elles s'expriment ainsi que leurs origines. Puis, nous nous attacherons aux actions concrètes qu'il est possible de mener au sein de l'école pour une meilleure égalité fille-garçon dans la cour ; je rendrai dans un premier temps compte des propositions qui ont été faites dans l'école où j'enseigne à temps partiel avant mon arrivée, puis je ferai part dans ce mémoire des travaux menés dans la classe de CE1 où j'enseigne, à l'école élémentaire de la rue Miollis, dans le 15^{ème} arrondissement de Paris.

³ RUEL, S. (2006). Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées. CNRS.

I. La cour de récréation, un enjeu majeur de l'égalité fille-garçon ?

1.1. Un lieu de socialisation unique pour les enfants

1.1.1. Trois champs d'observation possibles

Si la cour de récréation est un lieu unique, c'est qu'il en existe peu d'autres qui permettent aux enfants de se retrouver en si grand nombre, dans un même endroit et pendant plusieurs années. A ce titre, la cour de récréation est un espace particulièrement intéressant à observer d'un point de vue anthropologique d'une part, et sociologique d'autre part. Anthropologique car elle est un cadre idéal d'observation de l'enfance et de ses caractéristiques sociales et culturelles ; Sociologique, car l'observation des modèles de socialisation de l'enfant dans une cour de récréation au milieu de ses pairs conduit bien vite à l'exploration de reproductions de modèles sociaux vécus par lui, dans son cercle familial et au-delà. C'est dans ce cadre-là que mon travail se positionne, puisque l'enjeu de ma recherche — à savoir l'égalité filles-garçons et son incarnation dans la cour de récréation — repose sur le postulat de la construction sociologique identitaire genrée des individus. Ici, notre travail s'appuie sur la définition du genre, telle que proposée par Cendrine Marro⁴ (elle-même reprenant les réflexions et recherches féministes de Christine Delphy, Danièle Kergoat et de Nicole-Claude Mathieu), appréhendant celui-ci comme « *un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant* ». A ces deux volets d'observation, l'on pourrait ajouter le cadre ethnologique proposé par Julie Delalande⁵ puisque la récréation et sa cour comptent parmi les seuls — et uniques ? — lieux et temps presque totalement gouvernés par l'enfant lui-même. D'où l'approche de Julie Delalande dans ses travaux sur la cour de récréation proposant « *l'hypothèse d'une société infantine ou de sociétés infantines des cours d'école* »⁶ étudiée en reléguant au second plan l'avenir de ces mêmes enfants. Il s'agit pour la chercheuse d'observer et d'analyser l'enfant en tant qu'être complet et non dans un processus de développement qui le conduira à l'âge adulte.

⁴ MARRO, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. *Recherche et formation*, 69

⁵ DELALANDE, J. (2001). La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 278 p. (Le sens social)

⁶ Ibid.

1.1.2. Un lieu de jeu, de liberté et d'autonomie

Ces trois champs d'observation possibles ont toutefois pour point commun de s'intéresser à ce que l'on pourrait considérer comme l'attribut principal de l'enfant : le jeu. Considéré par Pauline Kergomard comme « *le travail de l'enfant* », le jeu est en effet le cadre structurel des relations sociales nouées pendant le temps de la récréation. Il est d'autant plus important que malgré la surveillance des adultes présents, les jeux initiés dans la cour sont libres, c'est-à-dire pratiqués hors du contrôle de l'adulte, même si celui-ci reste, comme nous l'avons vu, présent bien qu'à l'écart. Or, si la nécessité de jouer pour l'enfant ne fait plus aujourd'hui débat — elle est même inscrite dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989 dans laquelle « *Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique* » —, le jeu occupe durant le temps de la récréation une place unique pour l'enfant puisque celui-ci est conçu et pratiqué par l'enfant dans un cadre qui n'est en réalité pas libre : le temps et l'espace de la récréation sont clairement délimités, et la présence des adultes qui encadrent ce temps de récréation a évidemment un impact sur les jeux pratiqués. Si ces contraintes pourraient être perçues comme un « cadre limitant » sur les jeux libres de la cour, nous choisissons dans notre étude de les considérer sous un autre angle ; celles-ci sont en effet connues et acceptées par les enfants — ici élèves — depuis l'école maternelle et font partie des codes qui régissent la récréation. L'on pourrait même considérer, à la suite de Julie Delalande, que les élèves, les adultes encadrants et les règles propres à la récréation forment « *un ensemble unique d'éléments solidaires qui engendre des attitudes enfantines en correspondance* »⁷. Il ne s'agit donc pas de considérer la cour de récréation comme une « île » (motif récurrent dans la littérature enfantine, « *symbole territorial de l'enfance remise à elle-même* »⁸) tiraillée entre la tentation de l'auto-gestion et la surveillance castratrice de l'autorité enseignante, mais bien comme un ensemble cohérent qui a su tirer profit des règles établies pour créer sa propre mythologie. A ce titre, il est particulièrement intéressant d'observer quelles modes de socialisation entrent en scène entre les garçons et les filles sur le temps de la récréation, mais également de quelle manière garçons et filles s'approprient ce temps, qui n'est pas seulement un temps de jeu. Nous verrons en effet que si les jeux (sous des formes très différentes en fonction du genre des enfants, des âges mais également en fonction des groupes d'affinités qui se sont créés) forment la majorité des occupations auxquelles

⁷ Ibid.

⁸ VALLET, F. (1991). L'image de l'enfant au cinéma. Le Cerf. 204 p. (7^e Art).

s'adonnent les élèves dans la cour de récréation, ils ne constituent pas la totalité des activités choisies. Toutefois, quelle que soit l'activité choisie pour occuper ce temps, celle-ci répond aux mêmes critères d'autonomie et de surveillance que les jeux précités. Le cadre étant posé, notre observation se fait dans les mêmes conditions, quelle que soit l'activité observée.

1.1.3. Un lieu régi par ses propres codes

La cour reste toutefois « *un espace conquis et autonome* », selon la sociologue Marie Cipriani-Crauste, qui voit dans la récréation le moment et le lieu où les enfants développent « *une sociabilité qui échappe aux regards de l'adulte* »⁹. En effet, à l'inverse des élèves, les enseignants n'ont nul besoin de s'approprier l'espace de la cour, dont ils ont une vision globale et essentiellement périphérique (les enseignants de l'école où je suis en stage restent surtout groupés près de la porte qui mène à l'intérieur de l'école, sur le bord de la cour, et s'autorisent à pénétrer dans l'espace de jeu des élèves lorsqu'il y a un conflit ou lorsqu'il faut assurer une présence active auprès des élèves ayant posé récemment des difficultés), qui ignore bien souvent les recoins, les « zones » et les « camps » déterminés par les enfants. Autant de coins qui se trouvent généralement transmis de générations en générations selon un phénomène d'adaptation des « nouveaux » (les CP) bien étudié, toujours par Julie Delalande dans un autre de ses travaux¹⁰ :

« La cour s'organise selon un découpage qui n'est pas seulement à associer à une logique utilitaire, mais devient, avec les habitudes, celle d'une génération d'élèves qui respectent l'organisation instituée. (...) Les nouveaux arrivants d'un établissement doivent apprendre rapidement la logique sociale du découpage de la cour pour y trouver leur place à leur tour. »

Le respect de ces codes revêt pour les enfants une importance particulière puisque ne pas les respecter revient à s'exclure de tous les groupes qui se sont constitués. L'observation d'enfants isolés, qui évoluent dans la cour sans groupe d'amis, est à ce titre très évocatrice. En effet, un enfant seul se mettra de lui-même sur le côté, contre un mur, s'il veut se faire discret. S'il est au contraire dans une démarche de provocation (souvent pour se faire remarquer par un

⁹ CIPRIANI-CRAUSTE, M. (2000). Le jeu des pogs, un exemple de sociabilité enfantine, dans *Sociétés et cultures enfantines*, Travaux et recherches, (UL3).

¹⁰ DELALANDE J. (2006). La cour d'école : Un espace à conquérir par les enfants. *Enfances & Psy*, n° 33.

groupe visé), il déambulera au centre de la cour, perturbant par sa présence les jeux initiés par les groupes occupant l'espace. Pour les enfants présents, l'infraction est grave et ils viennent alors fréquemment se plaindre aux enseignants surveillants. Idem lorsqu'un groupe empiète trop sur le terrain habituel d'un autre groupe ; il s'agit à la fois d'une bataille pour l'espace, mais également une bataille visant à préserver un ordre établi et pratiquement immuable. Pour toutes ces raisons, la récréation est un terrain d'observation idéal pour percevoir les premiers modes de socialisation de l'enfant, ici élève. C'est pourquoi ce lieu et ce moment semblent essentiels pour étudier la manière dont se structurent les premières interactions entre pairs, du point de vue de l'égalité filles-garçons. Car malgré leur surveillance, les adultes présents ne voient tout simplement pas ce qui se joue parfois entre filles et garçons qui cohabitent dans la cour. Or, les modes d'occupation de celle-ci s'avèrent très différents selon qu'il s'agisse de filles ou de garçons.

1.2. Un lieu de mixité

1.2.1. Une mixité construite

Mais la création et la régulation de codes sociaux au sein de la cour de récréation ne sont pas une spécificité de la cour de récréation contemporaine, c'est-à-dire mixte. Une observation anthropologique et ethnologique de l'enfance aurait en effet également été possible à une époque où filles et garçons fréquentaient des établissements séparés. Cette observation aurait toutefois bien évidemment conduit à des conclusions différentes, c'est pourquoi ces deux cadres proposent des grilles de lecture intéressantes, mais limitées. La mixité actuelle de la cour de récréation est en effet un paramètre essentiel dans la problématique qui nous occupe, puisqu'elle est intimement liée à la question, très sociologique, de l'égalité fille-garçon. Cette mixité est d'autant plus intéressante qu'elle ne va en fait pas de soi. En effet, ce principe — qui fait pourtant aujourd'hui partie des principes fondateurs de l'école — est régulièrement remis en cause, à la fois dans les débats politiques et dans les propositions de certains chercheurs en éducation. Tout s'est en effet passé dans l'histoire de l'Ecole française comme si la mixité était intervenue comme un dernier recours, et non comme un principe pouvant mener à une meilleure égalité fille-garçon. En 1836, la mixité à l'école est tolérée lorsqu'il n'y a pas d'autre solution pour scolariser les filles. En 1886, la loi Goblet spécifie que la mixité s'applique au-dessous de 35 élèves dans une école. Mais durant toutes ces années, cette mixité « par défaut » n'en est pas réellement une ; filles et garçons ne sont en réalité pas mêlés puisqu'ils sont séparés aussi bien

dans la classe que dans la cour de récréation. Un arrêté de 1887 prévoit même le rassemblement de deux écoles « spéciales » — c'est-à-dire les écoles mixtes de la loi Goblet — pour devenir une seule école à deux niveaux, les petits et les grands. On nomme cela coéducation ou gémination. Les cours sont alors « mutualisées » et permettent de proposer une ségrégation stricte des filles et des garçons. Les enseignants se devaient donc d'emmener les élèves filles et les élèves garçons dans l'une ou l'autre cour si les deux n'étaient pas jumelées. La gémination est généralisée en 1933 à toutes les écoles spéciales à une ou deux classes, non sans heurts. Cette mixité forcée est en effet vue par certains parents d'élèves comme un « *danger pour les mœurs et parfois même pour la santé physique des enfants de 10 à 13 ans.* »¹¹. En 1965, la mixité devient le régime de fait de l'école primaire mais ne sera rendue obligatoire qu'en 1976 avec le décret d'application du 28 décembre 1976 de la loi dite « Haby » du 11 juillet 1975. L'obligation de la mixité est donc un événement relativement récent dans l'histoire de l'éducation et n'a pas fait l'objet, avant 1976, de réformes claires ; il est d'ailleurs couramment admis que la mixité s'est imposée d'elle-même après la fin de la Seconde Guerre Mondiale, comme une avancée naturelle des choses, ce qui est faux. Est-ce justement parce que la mixité n'a pas fait l'objet de politiques clairement établies avant la loi Haby qu'elle est fréquemment déconsidérée dans les débats actuels ?

1.2.2. Une mixité imposée mais pas structurelle

Comme pour faire écho à ces débats, la mixité au sein de la cour de récréation reste encore bien timide, selon les observations faites par les chercheurs ayant étudié la question, mais aussi tout simplement par le personnel enseignant qui y est confronté tous les jours. Cette ségrégation « volontaire » peut s'expliquer doublement ; dans un premier temps, on constate que les filles et garçons ne jouent pas aux mêmes jeux, quel que soit le matériel à disposition. Dans un deuxième temps, on sait justement, grâce aux travaux de certains sociologues comme Claude Zaidman, que le choix d'un jeu par un enfant a beaucoup à voir avec le conditionnement social : « *Les filles c'est la corde à sauter, des promenades en discutant, c'est « je te cause et je te cause plus » et « je t'aime et je t'aime plus », les garçons, la bagarre, le foot* »¹², observe une enseignante dans l'étude menée par la sociologue. Cette répartition à peu près parfaite (qui tolère quelques exceptions — il y a souvent une fille admise dans un groupe de jeux de garçons

¹¹ VERDET, A. (2016). Le long chemin de la mixité dans la cour de récréation. The Conversation (site web).

¹² ZAIDMAN, C. (1998). Jeux de filles, jeux de garçons ; *Enfances & Psy.*, n° 3.

et à l'inverse un garçon participant aux jeux des filles) s'explique, pour la sociologue par le fait que :

« 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 ».

D'où certains comportements qui apparaissent dès la maternelle, comme l'observe Leïla Acherar ; en effet, celle-ci note que dès la Moyenne Section, les élèves adoptent des comportements qui font écho à la place qu'occupent les hommes et les femmes dans la société française contemporaine. Les petits garçons jouent à des jeux extrêmement dynamiques, où la compétition est très présente — et déjà, occupent l'espace de façon très significative — tandis que les petites filles jouent à des jeux symboliques *« qui reflètent en général l'intériorisation de normes et conventions sociales »*¹³. Ces jeux, sur lesquels nous reviendrons plus en détails, participent grandement à une séparation nette des filles et des garçons dans la cour de récréation puisque dès qu'il leur est possible, les enfants choisissent préférentiellement comme partenaires de jeux des enfants du même sexe qu'eux. Ce constat peut pourtant paraître paradoxal puisque dans le même temps, les élèves de la classe de CE1 où j'enseigne ont largement admis qu'ils étaient amis avec d'autres élèves de sexe opposé (cf annexe 1). Certains ont même dressé dans la liste de leurs « meilleurs amis » des camarades de sexe opposé avec qui ils ne jouent presque jamais dans la cour. Les résultats du sondage établi dans ma classe sont en effet cohérents avec les jeux menés dans la cour pour quelques enfants seulement ; Martin, Eugène et Salim¹⁴ sont les seuls garçons de la classe à jouer avec des filles très régulièrement (c'est-à-dire plusieurs fois par semaine) dans la cour. Ils ont d'ailleurs inscrit de nombreux prénoms de filles dans la liste de leurs « meilleurs amis » de l'école (cf annexe 1). A l'inverse, Sabri, qui refuse catégoriquement de jouer avec des filles, a lui aussi été cohérent dans ses réponses : aucune fille n'est mentionnée dans la liste de ses amis proches.

¹³ ACHERAR, L. (2003). Filles et garçons à l'école maternelle, Académie de Montpellier.

¹⁴ Les prénoms des enfants cités ont été anonymisés de façon à tenir compte de leur origine sociale et culturelle. Pour ce faire, je me suis appuyée sur les travaux du sociologue Baptiste Coulmont, qui a livré plusieurs études sur les liens entre le choix du prénom et l'origine socio-culturelle des individus.

1.2.3. La mixité contre l'affirmation de soi ?

Comment expliquer ce phénomène ? Dans une société où le genre et le sexe sont encore déterminants dans la construction individuelle et sociale de l'individu, la mixité apparaît comme un ordre contradictoire avec lequel beaucoup d'enfants ont bien du mal à composer. Pour les élèves interrogés, jouer avec un enfant de sexe différent ne pose pourtant a priori pas de problème : l'immense majorité se dit même prête à le faire, et beaucoup d'élèves affirment d'ailleurs le faire. En effet, 84% des élèves interrogés dans ma classe affirment être favorables à l'idée de jouer avec un élève du sexe opposé. Mais dans les faits, cette mixité n'a pas lieu dans la cour de récréation, où le groupe domine sur l'individu. « *Cette préférence pour les jeux non mixtes ou cette ségrégation sexuelle est un phénomène de groupe et ne relève pas de choix individuels* »¹⁵, analyse Claude Zaidman. Cette pression du groupe pour se conformer à un modèle préétabli est ce qui structure les relations des enfants dans la cour de récréation. Pour l'observateur attentif, tout se passe en effet comme si la cour n'était pas mixte, mais que des frontières invisibles séparaient la grande majorité des enfants selon un axe filles/garçons. Claude Zaidman note d'ailleurs que même dans les jeux mixtes comme le ballon prisonnier, la ségrégation des sexes se fait dans la constitution des équipes (les filles contre les garçons) et voit que « *la cour de récréation en l'absence de projets proposés par les adultes, est un lieu d'apprentissage des relations de domination dans l'espace public et privé* ». Cette analyse, certes pessimiste, des relations filles-garçons dans la cour de récréation, est partagée par bien des enseignants puisqu'à l'échelle locale, des mesures sont prises pour favoriser une mixité effective. Nous reviendrons sur ces initiatives dans un second temps.

1.3. Un lieu où se construisent et se perpétuent les inégalités fille-garçon ?

1.3.1. Des espaces favorisant les garçons

Cette absence de mixité s'explique, comme nous l'avons vu, par un conflit entre un fort besoin d'affirmation centrée sur la différence des sexes et des amitiés individuelles qui échappent à ce système de socialisation. Mais elle se pare également d'un autre aspect problématique. Les cours de récréation sont encore bien souvent pensées et conçues de manière à favoriser les jeux des garçons — et donc à encourager l'occupation de l'espace par des

¹⁵ ZAIDMAN, C. (1998). Jeux de filles, jeux de garçons ; *Enfances & Psy.*, n° 3.

groupes de garçons au détriment des groupes de filles. Comme nous l'avons vu, les cours de récréation sont également des lieux d'apprentissage privilégiés pour les séances d'EPS. On y trouve donc fréquemment des marquages au sol de terrains de sport. Lorsque les ballons sont autorisés pendant les temps de récréation, les terrains de football sont donc tout trouvés pour les enfants qui s'y adonnent. Or, le football, comme à peu près tous les sports, tel qu'analysé par Edith Maruéjols-Benoit¹⁶, est une activité essentiellement perçue comme typiquement masculine et cette norme est intériorisée très jeune. Dans chaque cour de récréation où les ballons sont autorisés — et plus encore si des terrains sont dessinés au sol —, ce sont des groupes de garçons qui occupent l'espace central en jouant au football. « *Non seulement il y a une non-mixité sur le terrain de football central, mais il prend parfois 80% de la surface de la cour de récréation et fait jouer 30 enfants sur 200* », analyse Edith Maruéjols-Benoit dans une interview donnée à Rue89¹⁷. Rares sont les filles qui demandent à se faire intégrer à une partie. « *C'est comme ça, c'est le jeu des garçons* », me dit Victoria, élève dans ma classe de CE1. De son côté, Rose me dit apprécier le football mais ne pas oser demander à participer aux garçons qui y jouent pendant la pause méridienne. « *Ils ne veulent pas* », affirme-t-elle, catégorique. Dans *Espace*¹⁸, un documentaire réalisé par Eléonor Gilbert, on peut voir une petite fille décrire et dessiner sa cour de récréation :

« *Bon, bien sûr, il y a plein de petits endroits où on peut jouer. Si on les rassemble tous, ça fait un gros endroit, on peut se dire. Mais ils sont pas à côté ! Et quand tu veux jouer à un gros truc comme les garçons avec leur foot, ça prend tout ça [elle dessine un grand rectangle sur sa feuille] ! Et puis, je sais pas, nous on est obligées de prendre ça [elle dessine un tout petit rectangle]. C'est pas parce qu'on est des filles qu'on n'a pas le droit, quoi.* »

De leur côté, les garçons ne semblent en effet pas particulièrement prompts à accepter les filles au sein d'une partie : « *Elle ne savent pas jouer* », juge Sabri. Le football n'est pas le seul sport visé, même s'il est incontestablement le plus emblématique, car le plus représenté dans les cours de récréation ; tous les sports procèdent de la même exclusion symbolique des filles, qui ne se sentent ni assez légitimes, ni assez douées, pour participer. Et même lorsque les

¹⁶ MARUEJOULS-BENOIT E. (2014). Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III

¹⁷ BROUZE, E. « *Egalité filles/garçons : et si on effaçait les terrains de foot des cours de récré ?* », Rue89, 19/02/2017 : <https://www.nouvelobs.com/rue89/20170214.OBS5312/egalite-filles-garcons-et-si-on-effacait-les-terrains-de-foot-des-cours-de-recre.html>

¹⁸ GILBERT, Eléonor, *Espace*, les films-cabanes, 2014, 14 minutes.

ballons ne sont pas autorisés, les zones dessinées au sol agissent comme des territoires symboliques forts : « *Le marquage au sol du terrain de football est indéniablement problématique parce qu'il légitime un espace de jeux pour les garçons* »¹⁹, note Edith Maruéjols-Benoit. Mais les espaces sportifs présents dans la cour ne sont pas les seuls à proposer insidieusement une ségrégation des sexes. Les marelles dessinées au sol peuvent elles aussi, à l'inverse, participer à la création de zones « pour filles », en opposition aux zones « pour garçons ». La marelle, dont la présence est encore très souvent vivement encouragée dans l'aménagement des cours de récréation²⁰, est en effet perçue par les enfants comme un jeu féminin. Ce sont donc surtout les filles qui y jouent. Or, à l'inverse des terrains de football dessinés au sol, la marelle n'invite pas à courir, et n'encourage aucun « *esprit de dynamisme et de mobilité* »²¹. Souvent placée en périphérie de la cour, elle n'encourage pas les filles à s'appropriier l'espace central fréquemment dévolu aux garçons. A la suite d'Edith Maruéjols-Benoit, je constate que « *les rares lieux de rencontre sont des endroits écartés du centre de la cour et quelque peu atypiques* »²² tels que l'espace potager de la cour, des marches et les pas de porte.



ANNEXE 2. Les deux cours de l'école où j'enseigne, séparées par un mur. A gauche, la cour des CM1-CM2. A droite, la cour des CP-CE1-CE2.

¹⁹ MARUEJOULS-BENOIT E. (2014). Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III

²⁰ Comme en témoigne ce rapport, rédigé en janvier 2012, pour l'académie de Poitiers, sur l'aménagement conseillé des cours de récréation : http://ww2.ac-poitiers.fr/ia16-pedagogie/IMG/pdf/amenagement_cour_recreation.pdf

²¹ RUEL, S. (2006). Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées. CNRS.

²² MARUEJOULS-BENOIT E. (2014). Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III



ANNEXES 3 et 4. A gauche, la cour des grands, et son terrain e football. A droite, la cour des petits, et son terrain de basket.

Bien que ces espaces soient essentiellement fréquentés par les filles, j’observe que quelques garçons, souvent peu enclins aux jeux très dynamiques de leurs pairs, se mêlent aux filles. Dans tous les cas, il est observé que si quelques garçons sont présents dans les « coins » des filles, l’inverse a très rarement lieu : presque aucune fille n’est présente dans l’espace central. Une analyse partagée par tous les observateurs des cours de récréation et qui traduit « *l’affirmation d’un système de relations fondé sur une opposition traditionnelle entre l’homme nomade et la femme sédentaire. Les garçons sont ceux qui circulent et ceux qui envahissent, ceux qui s’éloignent ou se rapprochent au gré de leurs propres logiques d’espace* »²³.

1.3.2. Des jeux différents

Mais ces espaces répondent-ils à des besoins enfantins précis en termes de jeux ou contribuent-ils à les structurer ? Que ces aménagements soient présents ou non dans la cour de récréation, force est de constater que les jeux des enfants obéissent à des schémas bien distincts selon que l’on a affaire à des groupes de filles ou à des groupes de garçons. Sophie Ruel observe par exemple qu’en plus des jeux symboliques déjà évoqués, les filles jouent aussi à des jeux de rôle et de situation, ainsi qu’à des jeux fortement ritualisés (les rondes). Une place très importante est également donnée aux jeux avec une régulation stricte. Ces jeux sont très souvent soumis à des règles et à une répartition des rôles soigneusement établie en amont, par exemple à l’aide de « plouf-plouf ». Parmi ces jeux avec régulation stricte, notons la marelle, donc, mais également l’élastique ou la corde à sauter. En dehors des jeux, la chercheuse note aussi la grande

²³ ZAIDMAN, C. (1998). Jeux de filles, jeux de garçons ; *Enfances & Psy.*, n° 3.

place accordée aux discussions, dans des coins de la cour bien délimitées qui poussent les filles à considérer qu'« *un petit coin, ça nous suffit pour jouer* »²⁴. Dans la classe de CE1 où j'enseigne, Elena me confie qu'elle « *aime bien être loin des garçons qui font trop de bruit et qui [l']empêchent d'entendre ce que lui raconte [sa] copine* ». On note également que les déplacements des filles sont assez peu nombreux et que lorsqu'ils ont lieu, se font en marchant, parfois main dans la main ou bras-dessus-bras-dessous. Du côté des garçons, place aux jeux qui regroupent des activités physiques extrêmement dynamiques, où le défi est souvent valorisé. La dimension langagière est peu présente (à l'inverse des filles) et un leader est souvent présent. Sabri fait partie d'un petit groupe de quatre garçons, et m'explique, à sa manière, que c'est le plus souvent Ahmet qui décide :

« C'est souvent lui qui nous dit de faire des bêtises, ou d'attaquer les filles. Parfois on décide de pas l'écouter et de faire un autre jeu mais c'est toujours lui qui nous dit à la fin qu'on doit faire autre chose. »

Ce sont ces jeux extrêmement physiques et dynamiques qui poussent les garçons à occuper la majorité de l'espace de la cour, avec la complicité des adultes encadrants, qui jugent souvent que « *les garçons ont davantage besoin de faire de l'exercice* ». Mais les garçons jouent aussi parfois, à l'instar des filles, à des jeux de rôles. En observant les jeux qui ont lieu la cour de l'école où j'exerce, ce sont d'ailleurs ces jeux qui mêlent le plus les filles et les garçons. Si cette mixité peut avoir lieu, c'est aussi parce que ces jeux de rôles sont différents de ceux auxquels jouent les filles dans leur coin, sans les garçons. Par exemple, on note qu'entre filles, on joue à la maîtresse ou à la maman. Si des garçons sont là, on jouera, par exemple, au dresseur de cirque et à ses animaux. Les rôles endossés sont alors plus « neutres » socialement. Mais si cet îlot de mixité semble encore possible, il s'explique sans doute par le jeune âge des élèves concernés. J'ai effectivement constaté que cette mixité était davantage présente chez les élèves de CP et qu'elle tendait à disparaître complètement à partir du CE2. Les jeux des élèves sont alors de plus en plus excluants, à l'image des garçons de CM2 qui organisent des courses de rapidité dans la cour tandis que les filles de CM2 restent sur le côté à discuter. En résumé, plus les enfants grandissent, et plus ils adoptent les comportements stéréotypés qui répondent à une logique sociale et organisée ; les filles « maternent », discutent, négocient, les garçons courent, se battent et occupent l'espace public. Cette logique du « corps-à-corps » masculin s'exerce

²⁴ RUEL, S. (2006). Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées. CNRS.

dans la cour de récréation, comme plus tard dans d'autres lieux de l'espace public, comme une affaire de pouvoir : « *Espace qui est le leur, celui de leur activité et de leur maîtrise, et dont les femmes sont exclues, dont ils excluent les femmes* », analyse Colette Guillaumin²⁵. Les années passent, et chacun développe les compétences qui caractérisent son genre social : les discussions des filles s'enrichissent tandis que les garçons améliorent leurs capacités physiques.

1.3.3. La place des conflits

Evidemment, ce partage extrêmement sexué et inégal de l'espace de la cour de récréation entraîne des conflits permanents. Entre filles et garçons d'une part, mais pas seulement : des disputes naissent également souvent entre des groupes d'enfants du même sexe. Entre les filles, toutefois, même si des conflits ont bien sûr été observés, l'espace a très rarement été au centre des discussions. Entre les garçons, en revanche, il existe une véritable bataille pour l'espace, surtout chez les « grands » (les CM1-CM2). Les tensions sont permanentes car on constate deux types de comportement dans la cour : ceux qui adaptent leurs jeux en fonction de l'espace « occupable » et ceux qui, entièrement accaparés par leur jeu, ne s'en préoccupent pas. Nombreux sont donc les enfants qui viennent se plaindre que d'autres empiètent sur leur espace, souvent déjà très restreint. Ces comportements sont d'autant plus identifiables qu'ils sont constants : les mêmes groupes empiètent régulièrement accidentellement sur l'espace des autres. Ces groupes sont souvent les groupes de garçons qui jouent au centre de la cour, avec ou sans ballon. « *En tout cas ils (les garçons) n'ont aucun respect de l'espace des autres, ça c'est clair ! C'est vrai que par exemple si des filles jouent à l'élastique, jamais ils feront le détour pour ne pas passer dedans ! Je veux dire, ils sont en train de jouer, ils n'en n'ont rien à faire ! Ils vont passer dans le fil ! Ça, c'est tout le temps comme ça.* », rapporte une enseignante²⁶. Dans l'école où j'enseigne, plusieurs groupes coexistent dans l'espace central de la « cour des petits » comme dans celui de la « cour des grands ». Et si plusieurs heurts sont à constater à chaque récréation entre ces groupes dans la cour des CM1-CM2, chez les « petits », les choses sont différentes : les heurts ont surtout lieu entre les groupes du centre de la cour et ceux qui bordent la cour. Ces différences entre l'origine des conflits sont intéressantes à observer car elles en disent long sur la manière dont l'occupation de l'espace est perçue au sein de chaque groupe : jusqu'en CE2, les filles viennent encore se plaindre auprès des enseignants

²⁵ GUILLAUMIN, C. (1992). Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature, Côté-femmes. (Recherches)

²⁶ ZAIDMAN, C. (1998). Jeux de filles, jeux de garçons ; *Enfances & Psy.*, n° 3.

surveillants que des garçons empiètent sur leurs territoires. A partir du CM1, cet état de fait est accepté et les filles ne se révoltent plus. Les conflits ont donc essentiellement lieu entre groupes de garçons occupant l'espace central. La configuration de la cour de l'école où j'enseigne renforce cet état de fait. Changer de cour entre le CE2 et le CM1, c'est accepter de nouvelles règles, transmises de génération en génération, comme analysé précédemment. Mais les conflits entre les filles et les garçons ne trouvent pas tous leur origine dans la bataille qui s'articule autour de l'espace et d'un ordre établi. Ils naissent également très souvent au sein des rares jeux mixtes qui se déroulent dans la cour. Plusieurs jeux mixtes observés pendant le temps de la récréation ont conduit des élèves à venir se plaindre auprès des enseignants du comportement d'autres élèves à leur égard. Si, la plupart du temps, ces disputes sont la conséquence habituelle d'un espace, d'un temps et d'une activité partagés par des personnalités différentes, il arrive que celles-ci revêtent un caractère sexué assez fort. Ainsi, des petites filles sont venues se plaindre à plusieurs reprises d'avoir été brutalisées par des garçons pendant un jeu. Interrogé sur son comportement à l'égard des filles, Gaël répond : « *Elles ne veulent pas obéir !* ». Maxime, lui, explique : « *Elles m'énervent ! Elles finissent toujours par vouloir commander le jeu alors qu'on avait décidé autrement* ». Le prétexte du conflit est souvent en réalité une bataille pour le pouvoir.

II. Présentation de l'école et des initiatives existantes

2.1. Effectifs, organisation de l'école et contexte socio-économique

L'école dans laquelle j'enseigne et implante mes observations se situe au 33 bis de la rue Miollis, dans le 15^{ème} arrondissement de Paris, et est dirigée par Jocelyne Michenaud. 303 élèves y sont scolarisés au cours de l'année 2017/2018, et sont répartis sur 12 classes (2 CP, 1 CP/CM1, 2 CE1, 1 CE1/CM2, 2 CE2, 2 CM1, 2 CM2). 15 enseignants exercent dans ces classes. Cette école se situe dans un quartier jugé favorisé d'un point de vue socio-économique : en 2012, les cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 49,7% des personnes actives dans l'arrondissement (soit 6% de plus que la moyenne de la capitale). 62,8% des personnes de 15 ans ou plus non scolarisées y sont diplômées du supérieur (soit 6,1% de plus que la moyenne de la capitale)²⁷. Il existe quand même une certaine mixité sociale au sein de

²⁷ <https://www.apur.org/fr/geo-data/portraits-arrondissements>

l'école, du fait de la présence de logements sociaux dans le quartier (16,4% au sens de la loi SRU). En conséquence, il est à noter une hétérogénéité des élèves assez importante. La classe dans laquelle j'enseigne est une classe de CE1 composée de 24 élèves, dont un élève ayant besoin d'une AESH sur la moitié du temps scolaire. La répartition filles-garçons y est inégale puisqu'elle concentre 14 garçons et 10 filles. Nous verrons que cet état de fait a une influence sur la manière dont se nouent les relations entre les filles et les garçons durant le temps de la récréation, ainsi que durant le temps périscolaire, puisque les groupes de garçons peuvent se former d'autant plus facilement qu'ils sont en supériorité numérique.

Le temps scolaire est réparti sur neuf demi-journées, selon la politique en vigueur de la Mairie de Paris. Le temps périscolaire est assuré par des animateurs de la Ville de Paris, que les enfants connaissent donc très bien puisque ce sont toujours les mêmes qui assurent à la fois l'animation et la surveillance de la pause méridienne, des TAP du mardi et du vendredi, et de l'étude surveillée.

2.2. Une importance accordée à l'apaisement du climat scolaire

Si cette école est implantée dans un quartier, on l'a vu, assez favorisé d'un point de vue socio-économique, cela ne signifie pas pour autant que les difficultés y sont absentes. L'école a connu pendant plusieurs années un certain climat de violences, commises par un petit nombre d'élèves. Encore aujourd'hui, certaines classes (les deux classes de CE2 et une classe de CM1) concentrent un petit nombre d'élèves ayant posé des problèmes de violence, plus ou moins grands, dans l'école. Au cours de l'année 2016/2017, une enseignante de l'école a été agressée physiquement par un élève, ce qui a donné lieu à une plainte au commissariat. A la suite de cet incident, les enseignants et la directrice de l'école ont décidé de se mobiliser pour apaiser le climat au sein de celle-ci. C'est dans ce contexte que je suis arrivée, en tant qu'enseignante stagiaire, à la rentrée de septembre. Des mesures avaient déjà été prises à ce niveau avant mon arrivée, notamment au niveau du temps de la récréation. C'est la raison pour laquelle tous ont décidé d'utiliser le mur présent dans la cour pour séparer les CM1-CM2 des CP, CE1 et CE2 — la frontière étant toutefois plus symbolique que physique puisque ce mur ne sépare pas de façon hermétique les deux cours. Mais cette décision n'a pas été la seule prise pour tenter d'apaiser le climat scolaire. En effet, depuis deux ans, les jeux de ballons sont interdits pendant le temps de la récréation. Cette décision a été motivée par un désir de faire de la cour un lieu

plus égalitaire pour les filles, mais également pour tuer dans l'œuf de nombreux conflits qui existaient entre les garçons. En effet, de l'avis des enseignants présents dans l'école depuis plusieurs années, le climat durant les temps de récréation s'est nettement apaisé — même si des conflits existent toujours en grand nombre, comme nous l'avons vu précédemment — depuis que la décision a été prise d'interdire les ballons, rejoignant ici les observations d'Edith Maruéjols-Benoit²⁸ :

« C'est un espace conflictuel parce que c'est l'espace central, qui attire l'attention. C'est l'espace où il faut être alors quand vous ne pouvez pas y entrer... Les lignes ne servent pas à délimiter les règles du jeu mais l'espace dans lequel on n'entre pas si on est interdit. C'est d'abord un interdit à rentrer. »

Toutefois, si les ballons ont été interdits pendant la récréation, les marquages au sol, eux, subsistent, et concentrent donc toujours de grands groupes de garçons sur toutes leurs surfaces. Ce phénomène semble d'ailleurs s'amplifier avec l'âge des élèves puisque si quelques filles parviennent encore à se faire accepter au sein de l'espace central dans la cour des petits, elles en sont totalement absentes du côté de la cour des grands, et n'occupent plus que la périphérie de celle-ci. La présence de ces marquages au sol ne fait actuellement pas l'objet d'une remise en question au sein de l'école puisque la cour est également un lieu privilégié pour les séances d'EPS (assurées en partie par des Professeurs de la Ville de Paris). Au contraire, ils ont été rénovés au début de l'année scolaire où j'y ai exercé.

Pour compenser l'interdiction des ballons — et indirectement pour favoriser la mixité —, l'école a également mis à la disposition de chaque classe une caisse contenant des « jeux de cours » tels que des assiettes chinoises, des élastiques, diabolos et autres jeux n'étant pas a priori pas connotés d'un point de vue genré pour les élèves. Après avoir interrogé des élèves de ma classe, j'ai effectivement constaté que seul l'élastique était considéré comme étant « *plutôt un jeu de filles* » par la majorité d'entre eux. Mais la présence de ces jeux au sein de la cour n'est pas perçue par tous les élèves comme étant particulièrement bénéfique. Eugène m'explique qu'il a failli se faire mal plusieurs fois avec les assiettes chinoises tandis que Gaël, Maxime et Hasan reprochent aux filles de prendre trop de place quand elles jouent à l'élastique ! Elena et Adèle, quant à elles, expliquent se tenir soigneusement à distance des enfants qui jouent aux

²⁸ BROUZE, E. « Egalité filles/garçons : et si on effaçait les terrains de foot des cours de récré ? », Rue89, 19/02/2017 : <https://www.nouvelobs.com/rue89/20170214.OBS5312/egalite-filles-garcons-et-si-on-effacait-les-terrains-de-foot-des-cours-de-recre.html>

assiettes chinoises à cause des baguettes, qu'elles trouvent menaçantes. « *En plus, ce sont surtout les CP qui jouent avec et comme ils ne savent pas bien avec, ils font n'importe quoi et on peut se prendre un bâton dans l'œil* », m'explique Adèle. Nos observations rejoignent d'ailleurs celles d'Elena et d'Adèle, mais également de l'ensemble de la classe qui juge que ces jeux sont plus intéressants pour les « petits », c'est-à-dire les CP, les seuls élèves de l'école à être plus jeunes qu'eux. Après avoir oublié quelques fois moi-même de sortir la caisse pendant la récréation, j'ai constaté qu'aucun élève ne la réclamait. Force est d'ailleurs de constater que les jeux de cour ne sont presque plus du tout utilisés à partir du CE2. Seules quelques filles, en CM1, ont joué avec au cours de mes observations. Nous avons également constaté que les jeux étaient plutôt utilisés pendant la récréation du matin, et qu'ils étaient presque toujours oubliés pendant les récréations de l'après-midi. La raison est difficile à identifier.

2.3. La pause méridienne ou l'irruption du périscolaire au milieu du temps scolaire

2.3.1. Plusieurs ateliers disponibles : l'exemple de la BCD

Il est important de noter que la cour n'est pas seulement le lieu de la récréation et de l'EPS. C'est également le lieu qui accueille un très long temps dans la journée des élèves : la pause méridienne. En effet, dans l'école où j'enseigne, les élèves passent beaucoup de temps dans la cour de récréation entre 11h30 et 13h30. Le réfectoire de la cantine étant assez restreint, tous les élèves n'y déjeunent pas au même moment et ils doivent donc attendre leur tour dans la cour. Après déjeuner, les élèves ont le choix entre la participation à divers ateliers et des jeux libres dans la cour. Sur les ateliers proposés, un seul est en intérieur, dans la BCD située au 3^{ème} étage de l'école. Il est d'ailleurs majoritairement choisi par des filles. Dans ma classe, 7 enfants participent régulièrement à l'atelier-BCD, et 6 sont des filles. Adèle m'explique qu'elle aime bien y aller « *car c'est plus calme, moins bruyant* ». Selma, elle, estime que « *dans la cour, il y a trop de disputes et de bagarres. Ici, on est tranquilles. Personne ne vient nous embêter* ». Le seul garçon présent, Eugène (l'un des trois garçons jouant par ailleurs régulièrement avec des filles pendant la récréation), raconte :

« Je me suis fait embêter plusieurs fois dans la cour pendant la pause du midi. On m'a aussi volé des affaires. Je préfère venir ici car on s'amuse bien et on fait plein de trucs ».

En effet, l'atelier est animé par le responsable de la BCD, qui propose aux élèves des travaux manuels tels que la création de cartes de vœux, des pop-up, en plus de les laisser libres de leurs lectures.

2.3.2. Des règles différentes

La récréation a beau être un temps indispensable de la journée scolaire, il n'en reste pas moins que la cour, elle, est surtout fréquentée sur le temps périscolaire. En effet, la pause méridienne est de 2h (11h30 à 13h30) contre 15 minutes par récréation. Paradoxalement, la cour de récréation est donc essentiellement fréquentée sur le temps périscolaire, encadré par d'autres adultes que les enseignants de l'école. Les règles qui régissent ce temps sont différentes et ont été instaurées par les responsables du temps périscolaire. Ces règles font d'ailleurs débat au sein de la communauté enseignante de l'école où j'enseigne. Car, alors que les ballons sont habituellement interdits au sein de la cour pendant la récréation, ils sont autorisés pendant la pause méridienne, à condition qu'un adulte encadre l'activité. C'est effectivement le cas durant le temps de quelques ateliers football, encadrés par des hommes uniquement. Pendant ces temps, assez longs, de la pause méridienne, l'espace central des deux cours est donc occupé exclusivement par des groupes d'une vingtaine de garçons.

Autre exemple de changement de règles : la séparation entre la cour des petits et la cour des grands est levée pendant la pause méridienne. Petits et grands peuvent donc circuler librement d'une cour à l'autre, contrairement aux récréations où la séparation est assez bien respectée par les élèves (même si quelques téméraires s'amuse parfois à s'aventurer dans la cour interdite). Cette règle, habituellement imposée sur le temps scolaire, a en effet moins de raison d'être pendant la pause méridienne puisque moins d'élèves sont présents dans la cour en même temps : en effet, les élèves vont déjeuner dans le réfectoire dans la cantine à tour de rôle, ce qui limite le nombre d'enfants présents en très grand groupe dans la cour — sans compter les élèves qui ne déjeunent pas à la cantine le midi et passent donc le temps de la pause méridienne hors de l'école.

Toutefois, on peut s'interroger sur ce changement drastique de règles au sein d'une même journée. Au sein d'un espace aussi restreint que peut l'être la cour de récréation, quelles sont les règles qui sont réellement intégrées par les élèves ? Alors que la majorité de l'espace de la cour est habituellement acquis aux garçons jouant au football le midi (c'est-à-dire sur le plus long temps consécutivement vécu par les enfants dans une seule journée dans la cour),

comment s'étonner que, même lorsque les ballons y sont interdits pendant 15 minutes d'affilée, les filles délaissent cet espace ?

2.3.3. Un climat de conflits

Si certains élèves disent préférer éviter la cour pendant la pause méridienne à cause des nombreux conflits qui s'y déroulent, c'est effectivement parce qu'il a été constaté qu'ils étaient bien plus nombreux que pendant les récréations. Le temps de la pause méridienne étant plus long que celui donné aux récréations, il ne semble pas étonnant que le climat soit plus conflictuel, jusqu'à un certain point. L'équipe enseignante de l'école, tout comme l'équipe du périscolaire, a justement constaté que la violence pendant la pause méridienne (et plus largement pendant le temps périscolaire) avait atteint des niveaux anormaux. Des garçons se sont étranglés entre eux (un phénomène qui n'a pas duré mais qui a touché des élèves allant du CE1 au CM2), beaucoup de vols, voire de racket, y sont commis et enfin, il a été constaté des cas de harcèlement de la part de certains élèves, sur d'autres. Les disputes et les chutes sont nombreuses, et il est donc fréquent que des élèves rentrent en classe à 13h30 en étant très contrariés, voire en pleurant.

Ce phénomène est pris au sérieux de la part de l'équipe éducative de l'école, mais aucune solution satisfaisante n'a été trouvée à ce jour. En conséquence, j'ai remarqué que plus encore qu'en récréation, la cour était occupée à ce moment-là bien davantage par les garçons que par les filles, qui préfèrent aller dans le préau ou à l'atelier BCD. Sur 15 pauses méridiennes observées, j'ai constaté 4 fois que pendant plusieurs minutes, plus aucune fille n'était en activité dans la cour ! Le plus souvent, ce sont des groupes très épars de garçons qui occupent l'ensemble des deux cours tandis que des petits groupes de filles jouent près du potager ou des marches, c'est-à-dire les lieux habituels de la récréation.

J'ai d'ailleurs constaté qu'à l'inverse des filles, les garçons de ma classe n'hésitaient pas à se rendre pendant la pause méridienne dans la partie de cour qui leur est interdite habituellement. En effet, alors que les filles restent dans les coins qu'elles se sont appropriées lors des récréations sur le temps scolaire, les garçons explorent bien souvent la zone habituellement dévolue à la deuxième moitié de l'école. J'ai posé la question à plusieurs petites filles de la classe afin de connaître les raisons de cette immobilité.

Elena :

« Je ne sais pas trop. J'ai déjà essayé d'aller dans la cour des grands mais ça me fait bizarre. J'ai l'impression que je n'ai pas vraiment le droit et que je vais me faire punir même si je sais bien qu'à ce moment-là, j'ai le droit. »

Selma :

« Moi j'aime bien y aller mais je n'y vais jamais car mes copines ne veulent pas trop. Parfois, je vais jouer avec les garçons quand même mais souvent, ils se disputent et se battent et je trouve ça bête. Au final, moi je préfère lire pendant la pause du midi. »

Yasmine :

« Je n'y vais jamais car il y a souvent des grands et ils m'impressionnent. Même quand je suis avec mes copines, je n'y vais pas. On a notre petit coin à nous et c'est bien comme ça. »

Lou :

« Je n'aime pas y aller car il y a toujours des garçons qui nous poussent et qui se moquent de nous, là-bas. Je trouve que les autres sont plus méchants dans cette partie-là de la cour. Et puis, on a l'habitude de jouer là donc on va pas aller là-bas ! Même si c'est vrai que des fois, il y a plus de place là-bas. »

A l'inverse, j'ai également interrogé des garçons préalablement repérés comme allant régulièrement jouer dans l'autre cour pendant la pause méridienne.

Pierre :

« C'est trop bien parce que d'habitude on peut pas y aller ! En CP, j'osais pas y aller mais maintenant j'adore jouer là-bas le midi. Il y a plus de place je trouve. »

Tarik :

« J'aime bien y aller parce que ça change un peu. En fait, j'aime bien pouvoir jouer dans les deux cours. Ça nous laisse plus de place ! Mais

c'est vrai que des fois, il y a des grands qui nous poussent et qui nous embêtent mais je peux me défendre. »

Gaël :

« C'est super qu'on ait le droit d'y aller parce qu'on a deux fois plus de place ! Moi j'adore courir et jouer à s'attraper alors du coup ça fait plein de camps possibles. J'aimerais bien qu'on ait les deux cours tout le temps. »

Il est particulièrement frappant de voir à quel point le rapport à l'espace s'exprime ici de manière très différente et plus facilement verbalisable pour les filles et les garçons : ces deux types de discours, très polarisés, s'expliquent assez bien à la lumière des observations rapportées précédemment : l'espace difficilement conquis par les filles pendant la récréation est vu comme un bien précieux à sauvegarder, auquel on est attaché et dont on se contente, même lorsqu'une partie des interdits habituels est levé. Après avoir vécu l'expérience de l'exclusion d'une partie du territoire dès son plus jeune âge, la soif d'exploration s'exprime difficilement et la recherche d'un confort prime. Du côté des garçons, l'exploration est une motivation n'ayant jamais été découragée et s'entretenant donc facilement.

La pause méridienne est donc un temps où se jouent également beaucoup de choses au niveau du rapport à l'espace pour les élèves : contribue-t-elle, avec son lot de conflits et de violences, à faire de la cour de récréation un milieu où les filles se sentent moins bienvenues que les garçons ou au contraire cristallise-t-elle ce qui est déjà là ?

III. Et au sein de la classe ?

Il semble difficile pour un enseignant — a fortiori débutant — de se sentir légitime pour influencer le temps de la récréation, pour plusieurs raisons :

La récréation, est avant tout, comme nous l'avons vu précédemment, un espace et un temps de liberté pour l'enfant, qui lui permettent de se défouler, de jouer et de se socialiser au milieu d'une journée où on lui en demande beaucoup (grands temps de concentration, apprentissages riches et importants, corps assis à un bureau sur une majeure partie de la journée...). Comment, dès lors, éviter de transformer ce temps de liberté nécessaire en un nouveau temps de contrainte ?

Les règles qui régissent la récréation sont généralement décidées longtemps avant notre arrivée, en qualité de stagiaire, dans l'école. Alors, même si les études démontrent qu'autoriser des ballons pendant la récréation — ce qui n'est pas le cas dans l'école où j'enseigne — tracer des marquages au sol sur l'espace central de la cour ou encore pré-dessiner des marelles sont néfastes pour l'égalité fille-garçon au sein de la cour, comment essayer de faire bouger les lignes ? Les conseils d'école permettent certes de soulever certains problèmes et de trouver des solutions, mais à l'heure où nous écrivons ces lignes, nous sommes toujours stagiaires de l'éducation nationale, et nous savons — tout comme le reste de l'équipe éducative de nos écoles — que nous ne resterons pas en poste dans les mêmes écoles que celles où nous effectuons nos stages. Dès lors, l'importance accordée à notre voix et à nos idées est logiquement moindre.

Pour toutes ces raisons, notre champ d'action se limite donc généralement à ce qu'il se passe dans notre classe, avec l'espoir que cela aura des répercussions au sein de la cour — cet espace partagé de grande importance pour les enfants, ici élèves.

3.1. Un lieu laboratoire de l'égalité fille-garçon, pouvant avoir des répercussions dans la cour ?

3.1.1. La répartition par îlots : une première approche de la mixité

Puisque notre champ d'action, en tant qu'action, se situe bien davantage dans la classe que dans la cour, j'ai décidé de mener au sein de notre classe des actions, en continu, visant à assurer la meilleure égalité fille-garçon possible, en espérant que cela se traduise par des comportements plus égalitaires dans la cour.

Depuis le début de l'année, nos élèves travaillent — en accord avec ma binôme — par îlots. Comme nous privilégions une pédagogie de type socio-constructiviste, ceux-ci nous ont semblé particulièrement indiqués pour favoriser le travail de groupe et les conflits socio-cognitifs. Ces îlots changent à chaque début de période, mais ils sont toujours pensés de manière à assurer le moins de bavardages possibles dans la classe, entre les élèves. Ces îlots ne sont donc pas choisis en fonction des affinités entre les élèves ; si cela avait été le cas, nous nous serions retrouvés avec des îlots entiers de garçons contre des îlots entiers de filles. Par ailleurs, nous avons constaté que, sur nos 24 élèves, la plupart des élèves chahuteurs et enclins aux bavardages étaient des garçons. En comparaison, l'ensemble des filles de la classe est bien plus calme que

l'ensemble des garçons de la classe. Il est donc arrivé fréquemment qu'un garçon particulièrement chahuteur soit placé dans un îlot de trois filles plus calmes (l'inverse est arrivé aussi, mais moins souvent). En début d'année, cette décision a souvent provoqué de vives réactions chez les garçons concernés, qui se sont sentis « punis » d'être placé à côté de filles uniquement. Voici un extrait de conversation entre Sabri, placé à côté de trois filles et le vivant très mal, Martin, placé lui aussi à côté de trois filles mais le vivant très bien, et Selma, placée à côté de trois garçons et le vivant très bien elle aussi.

SABRI

C'est la honte d'être à côté des filles !

L'ENSEIGNANTE (moi)

Pourquoi ça ?

SABRI

Je sais pas... C'est la honte, c'est tout ! En plus, dans les autres îlots, y'a plus de garçons alors pourquoi moi je suis le seul au milieu des filles ?

L'ENSEIGNANTE

Non, ce n'est pas vrai. Regarde Martin. Lui aussi est aux côtés de trois filles.

MARTIN

Et ça me dérange pas.

L'ENSEIGNANTE

Et Selma, elle, est aux côtés de trois garçons.

SELMA

Moi je m'en fiche complètement.

L'ENSEIGNANTE

Alors, pourquoi est-ce que tu te sens dérangé par le fait d'être avec des filles ?

SABRI

On va penser que je suis une fille.

Ce genre d'échange était monnaie courante en début d'année, et j'ai constaté qu'ils sont devenus extrêmement rares au fil du temps. La mixité a été de mieux en mieux vécue par tous les élèves, y compris par les garçons qui y étaient les plus réfractaires. Nous avons en effet choisi ces îlots de manières à ce que filles et garçons se retrouvent mêlés le plus souvent possibles, mais aussi pour favoriser l'entraide entre élèves — et donc, par extension, entre filles et garçons. Cette entraide, particulièrement appréciée des élèves, a, semble-t-il, particulièrement participé à une amélioration des relations entre garçons et filles au sein de la classe.

3.1.2. La circulation de la parole

Bien sûr, il ne suffit pas de disposer les élèves en îlots dans une classe pour régler l'ensemble des problèmes soulevés par la question de l'égalité fille-garçon à l'école. Il m'a semblé que la circulation de la parole dans la classe participait elle aussi de cet enjeu. Comme les garçons, dans ma classe, étaient plus nombreux que les filles, il était normal que j'entende plus souvent leurs voix que celles des filles. Mais j'ai tout de même constaté, au sein de ma classe en tout cas, une plus grande propension à la timidité chez les filles. 3 filles sur 10 ne prenaient strictement jamais la parole d'elles-mêmes en début d'année contre aucun des 14 garçons. A l'inverse, la moitié des garçons prenaient la parole sans lever la main à de nombreux moments de la journée contre 2 filles sur 10. La circulation de la parole dans la classe, sans régulation des échanges de la part des enseignantes, était donc spontanément très inégale, à la suite des observations faites par Océane Garcia et Charline Moreau, dont le travail cite les recherches de Marie Duru-Bellat :

« Notre hypothèse de départ était que les filles participaient moins que les garçons lorsqu'elles étaient en groupe [...] La chercheuse M.Duru-Bellat explique à ce sujet que la mixité exposerait les filles à une "dynamique relationnelle dominée par les garçons" et cela les inciterait donc à ne pas s'imposer et prendre la parole. De plus, elle

ajoute que l'on observe « une moindre estime de soi en général chez les filles des écoles mixtes [...]. »²⁹

Il s'agissait donc de permettre à chaque enfant de se sentir libre de prendre la parole sans se sentir écrasé par ceux qui la prennent sans (presque) jamais attendre leur tour. Bien entendu, ce problème à lui seul mériterait des pages et des pages de compte-rendu et d'analyses mais en se montrant attentives au problème, nous avons constaté qu'en moyenne, la situation était plus égalitaire qu'en début d'année, quoique toujours imparfaite.

3.1.3. Le discours et la posture de l'enseignant

Dans un rapport publié en 2017 par le haut-conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, il a été pointé que les inégalités entre les filles et les garçons pouvaient être entretenues par les enseignants et les enseignantes eux-mêmes. Dans ce rapport, la régulation de la parole est justement pointée du doigt, mais pas seulement. Il nous a semblé également important de veiller à être vigilantes à d'autres points : bien entendu, éviter toute remarque discriminante sur un enfant en référence à son genre. Veiller à rendre nos énoncés les plus inclusifs possibles. Eviter de favoriser les interventions des garçons en mathématiques et celles des filles en français. Nos discours se retrouvent aussi sur les affichages que nous mettons en place dans la classe, c'est pourquoi nous avons évité de les stéréotyper, en évitant certaines dualités de couleur en fonction du genre des élèves (rose pour les filles, bleu pour les garçons).

Seule une auto-évaluation permanente pourrait nous permettre d'être certaines que nous avons bien agi sur ces points, et il est donc bien difficile de savoir avec exactitude si le message égalitaire que nous voulions envoyer à nos élèves a été reçu par eux. Mais il nous a en tout cas semblé, qu'à la suite de tous ces points de vigilance, les relations entre filles et garçons de notre classe se sont nettement améliorées et que d'eux-mêmes, des élèves veillaient dorénavant à rectifier certains stéréotypes, voire à adopter des comportements plus ouverts vers l'autre sexe, d'eux-mêmes.

²⁹ O. GARCIA et C. MOREAU (2017). La prise de parole entre filles et garçons au cycle 3 : le pouvoir aux garçons ?. ESPE Languedoc-Roussillon.

3.2. Faire verbaliser leur expérience de la cour

J'ai profité d'une séquence d'Enseignement Moral et Civique pour tenter de faire verbaliser aux élèves leur expérience de la cour, qui est aussi en fait, comme nous l'avons vu précédemment, une première expérience d'un lieu commun partagé. Dans un premier temps, j'ai demandé aux élèves de noter sur un petit papier trois mots qui leur venaient à l'esprit quand je leur disais : « cour de récréation ». Nous avons ensuite mélangé les papiers et les avons déballés ensemble, puis avons discuté des propositions en essayant de comprendre pourquoi tels mots avaient pu être écrits par un élève — les propositions étaient anonymes. Quelques mots sont revenus plusieurs fois, tels que « jeu » (8 fois, soit 1 élève sur 3), « copain/copine » (et sa variante ami.e) (14 fois) et « dispute » (7 fois) et « bandes » (6 fois). D'autres propositions, plus inattendues, ont été formulées par les élèves : « espace » (1 fois), « serré » (2 fois), « dur » (1 fois), « attaque » (4 fois), « garçons » (3 fois) et « chef » (2 fois). Pour cette dernière proposition, qui a suscité beaucoup de réactions chez les élèves, j'ai enregistré et retranscrit un échange intéressant :

L'ENSEIGNANTE (moi)

A votre avis, pourquoi un élève a-t-il écrit cela ?

ADELE

Parce qu'il trouve qu'il y a trop de chefs ?

PIERRE

Il n'y a pas de chef dans la cour !

TARIK

Il n'y a pas de chef de la cour mais il y a plusieurs chefs car il y a plusieurs bandes et souvent il y a un chef dans la bande.

EUGENE

C'est pas vrai. Il n'y a pas de chef dans ma bande.

TARIK

Mais t'es pas dans une bande, toi, tu joues avec les filles.

L'ENSEIGNANTE (moi)

Et à votre avis, il ne peut pas y avoir de chef — on dit cheffe — dans une bande de filles ?

HASAN

Si mais ça ferait bizarre...

VICTORIA

Ben moi avant j'étais dans une bande de filles et il y avait une chef, c'était Emma. J'en ai eu marre et je suis partie.

SELMA

C'est vrai qu'Emma, elle fait sa chef mais quand même souvent, ce sont les garçons qui veulent faire les chefs.

Dans une autre séance, j'ai demandé aux élèves de réfléchir et de noter un aspect positif de la cour, et un aspect négatif de la cour. Plusieurs garçons (aucune fille) se sont plaints de ne pas avoir le droit de jouer au ballon pendant les temps de récréation. J'ai enregistré et retranscrit un échange qui s'en est suivi :

SELMA

Heureusement que les garçons n'ont pas le droit aux ballons, déjà qu'on n'a pas de place !

L'ENSEIGNANTE (moi)

Les ballons ne sont pas interdits pour les garçons, mais pour tous les élèves.

SELMA

Oui mais on sait bien qui aurait joué avec...

LOUIS

S'ils étaient autorisés, tu pourrais y jouer aussi ! C'est pas interdit !

SELMA

C'est vrai que c'est pas interdit mais les garçons nous laisseraient pas jouer au foot quand même.

L'ENSEIGNANTE (moi)

Pourquoi, à votre avis ? Quelqu'un d'autre que Selma partage cette opinion ?

ROSE

Moi. Je suis d'accord avec elle. Les garçons nous laisseraient pas jouer au foot parce que pour eux, c'est un jeu de garçon et que nous on est des filles.

VICTORIA

D'ailleurs, le midi ils sont autorisés et on n'a pas le droit d'y jouer.

MARTIN

C'est pas vrai, Salim (un animateur) a dit que les filles étaient les bienvenues mais elles ont pas voulu venir.

SELMA

J'étais pas là quand Salim a dit ça mais même si j'avais entendu, je n'y serais pas allée car je sais bien que même si Salim propose, les garçons qui jouent ne veulent pas des filles.

GAËL

Mais les filles elles aiment pas vraiment le foot, c'est pour ça qu'elles viennent pas ! Si une fille était venue quand Salim a proposé, ça n'aurait été que pour embêter les garçons qui voulaient vraiment jouer.

On remarque qu'alors il était au départ question de « ballons » seuls, la discussion a très vite dérivé sur le football à l'initiative des élèves. Plus tard, dans une autre séance, une élève s'est plainte du manque de place dans la cour.

ELISA

On n'a jamais de place car on peut pas passer au milieu de la cour sinon on se fait bousculer. Donc on joue sur les côtés.

L'ENSEIGNANTE (moi)

Vous vous faites bousculer par qui ?

ELISA

Par les garçons ! C'est eux qui jouent au milieu de la cour.

GAËL

Trop facile de dire ça ! On fait pas exprès.

PIERRE

Et puis les côtés de la cour, ça fait quand même beaucoup de cour.

A l'issue de cette séquence, il a été convenu entre élèves que dorénavant, chacun devrait faire attention, en jouant, à ne pas trop empiéter sur les jeux des autres. Quelles observations avons-nous pu réaliser à l'issue de cette séquence et de tout le travail mené en classe pour construire une meilleure égalité fille-garçon ?

3.3. Quelles observations au fil du temps ?

Si les élèves se sont dits heureux de pouvoir parler de leur expérience de la cour de récréation à l'intérieur de la classe, cela a-t-il participé à un partage de l'espace plus égalitaire, au moins au sein des élèves de ma classe ? Si dans les premières récréations qui ont suivi la mise en œuvre de cette séquence, j'ai constaté que mes élèves étaient pris dans moins de conflits qu'auparavant, cela n'a malheureusement pas duré. Au bout de quelques récréations, tout est redevenu comme avant. Il est à noter qu'il aurait de toute façon été difficile pour mes seuls élèves de CE1 de changer l'intégralité du climat qui règne dans la cour des « petits ». Un travail mené à plus grande échelle, avec toute l'école, aurait-il changé la donne ? La question reste entière et mériterait d'être traitée lors de mon expérience future en tant qu'enseignante, lors d'un projet d'école, par exemple.

CONCLUSION

Les conclusions de mes observations ne sont certes pas très optimistes puisque ce qui a été mis en œuvre au sein de l'école dans un premier temps, puis au sein de ma classe dans un second temps, n'a pas permis à la mise en œuvre d'une meilleure égalité fille-garçon dans la cour de récréation, même au sein de mes élèves — alors que les expériences menées au sein de la classe ont été probantes... mais sont restées confinées entre les murs de la classe. Le partage de l'espace est resté très inégal, avec toujours ces grands groupes de garçons se partageant le grand espace central de la cour, et les filles se répartissant sur les bords. Mais, comme nous l'avons vu, les expériences menées n'ont pas été poussées à leur paroxysme. Quels auraient été les résultats si toute l'école s'était accordée pour mener les mêmes travaux ? Il est à noter également que, puisque la cour de récréation est un espace privilégié des séances d'EPS, un travail aurait pu être mené de ce côté-là. En effet, les garçons ont verbalisé à plusieurs reprises que les filles n'étaient ni intéressées, ni douées pour les jeux physiques (de ballon ou non) auxquels ils se livrent dans la cour. Or, n'étant pas en charge des séances d'EPS cette année, je n'ai pas pu mener de véritable séquence pour aller à l'encontre de ces représentations initiales. Une séquence croisée d'EMC et d'EPS aurait-elle produit des résultats plus probants pendant la récréation ? Des expérimentations restent à mener de ce côté-là, peut-être en collaboration avec les Professeurs de la Ville de Paris en charge d'une partie des séances d'EPS.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHERAR, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*, Académie de Montpellier.
- CIPRIANI-CRAUSTE, M. (2000). *Le jeu des pogs, un exemple de sociabilité enfantine*, dans *Sociétés et cultures enfantines*, Travaux et recherches, (UL3).
- DELALANDE J. (2006). *La cour d'école : Un espace à conquérir par les enfants*. *Enfances & Psy*, n° 33.
- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 278 p. (Le sens social)
- O. GARCIA et C. MOREAU (2017). *La prise de parole entre filles et garçons au cycle 3 : le pouvoir aux garçons ?*. ESPE Languedoc-Roussillon.
- GUILLAUMIN, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir*. L'idée de nature, Côté-femmes. (Recherches)
- MARRO, C. (2012). *Dépendance-indépendance à l'égard du genre*. Recherche et formation, 69
- MARUEJOULS-BENOIT E. (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III
- RUEL, S. (2006). *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*. CNRS.
- ZAIDMAN, C. (1998). *Jeux de filles, jeux de garçons* ; *Enfances & Psy.*, n° 3.

SITOGRAPHIE

- APUR, « Portraits d'arrondissements », *Apur*, février 2016 : <https://www.apur.org/fr/geo-data/portraits-arrondissements>
- BROUZE, E. « Égalité filles/garçons : et si on effaçait les terrains de foot des cours de récré ? », *Rue89*, 19/02/2017 : <https://www.nouvelobs.com/rue89/20170214.OBS5312/egalite-filles-garcons-et-si-on-effacait-les-terrains-de-foot-des-cours-de-recre.html>
- ENFIN BREF PRODUCTION, UNIVERSCIENCE, GALD, *L'école du genre* : <http://www.ecoledugenre.com/>

MONNARD, M. « L'école, lieu(x) de vie : une exploration cartographique du quotidien scolaire », *visionscarto*, 5 mars 2015 : <https://visionscarto.net/ecole-lieux-de-vie>

RAINAUD, P. et VIAIRON, B. « Aménager la cour de récréation », *Académie de Poitiers*, janvier 2012 : http://ww2.ac-poitiers.fr/ia16-pedagogie/IMG/pdf/amenagement_cour_recreation.pdf

VERDET, A. « Le long chemin de la mixité dans la cour de récréation ». *The Conversation*, 04/10/2016 : <http://theconversation.com/le-long-chemin-de-la-mixite-dans-la-cour-de-recreation-65760>

FILMOGRAPHIE

GILBERT, Eléonor, *Espace*, Les films-cabanes, 2014, 14 minutes.

SIMON, Claire, *Récréations*, Les films d'ici, 1993, 54 minutes.

Annexe 1

Dans la cour

1) _____ **Tu es :**

- a. Une fille
- b. Un garçon

2) _____ **Qui sont tes copains garçons dans l'école ?**

.....

.....

.....

3) _____ **Qui sont tes copines filles dans l'école ?**

.....

.....

.....

4) _____ **Où préfères-tu être dans la cour pendant la récréation ?**

- a. Au milieu de la cour
- b. A côté du coin jardin
- c. Sur le banc
- d. A côté du préau
- e. A côté de la salle d'arts plastiques

5) _____ **Avec qui joues-tu dans la cour ?**

.....

.....

.....

6) _____ **Avec qui aimes-tu être assis en classe ?**

.....
.....
.....

7) _____ Dans la cour de récréation, à quoi joues-tu ?

.....
.....
.....

Table des matières

Introduction	2
I. La cour de récréation, un enjeu majeur de l'égalité fille-garçon ?	4
1.1. Un lieu de socialisation unique pour les enfants	4
1.1.1. Trois champs d'observation possibles	4
1.1.2. Un lieu de jeu, de liberté et d'autonomie.....	5
1.1.3. Un lieu régi par ses propres codes.....	6
1.2. Un lieu de mixité	7
1.2.1. Une mixité construite	7
1.2.2. Une mixité imposée mais pas structurelle	8
1.2.3. La mixité contre l'affirmation de soi ?	10
1.3. Un lieu où se construisent et se perpétuent les inégalités fille-garçon ?	10
1.3.1. Des espaces favorisant les garçons	10
1.3.2. Des jeux différents	13
1.3.3. La place des conflits.....	15
II. Présentation de l'école et des initiatives existantes	16
2.1. Effectifs, organisation de l'école et contexte socio-économique	16
2.2. Une importance accordée à l'apaisement du climat scolaire.....	17
2.3. La pause méridienne ou l'irruption du périscolaire au milieu du temps scolaire	19
2.3.1. Plusieurs ateliers disponibles : l'exemple de la BCD.....	19
2.3.2. Des règles différentes.....	20
2.3.3. Un climat de conflits.....	21
III. Et au sein de la classe ?	23
3.1. Un lieu laboratoire de l'égalité fille-garçon, pouvant avoir des répercussions dans la cour ?	24
3.1.1. La répartition par îlots : une première approche de la mixité	24
3.1.2. La circulation de la parole.....	26
3.1.3. Le discours et la posture de l'enseignant.....	27
3.2. Faire verbaliser leur expérience de la cour	28
3.3. Quelles observations au fil du temps ?	31
Conclusion	31
Bibliographie - Sitographie - Filmographie	32
Annexe 1	34

Résumé

Comment filles et garçons se partagent-ils l'espace de la cour de récréation ? Dans une société où la construction individuelle et sociale de l'individu passe encore énormément par le genre et les stéréotypes qui y sont associés, le constat d'un partage inégalitaire de la cour de récréation est effectué par un grand nombre de chercheurs, par les enseignants et par les élèves eux-mêmes : alors que les garçons occupent la majeure partie de l'espace central de la cour, plus vaste, les filles, elles, se répartissent presque systématiquement sur des espaces bien plus restreints en périphérie de celle-ci. Alors, comment rendre plus égalitaire ce lieu unique pour la socialisation de l'enfant ?

Bien que la sensibilisation aux questions des stéréotypes de genre soit aujourd'hui prise au sérieux par l'Education Nationale, notamment au sein des enseignements et du parcours de l'élève, la cour de récréation échappe encore en grande partie à ces préoccupations, alors qu'elle est dans le même temps un lieu dans lequel se construisent et se perpétuent des modèles sociaux hérités des adultes.

J'ai donc choisi, dans un premier temps, de rendre compte des études menées sur la socialisation des enfants dans la cour de récréation, à travers le prisme de l'égalité fille-garçon. J'ai ensuite fait part des initiatives qui ont été prises au sein de l'école où j'ai enseigné au cours de mon année de stage. Enfin, j'ai fait part des observations menées au sein de ma classe, et plus largement de l'école, et des expériences que j'ai menées pour aider les élèves à verbaliser leurs expériences de la cour.

How do girls and boys share the playground space ? We live in a society where the individual and social construction still proceeds by gender and the stereotypes associated with it. The finding of an unequal division of the playground is made by a large number of researchers, teachers and pupils themselves. While boys occupy most of the central space of the playground, girls are almost systematically distributed in much smaller spaces on the periphery of the playground. So, how to make more egalitarian this unique place for the socialization of the child ?

Although the question of gender stereotypes is now taken seriously by the National Education, these concerns do not yet concern the playground, while at the same time it is a place of socialization unique to the child, in which social models inherited from adults are constructed and perpetuated.

So, I first chose to report on the studies about the socialization of children in the playground, through the question of gender equality. Then, I shared the initiatives that were taken in the school where I taught during my internship year. Finally, I reported observations in my class, and more broadly in the school, and the experiences I've had in helping students verbalize their playground experiences.