



**HAL**  
open science

# Stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques entre pairs à l'école primaire

Lisa Barré, Victor Thomé

► **To cite this version:**

Lisa Barré, Victor Thomé. Stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques entre pairs à l'école primaire. Education. 2022. dumas-03978521

**HAL Id: dumas-03978521**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03978521>**

Submitted on 8 Feb 2023

**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.

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, 1<sup>er</sup> degré

# **Stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques entre pairs à l'école primaire**

Barré Lisa et Thomé Victor

Sous la direction de Alice Lermusiaux

Année 2021-2022

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de notre année de M2 en alternance et qui nous ont aidé·es lors de la rédaction de ce mémoire.

Nous voudrions dans un premier temps remercier notre directrice de mémoire Alice LERMUSIAUX, Doctorante en sociologie PRCE à l'INSPÉ de Nantes, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont alimenté notre réflexion.

Lisa voudrait également remercier tous ses professeurs de licence de sociologie à Nantes Université qui ont permis d'assurer plus sereinement la partie théorique de ce mémoire grâce à leurs apports constants. Ainsi que Marina FERRERUELA, qui l'a accompagnée l'année passée dans son dossier pour l'oral du CRPE sur les stéréotypes filles-garçons, ce qui a motivé ce choix de sujet de mémoire ainsi que certains apports théoriques.

Nous tenons à témoigner toute notre reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Nos binômes de stages filés, ainsi que les titulaires de nos classes d'accueil en stage massé qui nous ont permis tout au long de l'année de prendre notre place dans les classes en tant qu'enseignant·es ainsi que de réaliser nos recueils de données dans les classes.

Nos élèves de classes élémentaires, pour avoir bien voulu réaliser des schémas de leur cour de récréation, afin d'apporter une finesse supplémentaire à notre difficile observation de cet espace.

Notre enseignante de pratique professionnelle, Emmanuelle BAGLIN, sans qui nous n'aurions certainement pas réussi à tenir le rythme effréné de cette année particulière.

Nos proches pour leur soutien constant et leurs encouragements, et en particulier Arthur THOMÉ et Cannelle ABARCHAH pour leur relecture.

Et enfin, nous tenons à nous remercier l'un et l'autre, d'avoir persévéré dans l'organisation d'un travail de groupe parfois difficile, à gérer mutuellement nos anxiétés et nos incertitudes. Et d'avoir ainsi évolué dans la rédaction d'un mémoire en totale collaboration.

# Sommaire

Partie 1 : Introduction.....	1
I. L'égalité filles-garçons : un enjeu contemporain.....	1
II. État de l'Art.....	3
A. Filles et garçons, des comportements différenciés.....	3
B. Le poids de la socialisation familiale.....	4
C. Le poids des stéréotypes.....	5
D. Le poids de l'école.....	6
E. La nécessaire prise en compte des temps non encadrés.....	7
III. Problématisation.....	8
IV. Le genre et les stéréotypes en 2022.....	9
A. Définitions des termes.....	9
B. Hypothèses.....	10
Partie 2 : L'enquête.....	11
I. Méthode d'enquête.....	11
A. L'observation directe et vidéo.....	11
B. Terrain d'enquête.....	12
C. Les observations des cours de récréation.....	14
D. Les représentations de cours de récréation par les élèves d'élémentaire.....	16
E. Les observations de coins jeux en maternelle.....	20
II. Analyse des données.....	24
A. La répartition des élèves de maternelles dans les espaces de jeux.....	24
1) des différences d'investissement de certains espaces de la classe.....	24
2) Un « ensemble séparé » sur certaines activités.....	28
3) Des activités plus mixtes.....	31
B. L'usage des jeux.....	32
1) Des usages différenciés des mêmes espaces.....	32
2) Des élèves qui contrôlent l'accès aux différents espaces.....	38
3) Des rôles qui correspondent le plus souvent aux représentations traditionnelles du genre.....	41
C. La cour de récréation :.....	46
1) Des jeux plus ou moins mixtes.....	46
2) Des activités différenciées en fonction du genre.....	47
3) Des activités non différenciées en fonction du genre.....	51
D. Les représentations des élèves sur leur cour.....	53
1) Le terrain central comme lieu privilégié des garçons ?.....	53
2) Des représentations non-genrées des espaces (CE2/CM1) et des espaces mixtes (CM1/CM2).....	61
3) Des représentations diverses mais toujours genrées.....	66
Conclusion.....	70
Discussion.....	70
Apports pour la pratique.....	71
Bibliographie.....	73
Annexes.....	75
Tableaux statistiques d'analyse des schémas d'élèves.....	75
Schéma cour fille école centre-ville CE2-CM1 :.....	78
Schéma cour fille école campagne CM1-CM2 :.....	81
Schéma cour garçons école campagne CM1-CM2.....	86
Résumé.....	88
Summary.....	89

# **Partie 1 : Introduction**

## **I. L'égalité filles-garçons : un enjeu contemporain**

L'égalité filles-garçons est un enjeu d'actualité à l'école primaire. Le site du gouvernement précise actuellement que « L'égalité des filles et des garçons est un principe fondamental inscrit dans le Code de l'éducation. Elle encourage un climat scolaire serein, assure un cadre protecteur – sans comportements ni violences sexistes - et elle favorise la mixité et l'égalité en matière d'orientation<sup>1</sup> ». Le président de la République française Emmanuel Macron, lors de sa première investiture en 2017, déclarait d'ailleurs en faire « la grande cause du quinquennat ».

Ce sujet nous intéresse particulièrement car nous avons pu remarquer dans nos différents stages des situations d'auto-contraintes ou de remarques limitantes des élèves. Déjà en responsabilité en tant qu'enseignant·es tous les lundis dans le cadre de notre formation en alternance, nous avons à charge des classes de Moyenne Section et CE2-CM1. Nous y avons observé plusieurs comportements questionnants d'élèves vis-à-vis de leur identité de genre. Ce fût le cas par exemple lorsque des élèves empêchèrent verbalement un autre élève d'utiliser un feutre rose pour travailler à cause de son genre, ou encore lorsque des filles furent empêchées de jouer au foot ou mises d'office au poste de gardienne pour pouvoir participer au jeu avec le groupe. Nous pensons que ces différences nuisent à l'évolution de chacun·e dans son travail personnel, et que notre rôle de professeur.e des écoles est de mener les élèves vers un avenir ouvert sur toutes les disciplines et tout futur métier. Leurs choix personnels et leurs capacités ne devraient pas être contraints par des représentations les limitant.

Nous avons alors choisi de concentrer nos recherches sur le sujet du genre et plus particulièrement de la construction des stéréotypes. L'enjeu de ce mémoire est de comprendre les mécanismes en place dans l'acquisition d'une identité de genre, et des stéréotypes de genre à l'école.

Il est d'usage de penser que les pratiques des élèves, dès lors que l'école publique française est devenue mixte avec la circulaire du 15 juin 1965, généralisée avec la loi Haby (décembre 1976), ne sont pas différenciées en fonction du genre.

---

<sup>1</sup>éducation.gouv, 2021

De fait, le seul espace non mixte a été jusqu'en 2020 les toilettes des écoles élémentaires (pour des raisons d'intimité et non de pratique), *a contrario* des toilettes maternelles mixtes. Depuis 2020, en raison des perturbations occasionnées par la Covid-19, certaines toilettes des écoles élémentaires sont désormais partagées par niveau (et non par genre). Ainsi, l'ensemble de l'établissement est également accessible aux filles et aux garçons.

Par ailleurs, de plus en plus d'actions sont menées dans les écoles pour réduire les différenciations de genre entre les élèves. Nous avons pu remarquer par exemple sur nos lieux de stage que les différents acteurs s'emparaient de cette question. D'une part, des élèves peuvent prendre des décisions concernant l'égalité garçons-filles lors de conseils d'enfants. À titre d'exemple le ballon au pied a été interdit l'après midi dans l'école de Lisa, partant du constat (lors d'un conseil d'enfants) que le terrain de football prenait trop de place. D'autre part, des parents d'élèves, grâce à leurs représentants, peuvent participer aux décisions prises dans certaines écoles vis-à-vis des espaces dédiés aux différents jeux dans la cour (proposition en conseil d'école de débiter la cour et de créer des coins de jeux, des coins calmes,...). Enfin, des professeurs régulent la pratique de certains jeux genrés, à la suite de concertations en Conseils des Maîtres. On peut alors penser que les pratiques d'élèves tendraient à s'uniformiser, et que le genre ne les conditionnent plus lorsqu'ils s'adonnent à des jeux d'enfants.

Au sein de l'école publique française du début des années 2020, il n'y aurait donc pas de différences de faites dans les apprentissages (effectués dans les salles de classe ou en dehors) entre les filles et les garçons. Les jeux, jouets, et espaces de jeu (en classe comme dans la cour de récréation) ne seraient alors pas soumis à des conditions de sexe, mais communs à toutes et à tous.

Cependant nous avons pu observer lors de nos pratiques en stage, que les espaces de jeux en maternelle et les espaces de cours en élémentaire peuvent *a priori*, en dépit de toutes les mesures prises par les différentes institutions régissant l'école, ne pas être investis de la même manière selon le genre des élèves. Même s'il est possible de voir des enfants occuper les mêmes espaces dans les endroits qui sont dédiés à leurs pratiques non contrôlées par des adultes, on se rend compte que ces dernières peuvent différer. Par exemple, à l'endroit où certaines élèves se déguiseront en infirmière ou en docteur, certains élèves seront systématiquement des docteurs. On remarque cependant que ces différences sont plus ou moins marquées selon les écoles, et on peut également penser que

d'autres critères agissent sur ces représentations. On peut donc se demander ce qui conduit à de telles pratiques distinctes des élèves.

## II. État de l'Art

Nous allons commencer par dresser un panorama des conclusions tirées des recherches déjà menées auparavant. Nous avons centré nos recherches sur l'influence des pairs dans la construction des stéréotypes, ainsi que des données ayant déjà été recueillies dans des écoles ou d'autres lieux d'accueil d'enfants de 2 à 11 ans.

### A. Filles et garçons, des comportements différenciés

Dans un premier temps, nous nous sommes questionné·es sur le point de départ de la construction des stéréotypes de genre chez les enfants de l'école publique française. Cette construction étant un concept sociologique, il paraît alors cohérent de l'associer aux premières interactions sociales de l'enfant. Cependant, son lien avec les caractéristiques biologiques du sexe est également important à questionner.

Dans le premier chapitre de l'introduction d'*Introduction aux études sur le genre*, Laure Bereni nous précise d'emblée la démarche des études sur le genre, qui auraient pour but de faire éclater « les visions essentialistes » (Bereni, 2012.) de la différence des sexes : c'est-à-dire faire éclater le réflexe que nous avons d'attribuer des caractéristiques aux individus en fonction de leurs caractéristiques biologiques, comme le sexe biologique d'un individu par exemple. Ce chapitre expose également les quatre dimensions analytiques du concept « d'études sur le genre » : « le genre est une construction sociale ; le genre est un processus relationnel ; le genre est un rapport de pouvoir ; le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir ». Dans les présentations de ces 4 dimensions, Laure Bereni ainsi que tous les autres auteurs de cet ouvrage nous font part de la dimension non-innée de l'appropriation du genre. Effectivement, on ne naît pas fille ou garçon, mais on le devient grâce à un « apprentissage tout au long de sa vie ». Aussi, en peignant la deuxième dimension analytique de ce concept, les auteurs nous rappellent que cette construction sociale du genre se fait également en opposition par rapport à l'autre sexe : pour étudier les relations entre filles et féminité, il faut donc aussi étudier les relations entre garçons et masculinité.

Nous avons choisi d'utiliser des termes comme « élèves filles » pour parler des élèves se considérant comme étant des filles, et non par rapport à leur sexe biologique. Nous nous intéressons

surtout ici à des enfants en cours d'apprentissage du métier d'élève et à des enfants en bas âge, c'est pourquoi nous nous penchons surtout sur les deux premières dimensions énoncées par Laure Bereni que sont « le genre est une construction sociale » et « le genre est un processus relationnel ». L'école primaire est un endroit où l'âge des élèves correspond au moment de leurs constructions sociales des codes de leur genre, qu'ils mettent en relation avec les constructions des autres élèves lors de leurs échanges ou pratiques (notamment le jeu, que nous allons analyser). Évidemment, les deux autres dimensions sont sous-jacentes et très présentes, de par l'influence très forte du discours de leurs parents à la maison sur leur construction de genre et leur rapport aux autres élèves, et donc de par tous les rapports de pouvoir qui ont contribué à construire les identités et leurs valeurs de leurs parents.

## B. Le poids de la socialisation familiale

Les travaux de recherche ont en premier lieu montré que ce qui détermine les comportements genrés des enfants, c'est en partie l'éducation différenciée qu'ils ont reçue et les modèles qui s'imposent à eux dans la société en générale.

Ainsi, dans l'ouvrage *Socialisation de genre et construction des identités sexuées* (Rouyer, Mieyaa et Le Blanc, 2014), les auteurs nous font l'état de l'art de la socialisation en sociologie. Ils nous montrent que les parents accordent de l'importance au sexe du bébé même avant sa naissance afin de préparer sa venue notamment en faisant des choix différents pour l'achat des vêtements, du matériel de puériculture et de la décoration de la chambre. Les enfants naissant avec une intersexualité mettent alors les parents dans l'embarras qui choisissent pour lui un sexe auquel il devra se conformer. Les parents encouragent « les comportements conformes au sexe d'appartenance, au travers notamment des échanges émotionnels ou des activités ludiques et langagières » ( Rouyer, Mieyaa et Le Blanc, 2014).

En grandissant on remarque également que l'aide aux tâches ménagères est plus demandée aux filles qu'aux garçons. On retrouve également des différences dans les pratiques culturelles et sportives. Si les pratiques culturelles comme le théâtre ou la musique sont perçues comme plutôt neutres, les pratiques sportives sont très genrées et ont clairement pour objectif de renforcer l'expression de genre (Mennesson, 2011). Dans son enquête, Christine Mennesson relève des mères qui font pratiquer la danse à leur fille dans l'objectif affiché de développer leur féminité tandis que des pères valorisent les sports virils pour les garçons tels que les sports collectifs de grands terrains. Les pratiques de ces sports dépendent peu d'un intérêt personnel des enfants car les parents cultivent leurs intérêts dès le plus jeune âge. En effet, si les parents suggèrent les pratiques sportives



pour leurs enfants, ils ont souvent imprégné cette envie avant, en lisant des histoires, en achetant des jouets associés à la discipline, ou encore en amenant les enfants à regarder des spectacles ou des matchs à la télévision ou lors d'évènements. Les choix des sports vont encore plus loin quand certains parents expriment qu'ils choisissent le sport de leurs enfants également dans l'objectif de former le corps de leurs enfants à ce qui est attendu d'un corps d'un garçon ou d'une fille. Ils craignent même que pratiquer un sport dit « du sexe opposé » modifie la posture et la carrure du corps de leur enfant et ainsi crée des confusions sur leur identité de genre.

Ainsi, la socialisation primaire joue un rôle essentiel dans la construction sociale des garçons et des filles.

### C. Le poids des stéréotypes

Si celle-ci joue un rôle essentiel, les stéréotypes pèsent également dans la fabrique du genre.

On remarque également que la famille transmet les stéréotypes de genre par sa pratique personnelle des rôles sexués dans la vie quotidienne. Ainsi s'il peut sembler normal que la mère soit à temps partiel et s'occupe plus des enfants et des tâches de la maison, tandis que le père, indépendamment de s'il occupe un emploi ou non, soit moins enclin à s'occuper des tâches ménagères et de planification de la vie familiale.

Les premières personnes en dehors de la sphère familiale que fréquente l'enfant continuent d'accentuer ces représentations genrées. D'après les rapports de l'Insee (2020) les auxiliaires puéricultrices sont à 99 % des femmes, les assistantes maternelles à 97 %, les agents de services des écoles à 98 % et 84,2 % des enseignantes du premier degré sont des femmes. Ces faits sont eux-mêmes existants à cause de l'orientation scolaire que prennent les femmes et du manque de représentation dans leurs possibilités de professions perçues comme plus masculines (Dafflon, 2006).

Dans la revue scientifique *À l'école du genre* Marie Duru-Bellat, énonce d'emblée que les stéréotypes sont très importants pour la construction des règles chez l'enfant : « *De manière générale, les stéréotypes amènent à creuser les différences entre groupes et à minimiser les différences intragroupes, et canalisent les investissements possibles et désirables dans la vie*

*d'adulte, ce qui est contraire à l'individualisme des sociétés modernes et à l'idéologie dominante de l'égalité des chances.* » (Duru-Bellat, 2016)

Les travaux de recherche ont en premier lieu montré que ce qui détermine les comportements genrés des enfants, c'est en partie l'éducation différenciée qu'ils ont reçue et les modèles qui s'imposent à eux dans la société en générale. Cela crée chez les enfants une représentation du monde très genrée où les femmes sont présentes pour s'occuper d'eux tandis que les hommes font des professions qui n'ont pas de rapport avec le monde de l'enfance. Les enfants associent le rôle social de la femme à un rôle dévalué qui ne « procure pas ce même pouvoir économique, social ou politique » que celui des hommes (Petrovic, 2014). C'est ainsi, ajouté à de multiples autres facteurs que l'on construit un rapport hiérarchique entre les hommes, les femmes, les « choses de filles » et les « choses de garçons ». Les garçons subissent une forte pression pour ne pas sortir de leur rôle sexué alors qu'il est plus facile pour une fille, de façon sociale, d'agir « comme un garçon ».

#### D. Le poids de l'école

Si les stéréotypes ont un impact sur les enfants, ils agissent également sur tous leurs éducateur·rices. Leur pédagogie sera influencée par les stéréotypes de genre et leurs attentes vis-à-vis des filles ou des garçons ne seront pas les mêmes. Ces attentes pourront se caractériser de différentes manières, tant dans les réponses attendues que dans les temps de paroles et attentions accordées aux différents genres. Les travaux de Nicole Mosconi nous montrent que les enseignant·es interrogent sans le conscientiser beaucoup plus les garçons que les filles, et leurs prises de paroles sont plus longues que celles des filles en temps cumulé (Mosconi,2001). Les consignes données aux garçons à l'oral sont également plus complexes que celles données aux filles. Ils sont interrogés pour construire les savoirs nouveaux tandis qu'elles sont interrogées pour reformuler ou rappeler les savoirs déjà travaillés dans les séances précédentes. Les comportements des élèves sont également soumis à des attentes liées aux stéréotypes. L'enseignant·e sera plus tolérant·e avec un manque de discipline des garçons, attribuant leurs mauvais résultats à un manque de capacités alors que chez les filles cela serait un manque de travail. Ainsi, les filles apprennent à s'effacer pendant que les garçons prennent tout l'espace sonore et l'attention de l'enseignant.

Mais la dimension la plus importante semble être les « relations entre pairs » qui « constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire » dans l'école mixte (Duru-Bellat ,2016). Pour le dire autrement, c'est le regard des autres qui influencera leurs manières d'être ou de ne pas être. Une

filles ne s'efface pas dans un espace où il n'y a pas de garçon. Aussi, cette « menace du stéréotype » disparaîtrait dès lors qu'un groupe n'est plus mixte.

Cette approche psychologique permet de situer les enjeux et différentes formes d'influences chez un élève. Effectivement, si les stéréotypes de genre, nombreux et persistants dans le milieu scolaire, surgissent chez l'élève via de nombreuses influences, c'est entre pairs qu'ils se modéliseront et s'exprimeront directement. Cette vision nous pousse à interroger plus particulièrement les pratiques éloignées du regard de l'adulte : les jeux libres.

### E. La nécessaire prise en compte des temps non encadrés

Les échanges entre pairs à l'école ont surtout lieu dans les espaces dit de détente qui ne sont pas encadrés par une attente institutionnelle de travail. Les sociologues ont également pu observer ces échanges-ci et en arriver encore à des conclusions de segmentation des jeux et des regroupements des enfants différenciés selon le genre.

Julie Delalande est une anthropologue française qui a observé des cours d'écoles maternelles et élémentaires entre 1992 et 2009. Elle a procédé à des observations participantes et à des entretiens avec les enfants lui permettant de relever des données de terrain à ce sujet. Elle définit la cours de récréation comme un « moment de transmission d'une culture enfantine » (Delalande, 2006). C'est un lieu investi par les enfants qui ne relève plus des règles de travail de l'espace classe et qui contient donc de nouvelles règles, dont beaucoup sont implicites. Les enfants cherchent même à ce moment à fuir le regard de l'adulte pour ne pas se sentir observés. Ils visent donc à être libres de leurs actions et de leurs décisions. Elle constate à travers son enquête et en s'appuyant sur les travaux du sociologue Patrick Rayou (1999) que certains espaces, notamment le centre de la cour, sont occupés par les jeux de ballons et plus particulièrement le football. Ce jeu prend beaucoup d'espace et dérange les élèves qui en sont exclus (majoritairement des filles). Ces dernières se retrouvent alors dans des espaces exigus, souffrant des ballons perdus et du manque de place pour jouer. Les enseignant·es se retrouvent à devoir réguler les problèmes que cela cause. Des stratégies sont alors mises en place pour éviter l'omniprésence du ballon sur la cour en l'interdisant à certaines récréations ou en redéfinissant les espaces de jeux avec un marquage au sol par exemple.

Les travaux de Julie Delalande datent de plus de 15 ans et certaines pratiques de cour de récréation ont certainement évolué depuis. Son travail invite donc à explorer de nouveau ce point.

Les travaux de Dominique Golay apportent un complément à son analyse en éclairant d'autres temps non encadrés. Cette sociologue suisse a étudié les pratiques enfantines et plus particulièrement l'utilisation des jouets. Son observation s'est déroulée dans des crèches à Genève sur les moments de jeux libres des enfants. La crèche observée accueille des enfants de 3 à 6 ans, ce qui correspond à notre maternelle française. Dans son article, elle défend l'idée que les personnel·les de la petite enfance n'organisent pas la disposition et la présence des jouets selon le genre des enfants. Il n'y a pas d'interdits et au contraire tous les enfants sont poussés à utiliser tous les espaces de jeux dans le but d'apprendre.

Elle se centre plus particulièrement dans son article sur l'espace poupée qu'elle observe sans intervenir. Elle remarque que là où la majorité des filles utilisent ce coin, les garçons ne l'utilisent pas tous, ou en nombre bien moindre. Elle fait également le constat qu'ils n'utilisent pas le coin de la même manière. Là où les filles jouent toujours avec la symbolique et le maternage ; les garçons utilisent les mêmes objets avec une symbolique totalement différente qui n'a rien à voir avec le bébé. Lorsque les enfants jouent ensemble réellement à la poupée, ils reproduisent ce qu'ils voient à la maison : le garçon joue le rôle du papa et la petite fille de la maman. Cet espace permet aux enfants de représenter et reproduire les rôles sociaux qu'ils connaissent.

Cet article comporte des extraits du carnet d'observation très intéressants à relever. Le coin en question mélange cependant poupée et cuisine, ce qui n'est pas toujours le cas. Il est également réalisé en Suisse, ce qui peut être un peu différent du cadre de l'école maternelle française car les rythmes et les structures ne sont pas les mêmes. Il serait intéressant de comparer sur notre terrain les échanges des enfants entre eux dans ce « coin » ainsi que leur utilisation précise du lieu.

### III. Problématisation

Les recherches précédemment citées datent de plus de dix ans et comme nous l'avons évoqué en introduction, des actions émergent et se démocratisent dans les écoles pour limiter ces comportements et arriver à plus d'égalité.

Il nous semble donc intéressant dans ce mémoire d'essayer de voir dans quelle mesure les stéréotypes entre pairs influencent-ils aujourd'hui encore la pratique ludique des enfants dans des coins leur étant dédiés ?

Autrement dit, ce mémoire tentera de voir si en 2022 les pratiques ludiques des enfants, entre pairs, renforcent ou non les stéréotypes de genre.

## IV. Le genre et les stéréotypes en 2022

### A. Définitions des termes

Pour bien comprendre le sujet de notre étude, il paraît nécessaire de définir certains termes. Selon la définition du Larousse, le genre est la « *division fondée sur un ou plusieurs caractères communs ; depuis la fin du XXe siècle, il désigne l'identité sexuée (masculine ou féminine) dans ses dimensions sociales et psychologiques, plus que dans ses caractéristiques biologiques (qui renvoie au mot sexe).* » (Larousse, 2020). Autrement dit, le genre n'est pas fondamentalement lié au sexe biologique même s'il l'est dans la majorité des cas. L'expression de genre est l'expression d'un comportement social avec des caractéristiques propres fondées sur les stéréotypes. Être une femme ou être un homme ne dépend alors pas tellement d'une réalité biologique mais plutôt de l'expression d'un comportement en accord ou non avec les stéréotypes. Avoir un comportement genré en accord avec son sexe biologique est une attente forte de la société de tel sorte que certaines petites filles sont moquées et nommées « garçons manqués » lorsqu'elles multiplient les comportements associés aux garçons ou inversement avec des garçons moqués de « fillettes ».

Il faut ensuite bien saisir la notion de « stéréotype ». Celle-ci se définit comme étant « *une image préconçue, une représentation simplifiée d'un individu ou d'un groupe humain. Il repose sur une croyance partagée relative aux attributs physiques, moraux et/ou comportementaux, censés caractériser ce ou ces individus. Le stéréotype remplit une fonction cognitive importante : face à l'abondance des informations qu'il reçoit, l'individu simplifie la réalité qui l'entoure, la catégorise et la classe* »<sup>2</sup>. Les stéréotypes associés à l'expression du genre féminin sont ainsi le maquillage, les robes et les jupes, les couleurs pastels, le rose, la délicatesse, l'attrait pour la maternité, la coquetterie, les sports esthétiques... Ceux associés à l'expression du genre masculin sont plutôt les couleurs vives comme le bleu marine et le rouge, la force physique, l'autorité, le pouvoir, les sports athlétiques,... Pris à part, un seul de ces préjugés ne suffit pas à faire entrer en conflit une identité de genre et sera juste perçu comme une préférence, mais c'est bien la somme de ces préjugés qui crée le stéréotype.

Nous distinguerons également les termes « enfant » et « élève » dans la suite de ce travail. Lorsque nous parlerons « d'élève », nous parlerons de l'enfant dans son rôle d'élève à l'école.

---

<sup>2</sup> Canopée, « stéréotypes et préjugés », p2

Lorsque nous parlerons « d'enfant », nous parlons du comportement de l'enfant hors du temps scolaire, mais également dans les temps où il n'est pas explicitement en train d'apprendre de son point de vue.

## B. Hypothèses

Nous supposons tout d'abord que dans la cour de récréation, les garçons utilisent toujours aujourd'hui une majorité de l'espace pour jouer à des jeux de ballons, en particulier le football comme le montraient les travaux de Julie Delalande dans les années 2000.

Nous supposons également que les filles quant à elles occupent des espaces restreints au abords des murs et des grillages, discutent ou jouent à des jeux plutôt statiques.

Nous imaginons en outre que les stéréotypes de genre seraient plus marqués et remarquables à l'école maternelle où les enfants sont dans un stade de développement d'imitation, notamment de leurs parents, et où une grande partie de leurs interactions se réalise autour des jeux, socialement genrés par les personnes les produisant et les présentant, répondant à une logique de tradition et une logique de marché économique.

De plus, nous conjecturons que dans les coins jeux, les garçons et les filles sont plutôt amenés à jouer de manière non mixte. Les garçons s'intéressant plutôt aux jeux de constructions et aux transports, tandis que les filles plutôt aux jeux symboliques reproduisant les activités de la maison comme le maternage de la poupée ou la mise en place d'un repas avec de la dînette comme le montre les travaux de Dominique Golay en 2006.

Enfin, nous présumons que les enfants s'attribuent les rôles qui correspondent à leur genre dans les jeux imaginaires. Les garçons prenant alors le rôle du père, du chevalier avec un métier associés aux hommes, et les filles le rôle de mère, de princesse, de femme au foyer et des métiers associés aux femmes. Cette tendance serait cependant moindre dans les groupes non-mixtes comme le relève les travaux de Marie Duru-Bellat en 2016.

## Partie 2 : L'enquête

### I. Méthode d'enquête

#### A. L'observation directe et vidéo

Pour notre enquête, nous avons décidé de réaliser des observations sur le même modèle que celui développé par Julie Delalande (2006) pour nos cours de récréations. C'est celui de Dominique Golay (2006) qui a été retenu pour les espaces de jeux en classe. Cela nous permet alors d'observer des lieux où les échanges entre pairs ne sont pas conditionnés par des attendus didactiques et ce sont donc des lieux de jeux libres pour les enfants dans lesquels nous nous attendons à recueillir les comportements les plus authentiques possibles, c'est-à-dire des comportements qui ne sont pas contrôlés par les attentes ou la surveillance directe des adultes qui n'observent pas en détail l'interaction des enfants dans ce coin en dehors de ces périodes d'observation. La méthode de l'observation nous paraît la plus adaptée afin de ne pas influencer les comportements des élèves. Elle nous permet également de comparer facilement avec les résultats de ces deux auteures et ainsi de remarquer s'il y a eu une évolution dans les 14 ans qui nous séparent de ces recherches.

Ayant décidé de réaliser nos observations dans les classes où nous sommes en responsabilité avec notre alternance d'étudiant·es en Master 2, nous avons gardé notre position de professeur·e des écoles pendant celles-ci. Pour les cours de récréation, nous avons observé nos élèves d'élémentaire et de maternelle avec une grille d'observation sur téléphone (Lisa) et sur grilles imprimées (Victor) tandis que pour l'observation des coins jeux en maternelle nous avons décidé de filmer les coins jeux discrètement avec l'accord des familles. Ce mode d'observation par la vidéo contient cependant certains biais, notamment par le fait que la prise de vue discrète nous prive de la vue de certains espaces. Ainsi, si cette prise de vue nous permet d'être discret·e vis à vis des élèves, on ne peut cependant pas toujours suivre ce que font les élèves lorsqu'ils quittent l'espace filmé, et le bruit ambiant de la classe ne permet pas toujours de percevoir toutes les conversations. Il nous permet cependant de relever qui fréquente ces espaces et ce que les enfants y font (gestes, types jouets utilisés et comment, interactions diverses entre élèves).

Lisa Barré a réalisé sept observations de cour de récréation sur quatre lundis de la période 3 pour ses élèves d'élémentaire. Elle a réalisé également trois observations sur la cour de récréation

de ses élèves de maternelle. Victor Thomé a quant à lui réalisé, pour ses élèves de maternelle, cinq observations de cour de récréation sur cinq lundis des périodes 3 et 4 de l'année (de janvier à Mars). Il a également réalisé deux observations sur la cour de récréation de ses élèves d'élémentaire.

Lisa Barré a réalisé dix observations vidéos du coin jeu « poupée-dînette » dont sept sur les quatre jours du stage en janvier et trois sur trois jours du stage en mars. Elle a également pris l'ensemble de la classe en photo quatre fois dont une fois en novembre, une fois en janvier et une fois en mars sur le temps d'accueil du matin. Ainsi qu'une dernière fois sur ce dernier stage après un temps d'atelier. Victor Thomé a quant à lui réalisé, pour ses élèves de maternelle, deux observations vidéos des coins jeu « poupée-dînette » et « voitures », et deux observations vidéos du coin jeu « poupée-dînette » sur quatre lundis des périodes 3 et 4 (Janvier-Mars). Il a également pris l'ensemble de la classe en photo et ses deux coins jeux différents au mois de Mai.

Au total c'est donc 19 observations de cours de récréations et 14 observations de coins jeux qui ont été réalisées entre janvier et mars 2022.

En parallèle de ces observations, nous avons également demandé à nos élèves d'élémentaire de représenter leur cour de récréation et d'y indiquer les lieux que fréquentent les garçons et ceux que fréquentent les filles. Le but de cet exercice est de relever les représentations qu'ils et elles se font eux-même de leur utilisation de l'espace et de les comparer avec les observations que nous avons pu nous même réaliser.

Leurs travaux ne sont pas anonymes mais nous anonymiseront les prénoms pour les besoins de l'enquête. Nous leur avons également demandé de notifier en rouge les endroits repoussants pour eux et en verts, les endroits où ils se sentent bien. L'objectif étant de relever les espaces qui sont majoritairement apprécié et moins apprécié par les filles pour les comparer avec ceux appréciés et moins appréciés par les garçons.

Ce travail a été présenté comme un travail en EMC qui a introduit une séquence plus importante sur l'égalité filles-garçons dans la classe de Lisa Barré.

Au total, ce sont 23 productions qui ont été recueillies de 24 élèves de classes de CM1-CM2 et 21 productions de 25 élèves de CE2-CM1 ajouté à trois productions d'élève de l'autre classe de CM1 de cette école. Soit en totalité 47 productions

## B. Terrain d'enquête

L'enquête a été conduite dans quatre écoles distinctes.



Lisa Barré a une classe de CE2-CM1 avec 25 élèves dans une petite école de six classes du centre-ville de Nantes le lundi. La classe est composée de neuf garçons et seize filles dont cinq garçons et douze filles en CE2 et quatre garçons et quatre filles en CM1 . Les enfants habitant le centre-ville où l'enquête a été effectuée appartiennent à une classe moyenne supérieure mise à part certains enfants accueillis d'un foyer d'accueil de mineurs placés (3 filles) et d'un foyer accueil mère-enfant étrangère (1 fille) qui appartiennent, elles, à une classe défavorisée.

En stage massé, elle a une classe de Moyenne et Grande Sections (MS-GS) avec 24 élèves dans une école de 19 classes de la périphérie de Nantes, classée REP. La classe est composée de onze filles et treize garçons dont six garçons et sept filles en MS et sept garçons et quatre filles en GS. La plupart de ces élèves sont issues du quartier avoisinant l'école, quartier composé d'anciens bâtiments HLM qui accueilleraient majoritairement des individus de classes défavorisées. Ces personnes semblent baigner dans des milieux culturels et langagiers éloignés des codes de l'école publique française.

Victor Thomé a quant à lui une classe de Moyenne section (MS) composée de 17 élèves, dans une école de 3 classes, proche du centre-ville de Nantes, tous les lundis, en stage filé. L'école présente des profils d'élèves dont les parents appartiennent à des catégories socio-professionnelles variées (artisan·es, commerçant·es, chef·fes d'entreprises, cadres, professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires), tandis que d'autres élèves vivent dans les logements sociaux proches, et ont des parents appartenant à des catégories socioprofessionnelles dites plus « populaires » (employés, ouvriers, ou sans activité professionnelle). C'est de ce contexte de grande hétérogénéité sociale que se compose cette classe de MS, avec des profils particuliers : la classe présente 3 élèves allophones, dont une élève arrivée en cours de période trois (janvier) et un autre est en attente de suivi orthophonique ; un élève est en inclusion dans la classe tous les matins de la semaine et est aidé d'une Accompagnante d'Élève en Situation de Handicap (AESH) ; un élève a commencé à parler seulement en cours d'année (période 2) après un an de mutisme en Petite Section. La grande majorité des élèves et des familles ont confiance en cette école et en les professionnels y travaillant, et sont souvent ouverts au dialogue lors des entrées et sorties des élèves à l'école. La classe est composée de huit garçons et de neuf filles.

En stage massé, il a une classe de CM1-CM2 de 24 élèves dans une école rurale composée de 4 classes, en périphérie du département. Cette classe est composée de huit CM1 (un garçon et sept filles) et de 16 CM2 (huit garçons et huit filles). Les relations entre les élèves, leurs familles et les professionnels de l'éducation travaillant dans cette école sont plutôt difficiles. Les familles seraient

pour la plupart éloignées des codes de l'école publique française, et certaines montrent même de la méfiance, voire de la défiance vis à vis des institutions éducatives, fermant parfois le dialogue. Les familles appartiennent pour la plupart à des catégories socioprofessionnelles moyennes ou défavorisées. C'est une école située dans une commune qui offrirait peu de soutien à l'éducation, et qui est connue pour être parfois en manque de moyens, et face à une certaine détresse. Elle n'est pas pour autant désignée comme faisant partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP).

### C. Les observations des cours de récréation

Lisa a réalisé 7 observations des cours de récréation qui ont eu lieu les lundis entre le 17 janvier et le 21 février 2022. Pendant cette période, à cause du niveau 2 du protocole sanitaire lié à la COVID-19, la cour était séparée en deux par un marquage au sol et les élèves avaient donc accès à seulement la moitié de la cour et du préau, ainsi qu'à des toilettes qui n'étaient plus séparées selon le genre, mais en fonction des classes. L'autre moitié de la cour était occupée par une classe de CE1-CE2 que Lisa a pu également observer.

Le règlement de cette école établie en 2021 par le conseil d'enfant interdit la balle au pied le matin pour favoriser les autres jeux et empêcher l'utilisation de la majorité de l'espace par le football. La cour est uniquement recouverte de goudron, il y a des marquages au sol (marelle, terrain de balle au prisonnier...) et un préau. Les élèves disposent d'un ballon en mousse, un ballon de basket et un ballon en plastique par classe.

Lisa Barré a réalisé également 4 observations de cour en maternelle du 19 au 21 janvier 2022. Le plus gros des observations a eu lieu le 19 janvier, jour où seule la classe de MS/GS était présente. Ces observations ont été rendues possibles, car le faible nombre d'enfants (18) limite les demandes d'interventions pour les bagarres très présentes dans cette école rendant l'enseignante indisponible à un travail d'enquête. Il n'y a pas de ballon à disposition des élèves sur cette cour, mais une structure de jeu avec un toboggan, un balancier à 4 places, des vélos (qui sont à disposition des élèves selon un système de rotation par classe et par récréation entre les différentes classes) et un espace forêt avec un sol en terre et des arbres. Le reste de la cour est recouverte de goudron mise à part l'espace autour de la structure du balancier qui dispose d'un revêtement en sol amortissant coulé.

Victor Thomé a réalisé 5 observations de sa cour de récréation de Moyenne Section, certains lundis de Janvier à Mars 2022. Pendant cette période, à cause du niveau 2 du protocole sanitaire lié à la Covid-19, la cour n'était occupée que par sa classe de MS, qui devait attendre que les PS rentrent tous en classe avant de sortir à leur tour. Les élèves ont accès aux toilettes avant et après la récréation, mais pas pendant. Ils disposent d'un vaste espace pour jouer, bordé d'une forêt et comportant même de nombreux buissons (qui leur sont rendus, pour la plupart, inaccessibles). Au sein de cette cour on peut distinguer différents espaces :

- Un espace composé de buissons, où les élèves aiment se suspendre et se perdre (ils n'ont pas le droit de s'y enfoncer trop profondément, et l'espace autorisé est délimité par des plots et une barrière). Aussi, ils y ramassent des bâtons et des feuilles, mais ont uniquement le droit de « pointer le bâton vers le sol » pour éviter toute blessure, et n'ont pas le droit d'arracher les feuilles des arbres ou encore les fleurs du potager adjacent.

- Un espace bétonné en hauteur de la cour, où Victor se tient pour réaliser ses observations et surveiller les élèves, où les élèves ont parfois à leur disposition des draisiennes (vélos sans pédales) ou encore des vélos à roulette disposant de poignées à l'arrière (pour être poussés).

- Une grande pelouse où quelques grands arbres sont plantés. Sur cette grande pelouse, et entre les quelques arbres, sont mis à leur disposition une cabane en bois et une installation de jeux comportant un filet et un toboggan. Les enfants y courent et y construisent parfois des jeux collectifs.

- Un grand bac à sable où on leur met parfois à disposition des pelles, râteaux, seaux...etc. Ils pratiquent souvent cet espace de manière individuelle, mais il arrive parfois qu'on doive les séparer pour cause de jets de sable.

Les élèves de Moyenne Section de cette école ont en général, le lundi, 30 minutes de récréation le matin, et 20 minutes l'après-midi.

Victor a également réalisé deux observations de sa cour de CM1-CM2, pendant ses troisième et quatrième stages massés (mois de Janvier, mois de Mars). Cette cour, déjà bien plus petite que celle de l'école des MS du lundi, était divisée en deux lors de ses observations, à cause de la Covid-19. L'autre moitié de la cour était occupée par les Grandes Sections et les élèves de Cours Préparatoire de l'école. Dans cet espace restreint, les élèves disposent de différents espaces, que Victor a compté au nombre de cinq (voir « Plan 2 » de la partie suivante) :

- Le premier espace est les toilettes, où les élèves profitent parfois de la chaleur du lieu, ou traînent pour d'autres raisons (ils n'ont pourtant pas le droit d'y rester pour d'autres raisons que leur utilisation primaire)

- Le deuxième espace est le préau prolongeant l'espace toilettes, où les élèves se réunissent quand il pleut, ou pour y discuter en petits groupes, jouer à la marelle (dessinée au sol) ou encore se réunir autour d'une petite table pour dessiner (club de dessin organisé par une élève de CM1), échanger des cartes à jouer...etc.
  - Le troisième espace est le préau de sortie de la classe, où quelques élèves vont parfois s'isoler. Cependant, cet espace, offrant un défaut de surveillance, est souvent prohibé par le corps enseignant.
  - Le quatrième espace est le seul espace non bétonné de la cour, bordé par le mur d'enceinte de l'école, où quelques élèves jouent en petits groupes.
  - Le cinquième espace est le lieu central de cette partie de la cour, où les élèves de CM1-CM2 jouent en groupe à des jeux de ballons (mis à leur disposition à presque chaque récréation). Le règlement de l'école décidé en conseil d'élèves prohibe la pratique collective du football en trop grand nombre au centre de la cour, le football prenant trop de place et étant dangereux pour les plus petits élèves de l'autre côté de la cour.
- Les élèves de CM1-CM2 de cette école ne disposent que de 15 minutes de récréation le matin, de 10:15 à 10:30.

#### D. Les représentations de cours de récréation par les élèves d'élémentaire

Les consignes données, pour ce recueil de données, ont été les mêmes pour les deux classes d'élémentaire interrogées par Victor et Lisa, et sont les suivantes :

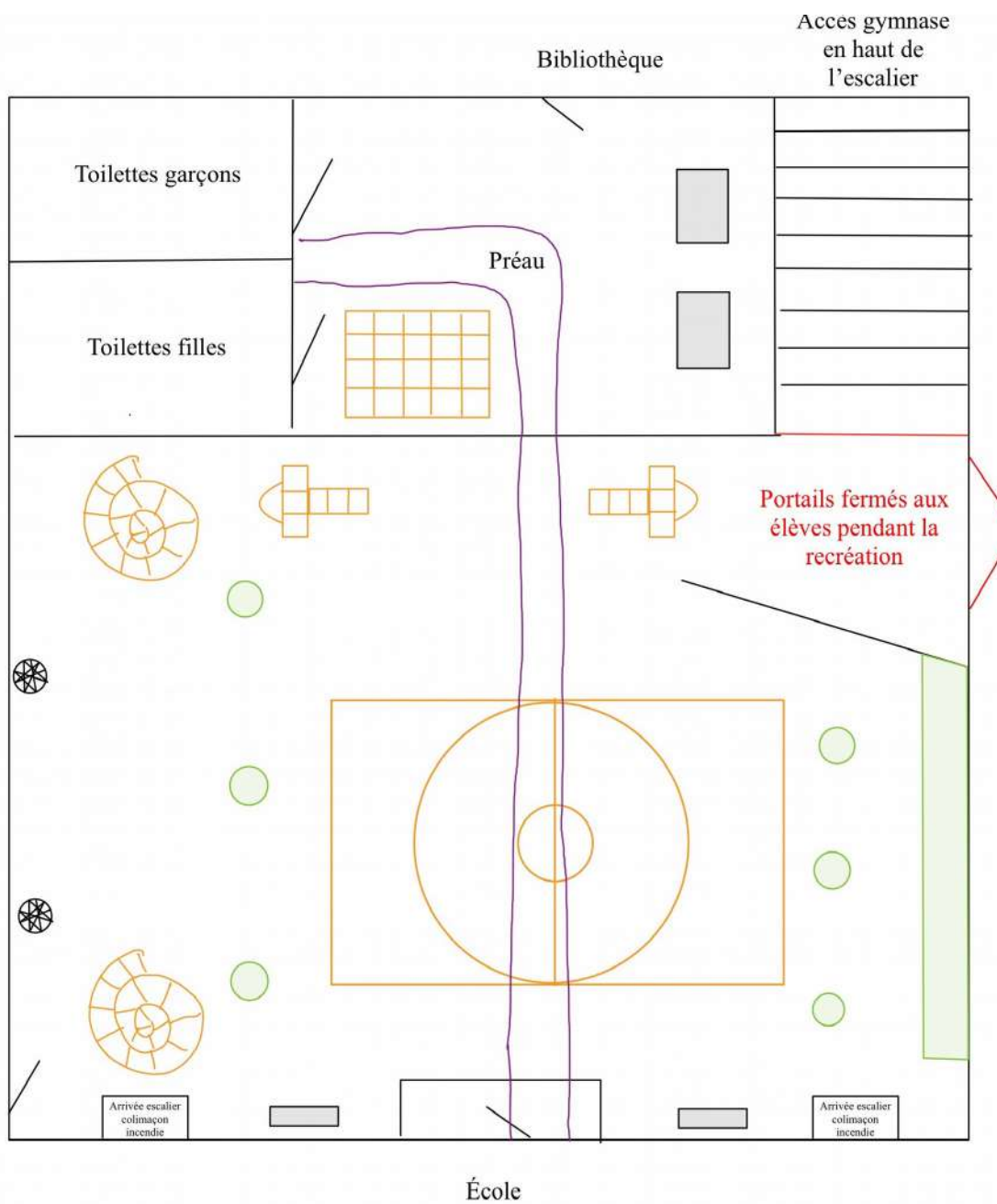
- 1- Représentez le plus fidèlement possible, sur une feuille blanche et au crayon de bois, votre cour de récréation. Votre cour sera représentée en vue du dessus (pour les deux classes, un exemple de plan en vue du dessus représentant la classe était donné au tableau).
- 2- Dans cette cour de récréation, représentez les filles avec des « F » et les garçons avec des « G » en fonction des lieux qu'ils et elles occupent généralement.
- 3- Dans cette cour de récréation, coloriez à l'aide de crayons de couleur les espaces où vous aimez bien être en vert, et les espaces où vous n'aimez pas être en rouge. Il peut ne pas y avoir d'espace rouge, ou il peut ne pas y avoir d'espace vert. Si vous n'avez pas de crayon de couleur, entourez au stylo vert ou rouges ces lieux, en respectant le même code couleur.






4- Au dos de cette feuille blanche, écrivez vos nom et prénom et expliquez pourquoi vous avez choisi ces couleurs pour ces lieux.

Pour la classe de Lisa, le plan de la cour (plan 1) a été demandé aux élèves le 28 mars 2022, ils ont donc représenté la cour dans son fonctionnement “normal”. Trois élèves de la classe de CM1 (deux filles et un garçon) ont également participé, car leur enseignant était malade ce jour-là, iels étaient alors présent·es dans la classe des CE2-CM1. Lisa a recueilli 15 schémas de filles, et 9 de garçons. La production des schémas était à réaliser en atelier autonome le 28 mars et une régulation a été réalisé le lundi 26 avril pour récolter des schémas manquants et finir des schémas incomplets.

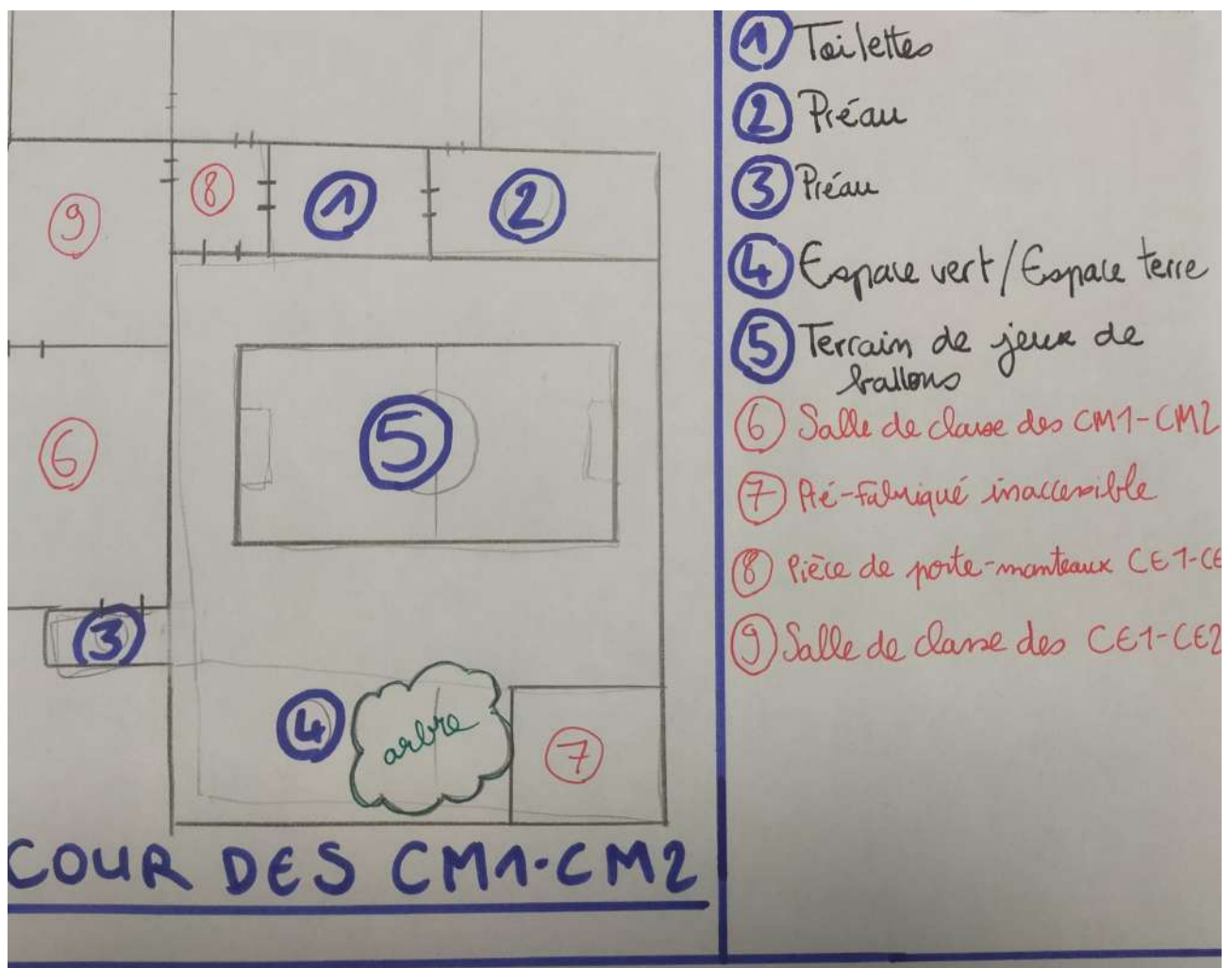
Pour la classe de Victor, la réalisation du plan de la cour (plan 2) a été demandée aux élèves le vendredi 11 mars 2022. La classe étant composée de 8 CM1 et de 16 CM2, 23 travaux ont été rendus (une élève étant absente ce jour-ci). La réalisation s’est déroulée en classe entière, et étayée par le professeur pour les questions techniques des élèves. Elle a été présentée comme étant un cours d’Arts Visuels, et s’est inscrite dans une séquence de compréhension de l’album traitant de questions du genre « L’histoire de Julie qui avait une ombre de garçon » : les élèves s’étaient donc déjà interrogés sur les pratiques genrées, ce qui a pu biaiser l’enquête, qui n’a néanmoins pas été présentée comme étant en lien avec la séquence de compréhension.

**Plan 1 : Cour de récréation des CE1-CE2 et CE2-CM1 lors des observations de Lisa**



-  Panier de basket
-  Arbres et végétations
-  Tables et bancs
-  Marquage au sol
-  Séparation « COVID » peinte par le concierge

## Plan 2 : Cour de récréation des CM1-CM2 lors des observations de Victor



- 1- Les toilettes sont un espace qui est normalement prohibé aux élèves au milieu de la récréation, mais il arrive parfois d'en voir (CE1-CE2-CM1-CM2) à l'intérieur pour diverses raisons.
- 2- Le préau est un large lieu couvert de la cour, où les élèves jouent à la marelle, se réunissent autour des tables et échangent des cartes ou dessinent.
- 3- Le préau à la sortie de classe est un lieu de transition entre la salle de classe des CM (6) et la cour de récréation : les élèves ne sont pas censés y stationner, mais il arrive parfois que certains aillent s'y isoler.
- 4- Le coin « espace vert / espace terre » est le seul lieu végétalisé de la cour, et est composé d'herbe et de terre au sol (contre du béton pour le reste de la cour), de pots de culture, et d'un grand arbre (représenté sur le schéma). Les élèves ont le droit d'y aller pendant la récréation.
- 5- Le terrain de jeux de ballons est l'emplacement central de la cour réservée aux CM. Il prend la majorité de l'espace de cour dédié à la classe observée, autant spatialement que par les débordements de jeu et l'affluence qu'il génère.

Pendant l'ensemble de mes observations et récoltes d'informations, la cour de récréation était coupée en deux parties pour cause de distanciation entre classes (Covid-19). La partie visible ici est donc l'espace que les élèves sont autorisés à pratiquer, et représente seulement la moitié de la surface totale de l'école étudiée.

### E. Les observations de coins jeux en maternelle

Lisa Barré a réalisé 10 observations vidéo dans le coin poupée-dinette de la classe de MS-GS. Sept ont eu lieu sur la semaine du 18 au 21 janvier 2022 et trois observations ont eu lieu entre le 9 et le 11 mars 2022. Dans ce coin jeu d'environ 2m<sup>2</sup> est disposé une petite table avec deux chaises et une étagère dans laquelle on retrouve des couverts et ustensiles de cuisine, des petits appareils électroménagers comme une bouilloire, une cafetière et un grille-pain, des fruits, des légumes et des condiments (pain, boîte de conserve, ...). On y retrouve également une petite boîte avec des ustensiles de médecin, ainsi que 3 poupées, des vêtements, 2 pots et une baignoire. Tout le matériel est en plastique hormis quelques fruits en bois. Les enfants peuvent y accéder sur le temps d'accueil du matin ou après les ateliers lorsque la majorité des enfants ont fini de travailler. La règle de la classe veut que seulement trois enfants maximum soient présents dans ce coin, ils signalent leur présence en portant un collier disponible à l'entrée de l'espace.



**Photo 1 : Prise de vue des vidéos de novembre dans la classe de Lisa**



**Photo 2 : Prise de vue des vidéos de mars dans la classe de Lisa**



Il n'a pas été possible dans cette classe d'observer les coins de construction ou de voitures. Sur cette période, il n'y avait pas de voitures disponibles pour les élèves, mais seulement des rails et des trains. L'espace pour le train étant placé au milieu de la pièce, il était impossible de le filmer discrètement, le même constat a été fait pour les jeux de construction, car ils sont nombreux et transportés par les élèves jusqu'à une table qu'ils choisissent. Le choix a donc été fait de se concentrer sur l'espace dinette-poupée, cependant des photos ont été prises à quatre reprises de toute la classe afin de relever les groupes d'élèves et le choix de leurs activités libres selon leur genre.

Victor Thomé a réalisé les vidéos dans sa classe de Moyenne section, lors de l'arrivée des élèves le matin. Le lundi matin est un moment où les enfants ne sont pas encore redevenus élèves<sup>3</sup>, et se familiarisent avec les jouets et espaces de la classe. C'est le moment de transition entre leur vie de famille et la vie de l'école. Les élèves arrivent un par un le matin, certains du périscolaire (de 2 à 4 chaque matin), et les autres par la porte principale à l'entrée de la classe, accompagnés de leurs parents. Ensuite, ils accèdent librement aux activités proposées (jeux de construction, pâte à modeler, dessin, puzzles...) et aux deux coins jeux. Les coins jeux sont sollicités chaque jour par une majorité des élèves de la classe, c'est pourquoi la professeure titulaire de la classe a mis en place un système d'inscription aux coins jeux, limitant le nombre d'élèves pouvant y accéder à cinq pour chacun d'entre eux.

Le premier coin jeu est un coin « classique », composé d'une dinette et d'un coin poupée. Il n'a visiblement pas changé depuis le début de l'année, nous sommes alors en période 4. En

---

<sup>3</sup> Le rôle d'élève est en constante construction tout le long de la scolarité des élèves : construire un rôle d'élève, c'est comprendre ce qu'on attend de nous à l'école, quelles sont les règles, nos droits et nos devoirs. Pour des élèves de Moyenne Section, on est au tout début de l'apprentissage de ce qu'est un « élève », qui a un comportement et une attitude qui doivent se différencier de ceux adoptés à la maison pour se conformer aux attendus de l'école. Il sera alors plus aisé pour des élèves issus des classes moyennes et supérieures de s'y conformer, les codes de ces classes sociales étant plus proches des codes de l'école que les codes des familles issues des classes les plus défavorisées.

Comme le soulignent les textes officiels issus du site gouvernemental Eduscol : L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : « Apprendre ensemble et vivre ensemble ». La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. C'est dans ce cadre que l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive sur l'ensemble du cycle. Les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent. » (Programme d'enseignement de l'école maternelle issu du BO de l'Education Nationale, 2015)

revanche, suite au visionnage des vidéos, on s'est rendu compte que certains objets avaient été enlevés ou rajoutés par la professeure binôme de Victor, pour faire évoluer le jeu.

### **Photos 3 : Coin poupée-dînette dans la classe de Victor**



Dans la classe de maternelle de Victor on distingue les « coin poupées » et « coin dînette ». Ces espaces sont liés et accessibles par une même inscription (comme le montre la cinquième photographies de cette série, à consulter page suivante). Cinq élèves peuvent s'y inscrire, et pratiquent souvent des jeux en groupe. Sur ces photographies, la classe est encore rangée par l'ATSEM et les jouets ne sont pas encore disposés par cette dernière pour être utilisés par les enfants (qui vont arriver quelques minutes après la prise de la photo). On y observe qu'en période 5 (période de la prise de ces photographies, mais pas de la prise des vidéos (P3-P4)), les élèves peuvent jouer avec différentes poupées, différents jouets liés aux poupées (bain miniature en plastique, lits en bois, couvertures, poussette, table à faire manger, sèche-cheveux...).

#### **Photo 4 : Coin « véhicules » dans la classe de Victor**



Cette photographie montre le « coin voitures », où les élèves peuvent jouer jusqu'à quatre en simultané. Il offre souvent des pratiques de jeux individuels, et peu de communication. Ici, on observe à droite de l'image des jouets types « véhicules à construire », qui seront peut-être mis à disposition des élèves au cours de la période 5.

#### **Photo 5 : Inscriptions aux coins dans la classe de Victor**



Cette photographie montre l'angle du meuble séparant le « coin poupées-dînette » du « coin voitures ». C'est ici que les élèves peuvent scratcher leurs étiquettes pour s'inscrire aux coins : 4 peuvent s'inscrire en même temps au « coin voitures », et 5 peuvent s'inscrire en même temps au « coin poupées-dînette ». Au total, 9 enfants peuvent donc utiliser ces coins en même

temps, soit 9/17 élèves : c'est donc plus de la moitié de la classe qui peut être en même temps aux coins jeux.

Le deuxième coin jeu est composé d'un tapis « classique » représentant une ville et des routes. Les jeux mis à disposition par la titulaire de la classe sont variables d'une période à l'autre, mais sont liés aux véhicules (petites voitures, petits trains). Lors de la prise des vidéos, des petits trains (locomotives + wagons) étaient mis à disposition des élèves dans le deuxième coin jeu.

## II. Analyse des données

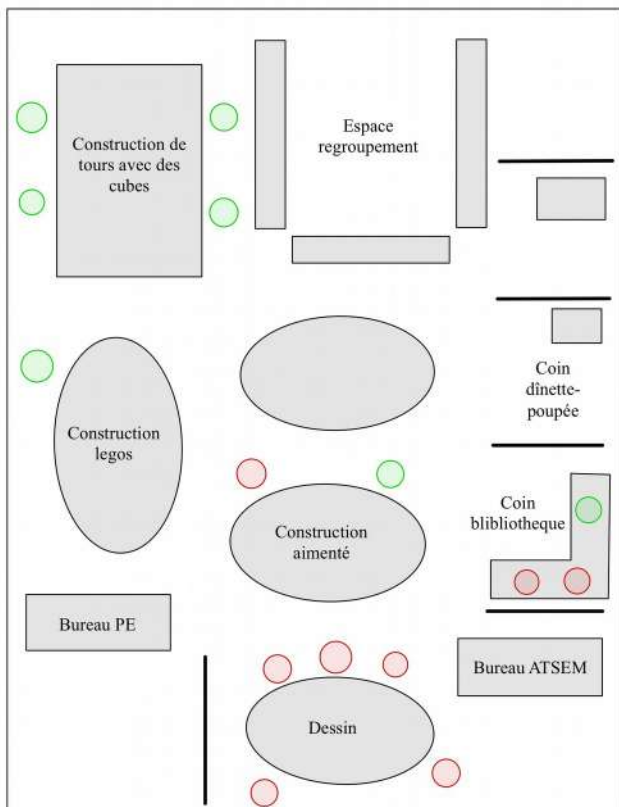
Nous avons choisi d'analyser chaque type de terrain étudié (les coins jeux de nos deux classes de maternelle et les cours de récréation de nos quatre classes de stage) individuellement. Dans ce cadre, nous commencerons par voir quelles mixités (de genres et de pratiques) permettent les espaces de jeux de nos classes de maternelle (partie A), pour ensuite nous intéresser à comment les jouets y sont utilisés (partie B). Le terrain d'enquête suivant sont la cour de récréation, et nous verrons dans un troisième temps quelles y sont, selon nos perceptions, les utilisations des espaces et des jeux par les enfants (partie C) avant de nous intéresser dans une dernière partie aux perceptions des élèves eux-mêmes de ces espaces et des jeux qu'ils y pratiquent.

### A. La répartition des élèves de maternelles dans les espaces de jeux

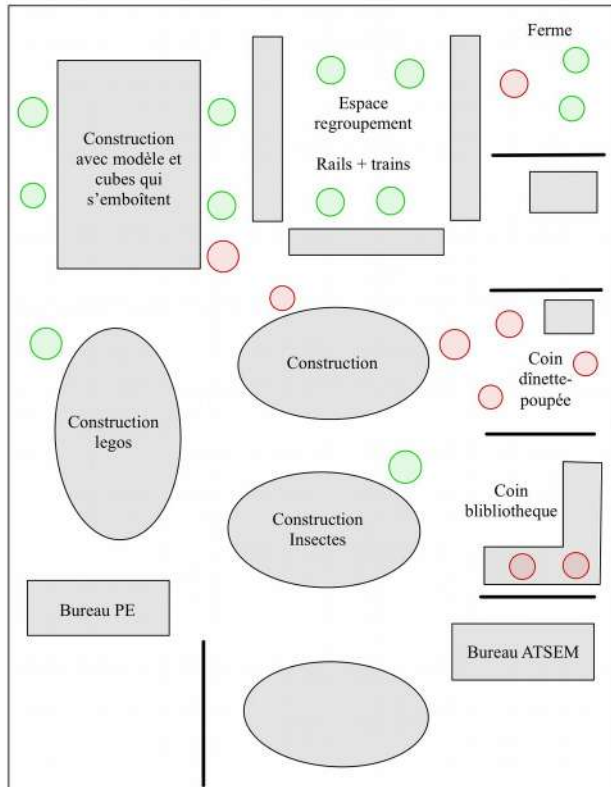
#### 1) des différences d'investissement de certains espaces de la classe

Les différentes observations dans l'école de MS/GS en REP montrent une réelle répartition des élèves dans les différents espaces de jeu selon leur genre.

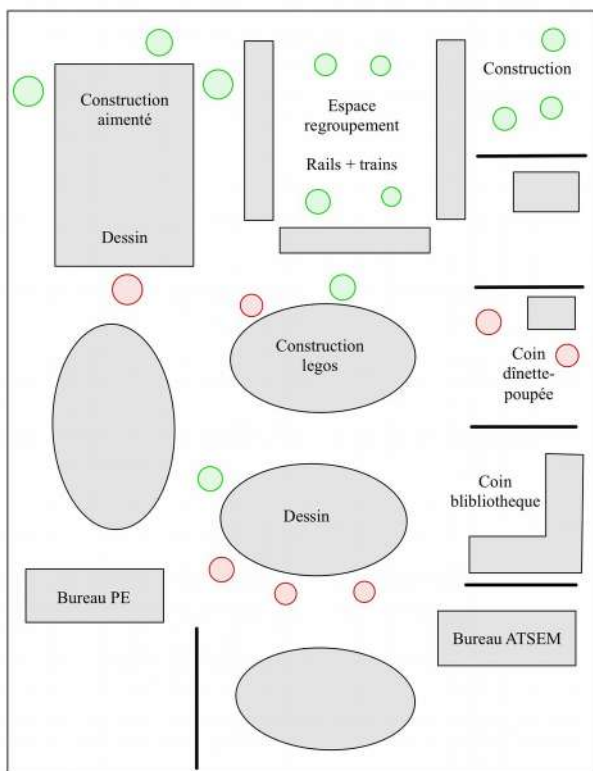
**Schéma 1 : Observation du 24 novembre 9h12**



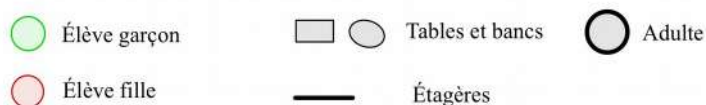
**Schéma 2 : Observation du 21 janvier 8h49**



### Schéma 3 : Observation du 10 mars 8h52

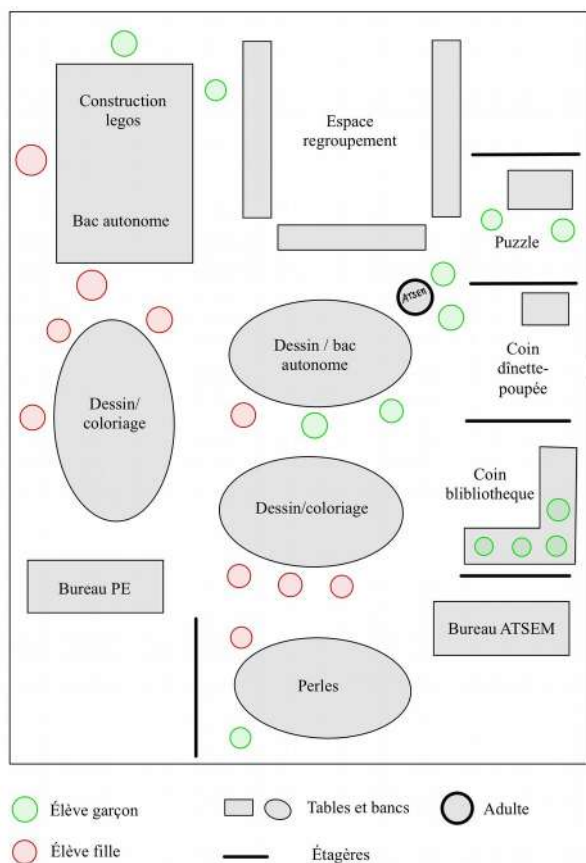


#### Légende :



Ces trois schémas ont été réalisés à partir de photos de l'accueil du matin en MS/GS. On remarque une division entre le placement des filles et des garçons. Le coin poupée et le coin voiture sont rarement mixtes et dans toutes les observations un groupe en particulier de garçons ne se mélange jamais avec les filles.

### Schéma 4 : Observation du 11 mars à 9h55



Dans ce cas, les photos ont été prises après un atelier où les coins trains et dînette n'étaient pas encore autorisés en raison du bruit. Tous les enfants choisissent donc un jeu calme. On remarque encore une fois qu'ils se répartissent par groupe de même genre. Le groupe de garçon qui est habituellement au train ou à la construction se retrouve ensemble dans le coin bibliothèque. Un garçon et une fille se partagent les perles sans se parler. Un garçon prend un bac autonome et rejoint son copain à la table où il est seul avec une fille en train de dessiner. Il se place au milieu des deux, mais ils ne parlent pas à sa camarade fille. Deux

garçons et deux filles partagent la même table au fond, mais les deux garçons jouent ensemble aux Lego et les deux filles se partagent un bac autonome.

**Tableau 1 : Rapport d'observations du coin poupée-dînette en nombre d'enfants présents dans la classe de Lisa (MS/GS) :**

Observation	Filles	Garçons
18 janvier 11h24	0	2
18 janvier 14h30	1	0
19 janvier 10h16	3	0
19 janvier 11h41	2 (+ 1 sans collier)	1 (+ 2 sans collier)
20 janvier 10h08	2	1
21 janvier 9h55	3	0 (+ 1 perturbateur)
21 janvier 11h36	2	1 (+ 1 perturbateur)
9 mars 11h50	3	0 (+ 1 perturbateur)
10 mars 8h45	2	1
11 mars 10h36	2	1
Total	20 (74%)	7 (26%)

*Clé de lecture : Durant toute la durée de la vidéo du 20janvier, 2 filles et 1 garçon étaient présent-es dans le coin poupée-dînette*

Sur dix observations dans l'école de Lisa, des garçons investissent le coin dînette-poupée six fois dont cinq fois seul entouré de deux filles. En tout, neuf filles différentes viendront dans ce coin jouer avec un collier contre quatre garçons. Soit toutes les filles de la classe sauf deux. Deux garçons n'interviendront qu'en plus ou pour perturber pendant un temps très court. Les filles occupent donc le coin dînette-poupée à 74%.

**Tableau 2 : Rapport d'observation des coins en nombre d'enfants présents dans la classe de**

**Victor :**

Observation	Coin véhicules		Coin dînette/poupée	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
24 janvier	2	4	4	3
31 janvier	1	2	2	2
21 mars	/	/	3	1
28 mars	1	4	1	5
Total	4 (29%)	10 (71%)	10 (48%)	11 (52%)

*Clé de lecture : le 31 janvier, 2 filles et 2 garçons ont joué dans le coin dînette/poupée*

Les élèves qui sont seulement passés rapidement par le coin sans pouvoir s'inscrire ni jouer n'ont pas été renseignés dans ce tableau.

Dans la classe de Victor le constat en nombre est moins parlant. Pour le coin dînette/poupée les inscriptions sont à peu près équivalentes. Cependant on remarque bien qu'il y a beaucoup plus de garçons que de filles qui s'inscrivent au coin véhicule. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en tout, neuf enfants peuvent s'inscrire dans ce coin (véhicules + dînette/poupée), donc beaucoup d'enfants y viennent.

Néanmoins, ce tableau ne montre pas le temps que les enfants de chaque sexe y restent et ce qu'ils y font. Les observations révèlent à ce titre que les groupes de garçons dans la classe de Victor restent souvent peu de temps dans l'espace, dans les deux cas certains viennent pour embêter les filles et non pour jouer (celui qui est défini perturbateur dans le tableau de Lisa) et leurs jeux ne sont pas les mêmes que ceux des filles.

Ainsi, on remarque que lorsque que les enfants ne sont pas sous des contraintes d'apprentissage décidés par les adultes, il se regroupent majoritairement en groupes non-mixtes. Certains élèves restent seuls et se placent en marge d'autres enfants tout en les ignorant. Plus rarement des garçons et des filles interagissent, souvent sur des moments très courts.

## 2) Un « ensemble séparé » sur certaines activités

Si certaines activités sont peu mixtes, d'autres le sont davantage. On remarque en effet que certains élèves de deux genres sont parfois regroupés dans même espace. Cependant, nous allons le voir, les observations permettent de constater que lorsque les enfants s'assoient à la même table, cela ne veut pas nécessairement dire qu'ils ont des échanges entre eux, mais seulement qu'ils choisissent le même jeu.

Par exemple le 10 mars, deux élèves sont assis à la table des legos : un garçon et une fille. Cependant on remarque bien sur la photo et dans mon observation que les élèves sont assis à des endroits opposés de la table et que chacun fait sa construction sans se parler. Un des deux élèves a d'ailleurs plus tendance à se lever pour venir me montrer sa construction et en discuter avec moi plutôt que de la montrer à sa camarade. Au contraire, la grande table du fond à gauche est toujours occupée par un groupe de garçons. Ils échangent entre eux de manière houleuse, se disputent souvent sur la possession du matériel ou détruisent les constructions des autres.

Ce type de situation est particulièrement en début de journée. Les enfants arrivent dans la classe un par un sur un temps de 15 minutes, ils viennent d'arriver à l'école et leur camarade favori·te n'est pas forcément déjà arrivé·e dans la classe. Les enfants ont alors tendance à errer quelques minutes dans la classe avant de choisir un jeu qui les intéresse. Ils ne choisissent alors pas leur camarade au départ et lorsqu'un deuxième enfant arrive sur la même table, il se met souvent à l'opposé et ne discute pas avec l'enfant qui est déjà présent à cette table. Si les groupes de plus de trois élèves discutent parfois ensemble, ceux qui se retrouvent à deux sur la même table ne se parlent pas en particulier dans les groupes mixtes. Au contraire, certains enfants choisissent toujours les mêmes tables ou choisissent consciemment de rejoindre leurs ami·es. Dans ce cas, les échanges entre les enfants commencent dès l'arrivée du deuxième enfant et le groupe devient attractif pour les autres qui s'ajoutent rapidement au groupe. Dans cette classe, les affinités entre les élèves sont quasiment exclusivement exprimées au sein de groupes non-mixtes : les élèves savent échanger entre elles et entre eux lors d'ateliers où les groupes sont créés par l'enseignante et sont donc mixtes. Cependant, dès que le choix de groupe revient aux élèves, les groupes non-mixtes se reforment.



Dans trois observations du coin poupée-dînette de la classe de Lisa, un garçon joue totalement seul et ne communique que très peu avec les filles. Dans le premier cas, c'est un choix, et le garçon essaie d'habiller une poupée seul pendant que les filles jouent au docteur et au restaurant. Deux garçons souhaitent s'inviter sur ce moment pour "manger au restaurant" mais c'est le garçon qui joue seul qui le leur interdit, car ils n'ont pas de collier. En revanche, il ne dit rien cependant quand c'est une fille qui entre pour faire la même chose.

*"Ahmed: Je peux venir manger ?*

*Julien : Bah non parce qu'on est déjà trois [il a enfin réussi à mettre un bonnet à la poupée mais le bonnet est trop grand]*

*Laurette : Oui on est déjà trois !*

*Ahmed : Mais on veut venir manger !*

*Laurette : Euh d'accord mais il faut des clients avec des filles, des filles qui ont les cheveux longs et des garçons qui ont les cheveux longs et bouclés.*

*Ahmed : Moi j'ai des cheveux longs et bouclés*

*Laurette : Hum d'accord*

*Shanon<sup>4</sup> : Et moi aussi !*

*[Ahmed rentre dans le coin]*

*Julien : Bah non on est déjà trois donc tu as pas le droit de rentrer !*

*Laurette : Mais il veut venir manger !*

*Julien : Bah non parce que on est déjà trois donc non tu sors, tu sors. [Ahmed voulait s'asseoir sur la chaise mais finalement il sort devant l'insistance de Julien]*

*Loubna : Je vais te faire une petite piqûre [Elle prend la piqûre et se dirige vers Shanon qui reste à l'entrée du coin, Julien prend maintenant une robe et se concentre pour habiller le bébé]*

*June : Bonjour ! Je peux rentrer ?*

*Loubna : Oui tu as des cheveux ?*

*June: Oui ils frisent !*

*Loubna : Pic [Elle repose la seringue dans la boîte]*

*June : Je veux manger !*

*[Julien réussit à habiller le bébé, June s'assoit mais l'enseignante demande à Shanon de sortir du coin poupée car il n'a pas de collier; June sort également, les filles discutent de la vaisselle et Julien déshabille la poupée.]"*

---

4 Shanon est un prénom anonymisé d'un garçon et June un prénom anonymisé d'une fille

Extrait du journal d'observation du 19 janvier

Durant une autre observation où un garçon est seul, il est clairement exclu du jeu par les filles. Les deux filles jouent avec les poupées et malgré le fait qu'il y ait trois poupées dans le coin, elles ne laissent pas le garçon jouer avec elles. Lui tente à plusieurs reprises de communiquer avec elles en leur indiquant d'utiliser du talc ou encore en voulant faire une piqûre au bébé, mais elles l'ignorent ou refusent qu'il touche aux bébés.

*“[Loubna caresse la tête de son bébé en lui disant “chut”, Elouan essaye de les rejoindre mais il déshabille le bébé noir et tente de lui faire une piqûre. Les filles lui reprennent le bébé des mains]*

*Noelly : [À Elouan] Tu m'agaces !*

*Loubna : [À Elouan d'un ton ferme] Tu m'agaces aussi !*

*[Noelly se relève et met son bébé dans le bain, Loubna se relève aussi, Elouan est étonné puis il fronce les sourcils]*

*Elouan : Tu m'agaces aussi*

*[Noelly berce le bébé dans la baignoire, Elouan ramasse le talc et essaye de parler à Noelly qui lui tourne le dos]*

*Elouan : Tu mets pas le talc ! tu mets pas le talc !*

*[Noelly l'ignore et s'occupe de son bébé dans la baignoire, Elouan reprend sa seringue et joue avec]”*

Extrait du journal d'observation du 11 mars.

Dans la majorité des cas étudiés, lorsqu'un enfant rejoint un groupe du genre opposé au sien, il joue seul, en marge du groupe, ou ne fait que passer demander une information. Le 21 janvier on voit une fille qui intègre le groupe de garçons sur la table du fond, au moment de la photo elle est venue intervenir dans une discussion des garçons qu'elle entendait depuis la table d'à côté. Cependant, elle est restée debout et est repartie une fois sa courte discussion terminée. Le 11 mars, deux enfants de genres opposés dessinent à la même table sans se parler. Lorsque le troisième, copain de l'autre garçon, arrive avec un bac autonome, il se place au milieu des deux enfants mais il n'interagit qu'avec l'autre garçon. La fille continue son dessin sans se préoccuper des garçons malgré leur proximité.

Cependant il existe tout de même des jeux et des moments où les enfants du genre opposé interagissent entre-eux.

### 3) Des activités plus mixtes

Les jeux qui créent le plus d'échanges entre les élèves sont le train et la dinette qui restent souvent mixtes. En effet dans ces lieux comme dans les jeux de cour, les enfants inventent des histoires et ont donc besoin des interactions avec les autres.

Dans le coin train, les enfants jouent individuellement avec leur train et leurs rails. Cependant, pour construire des rails plus longs, ils se mettent à construire ensemble leurs parcours puis à utiliser les mêmes rails. Parfois les trains se rentrent dedans ce qui crée une interaction avec l'autre. De plus, les observations de Victor ont permis de montrer que plus les enfants sont nombreux dans cet espace et plus les interactions entre eux deviennent nécessaires. Effectivement, afin de ne pas se gêner, des élèves demandent à d'autres d'aller « Dans l'autre sens !! Dans l'autre sens » ou multiplient « attention, j'arrive en gare » pour prévenir de leur évolution dans leur jeu individuel, pour que les autres déplacent leurs wagons. Dans la classe de Lisa, une fille rejoint deux garçons pour jouer avec les animaux de la ferme : comme pour les voitures, chaque enfant prend d'abord ses jouets propres et finit par interagir avec les autres pour joindre leurs imaginaires, contraint par l'utilisation que les autres enfants ont des jouets à disposition dans le même espace.

On peut alors parler « d'activité mixte », dans la mesure où garçons et filles y pratiquent l'interaction dans le jeu, même si le « coin train » de la classe de maternelle de Lisa n'est apparemment fréquenté que par des garçons.

Dans le coin poupée-dinette, les enfants tiennent des rôles comme celui de la maman, du papa, de l'enfant, du client du restaurant ou encore de la princesse attaquée par une menace extérieure pendant son déjeuner. La mixité n'est alors pas systématique, et des filles jouent très bien seules à « la maman avec ses enfants » ou aux « princesses menacées » (les menaces sont alors invisibles). Mais la présence d'un garçon leur permet d'avoir un père ou un imitateur de dragon, ... La présence unique de garçons est cependant beaucoup plus rare tout comme à l'inverse la présence unique de filles dans le coin des trains, le « coin voitures » de Victor ou de la ferme.

Ce serait alors dans le « coin dînette » que la mixité réelle serait la plus présente dans les activités des élèves. Effectivement, c'est la nature même des jeux pratiqués dans les coins dînettes et coins poupées qui pousseraient le plus les élèves à interagir entre eux à travers la parole qu'imposent les jeux de rôles : le jeu de faire à manger, le jeu de s'occuper des bébés... ou tout jeu que les enfants construisent en déterminant puis jouant un rôle propre et unique. On pourrait avoir des rôles (genrés ou non) qui conviendraient à tous les élèves voulant y participer : par exemple, pour le « jeu de la scène de cuisine », chaque élève peut choisir d'être le papa, la maman, le grand frère, la petite sœur...etc.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'il y a une différence dans l'utilisation des jeux par les garçons et les filles dans la classe. La plupart du temps, l'utilisation d'un espace se fait par un groupe non mixte. Le coin dînette-poupée est réellement plus utilisé par les filles que par les garçons et cela se remarque par ailleurs plus dans la classe de Lisa. Le coin véhicule est cependant plus mixte mais les élèves n'interagissent pas ensemble de manière prolongée tout comme les divers jeux de constructions mis à disposition sur les tables. Enfin, lorsque le coin dînette-poupée est utilisée de manière mixte, les rôles sociaux associés au genre se retrouvent dans leurs pratiques.

## B. L'usage des jeux

Dans cette partie nous allons affiner nos observations des coins jeux dans les pratiques réelles des enfants. Nous commencerons par relever la manière dont les garçons et les filles utilisent ces espaces dans les groupes non-mixtes. Puis, leur façon de réguler l'accès au coin jeu afin de permettre, ou non, de jouer dans cet espace et avec les joueur·euses déjà présent·es.

### 1) Des usages différenciés des mêmes espaces

Nous commençons par relever la façon dont les élèves jouent lorsqu'ils se retrouvent dans le coin dînette-poupée en groupe non mixte. Dans la classe de Lisa, un groupe de garçon joue seul seulement lors d'une observation sur les dix. Dans toutes les autres observations de Victor et de Lisa il y a des filles. Dans la classe de Victor, un groupe de garçon joue ensemble lors de deux observations.

Une seule fois dans la classe de MS/GS, deux garçons se retrouvent seuls dans ce coin et jouent ensemble à la poupée. Les premières minutes de jeu les garçons semblent jouer de manière symbolique avec la dînette et les poupées, mais le jeu tourne vite à une démonstration de violence envers les bébés et une utilisation totalement différente des objets de ce à quoi ils sont destinés.

*"Naïm [Prend un autre bébé qui lui est habillé et le pose sur le pot] Pipi. Pipi. Pipi, Pas pipi [Il le retire du pot, il le pose dans la baignoire puis il ramasse un peigne, il se brosse d'abord ses cheveux avec le peigne puis il reprend le bébé, le peigne violemment en criant ] Vlan vlan ! [puis il lui enfonce le peigne dans la tête en lui crachant dessus] Couper ! [Il coupe le bébé, puis il jette le peigne et récupère le bébé nu et il se lève et le pose sur la table.*

*[Les deux garçons sortent des objets de l'étagère et se les échangent en riant. Au bout d'un certain moment Elouan prend une assiette de dînette et fait mine que c'est un volant de voiture en faisant " vroum vroum". Naïm pendant ce temps tape le bébé contre le sol, Elouan l'imité, reprend le bébé noir et crie en tapant le bébé.]"*

Extrait du journal d'observation du 18 janvier

Les garçons utilisent les bébés comme un jouet à taper et à déformer, ils rient en déformant leur visage, là où les filles essaient de les soigner. Cette observation fait échos au travail de Dominique Golay (2006) dans les crèches genevoises où les garçons n'utilisent pas les objets dans leur symbolique. De la même manière, Elouan utilise une assiette comme un volant et Naïm utilise le peigne pour faire du mal à la poupée. Au contraire des filles ces interventions n'ont aucun liens entre elles. Aucune histoire imaginaire ne lie ces événements et très peu de verbalisation accompagnent les gestes. Les garçons qui au départ faisaient faire pipi aux poupées sur le pot ne reviennent jamais à cette première action et abandonnent les poupées par terre lorsqu'ils utilisent d'autres objets.

D'autres observations montrent, un garçon, Sofiane, entre souvent dans le coin dînette, mais ce n'est pas pour jouer normalement avec les objets. Il ne porte jamais de collier et ses interventions perturbent le jeu des filles qui essaient de l'exclure.

*"Sofiane entre dans le coin jeu, il essaye d'arracher des mains le téléphone de Juliette mais elle se défend, il prend une cafetière et s'en sert de fusil contre les filles. June proteste en disant qu'il n'a pas le droit de faire le pistolet mais il continue. Les filles ne bougent plus et le regardent puis*

*Juliette essaye de récupérer la cafetière toujours dans le jeu "ah attaque ce monsieur". L'enseignante intervient car il y a trop d'enfants dans le coin jeu (Tatiana et Sofiane n'ont pas de collier) Sofiane prend tous les objets qu'il trouve et les jette par terre, l'enseignante le sort du coin jeu en lui tenant les mains mais il revient quelques secondes plus tard et se cache derrière le rideau, puis il fait semblant d'attaquer les filles avec un objet en criant.]"*

Extrait du journal d'observation du 21 janvier.

Il utilise les ustensiles de cuisine pour faire du bruit ou pour les transformer en pistolet qu'il dirige vers les filles du jeu ou d'autres enfants dans la classe qu'il poursuit. C'est également le cas de Sékou dans la classe de MS qui entre souvent dans le coin dînette ou poupée alors qu'il n'y est jamais inscrit.

Dans cette classe aussi, les garçons viennent parfois en groupe dans le coin dînette mais n'utilisent pas l'espace à sa destination première. Seul Idriss y est inscrit mais depuis cette inscription il est en train d'intervenir dans les autres coins plutôt que de jouer à la dînette.

*"[ Sékou et Dimitri viennent au coin dînette sans être inscrits, et Sékou soulève une chaise pour la mettre au-dessus de la tête.]*

*Elise : Sékou tu ne peux pas être là, tu n'as pas mis ton prénom !!*

*[Sékou, Dimitri et Idriss sont alors autour de la table du coin dînette. Idriss fait tomber un couteau et rigole, Sékou lève les bras en l'air pour montrer ses muscles, puis Idriss à son tour. Sékou soulève une autre chaise, plus lourde. Pour montrer qu'il est plus fort ? Idriss soulève une poussette à son tour, puis Sékou et Idriss s'enlacent, puis Sékou soulève Idriss, hilare d'abord, puis qui recule, et pousse plusieurs fois Sékou, puis ils rigolent et se pourchassent dans la classe. Dimitri essaie de jouer avec eux, en les suivant. Lola récupère la poussette puis met un bébé en dedans] "*

Extrait du journal d'observation du 24 janvier

Lorsque les autres garçons interviennent ils utilisent les chaises et la poussette comme poids à soulever et non comme assise et jeu pour les bébés. Dès leur départ, une fille récupère la poussette pour l'utiliser, elle, comme une poussette pour son bébé, comme pour réintroduire l'objet réellement dans le jeu.

L'usage que font les filles de cet espace apparaît en effet bien différent. Elles inventent à chaque fois des histoires, se donnant des surnoms entre elles, verbalisant tout ce qu'elles font en parlant au bébé ou entre elles.

*"Tatiana : Licorne de glace !*

*Juliette : Je vais mettre de la poudre dans le...*

*Laurette [ à Tatiana] Mais il y a un danger ferme la porte ! [Ferme une porte imaginaire]*

*Tatiana : Je ferme la porte [entre réellement dans le coin]*

*Laurette : Prend un autre collier.*

*Tatiana : Je vais essayer de m'assir, il me faut un peu de poudre magique pchip pchipp*

*Laurette : Mais non mais ça c'est pas de la poudre magique. Ça c'est du savon, ça c'est de la métafine à laver.*

*Juliette : Je te mets un petit peu de café ! Je te mets du café Elsa !*

*Tatiana : Je vais la lancer pour arrêter le danger [fait semblant de lancer de la poudre sur la porte]*

*Juliette : Je vais te mettre du thé, du café chhiiiiiii [Elle verse dans les verres la boisson imaginaire] Je suis désolée Elsa."*

Extrait du journal d'observation du 19 janvier

Dans cette extrait comme dans plusieurs autres, les filles se donnent des rôles imaginaires. Ici, ce sont des princesses avec des pouvoirs magiques. Elles se nomment entre elles par les prénoms de leurs personnages favorites du dessin animé *La reine des neiges*<sup>5</sup>. La dînette est utilisée de manière secondaire dans l'histoire mais principalement dans son utilisation première (on sert du thé, et du café, le dressage de la table est important), elles préparent également des potions qu'elles boivent dans les verres. Cependant dans la suite de l'histoire elles ont parfois besoin d'objets qui ne sont pas présent dans le coin jeu. Parfois elles les miment comme la poudre magique, d'autres fois, elles détournent des objets de la dînette.

*"Laurette : Oui mais moi j'ai plus de pouvoir, je peux mettre tout en glace regarde ! Chhhhh [Elle fait des grands gestes avec le poisson en le prenant pour une baguette magique] [...]*

*Juliette : Anna... Anna je suis en glace ! [Elle ne bouge plus]*

*Laurette : Oh Elsa est en glace ! [Elle ouvre la bouche en faisant mine d'être étonné et lève un bras et ne bouge plus]*

---

5 Film Disney réalisé par Chris Buck et Jennifer Lee, sorti en 2013

*Tatiana : Les deux statues de glace je vais les réaliser qui sont les personnages du passée. [Elle les touche] Elles sont morts tant pis je les verra sans les images du passée. Elle est Anna et elle Elsa [en désignant Juliette Anna et Laurette Elsa]*

*Juliette : Non moi je voudrais Elsa !*

*Laurette : Moi j'étais Elsa !*

*Juliette : [ Se remet à bouger ] Au zut il faut vite préparer le gâteau !*

*Laurette [Qui est encore en statue] Je vais presque mourir !*

*Juliette : Oh Anna [Elle lui met des boites de conserves sous les aisselles] Pchiouu*

*Laurette : Non je suis Elsa !*

*Juliette : Elsa pchiouu je te met un petit peu de potion !*

*Laurette : Mais non tu as pas le droit ! Parce que je suis en train de m'allonger [Elle tombe doucement en s'appuyant sur l'étagère] Je vais mourir je suis en train de m'allonger !"*

Extrait du journal d'observation du 19 janvier

Ici le poisson est utilisé comme baguette magique et les boîtes de conserves comme moyen de "soigner" contre les sorts. Elles subissent une menace imaginaire. Cependant, les filles restent dans leur histoire malgré les interventions extérieures (un enfant qui entre, un enfant qui n'a pas de collier, une dispute sur le nom à utiliser) et elles en reviennent à l'utilisation des objets classiques comme Juliette qui souhaite faire un gâteau.

Dans cette autre situation, deux filles jouent aux poupées, elles les posent délicatement par terre lorsqu'elles les échangent, et leurs seuls gestes brusques sont expliqués par des pleurs de bébés qu'elles imitent. On les voit caresser les poupées, les habiller et créer une histoire de parentalité entres elles.

*"[Noelly parle avec Loubna, elle est assise par terre et s'occupe de son bébé]*

*Loubna : Il faut lui mettre le bonnet il à froid [Elle s'assoit par terre avec Noelly]*

*[Les filles ressortent du coin jeu avec les 3 bébés, elles tentent toujours d'habiller le bébé, elles reviennent, Loubna caresses la tête de son bébé en lui disant "chut"]"*

Extrait du journal d'observation du 11 mars

Nous pouvons donc dire que même si le coin dînette-poupée est utilisé par les garçons et les filles et que tous les objets sont autant utilisés par un groupe que par l'autre leur usage en est



totale­ment diffé­rente. Les filles utilisent les objets quasiment à chaque fois dans leur utilisation première. Elles jouent toujours ensemble et elles se donnent des surnoms pour le jeu. Soit elles sont la maman, la tata, la sœur ou le bébé, soit elles se donnent le nom d'héroïnes de dessin animé (principalement la reine des neiges) et elles font face à des menaces imaginaires tout en mimant un repas. Parfois, les jouets sont secondaires dans leur jeu mais elles utilisent tout de même ce coin car c'est le seul avec celui du train à être toléré d'être un peu plus bruyant que les autres et où les enfants peuvent être debout. Elles mettent la table avec soin, utilisent des figurines de princesse comme décoration de table, font chauffer le thé dans la bouilloire ou la théière et ne tolèrent pas que les autres dérangent leur installation. Les garçons quant à eux se saisissent des objets de manière assez aléatoire pour en détourner leur première utilisation. C'est d'autant plus visible lorsque le groupe n'est pas mixte. Nous allons donc nous intéresser aux observations où le groupe au coin poupée est mixte.

Les conclusions de Dominique Golay (2006) se retrouvent dans les manières de jouer des enfants de nos classes en 2022 dans le coin dinette. Les garçons et les filles ne sont pas les mêmes utilisateurs de ce type de coins jeux. Les filles utilisent plus le coin poupée-dînette que les garçons. Lorsqu'ils inventent des histoires ils gardent des rôles associés à leur genre. Les garçons détournent beaucoup plus les objets de leur première utilisation, ils aiment taper et perturber le jeu avec leur comportement. Les filles n'incluent pas forcément les garçons dans leur jeu, ne leur laissant alors pas l'opportunité d'agir comme elles. Cependant, la dernière observation de Victor contredit ce constat. Les élèves qui occupent le coin dinette-poupée sont majoritairement des garçons et ils utilisent l'espace normalement.

*"Esther : Moi je veux, je veux je veux... un sandwich !!*

*Idriss : Moi je veux un sandwich aussi ! Avec des carottes dedans !*

*Esther : Moi aussi !*

*[Paul et Dimitri fouillent dans le garde-objet en-dessous de la caméra]*

*Paul : Pousse-toi !*

*Idriss : Et puis boiiiire aussi ! Et du poisson aussiiii !*

*Esther : Papa moi je veux un sandwich !!!*

*Idriss : Un sandwich.*

*[Paul se promène en cuisine avec beaucoup d'aliments en plastique dans les mains]*

*Enfants : Papa !! PAAAAAAA !!! PA-PAAAAAAA Ahahaaaaah !!*

*Idriss : Je peux avoir un sandwich ?*

Extrait du journal d'observation du 28 mars

Les garçons jouent ensemble au coin dînette et certains exécutent des actions attendues dans ce coin, mais ils parlent également d'autre chose (quelques instants après ils parlent des lettres de leur prénom). Les garçons effectuent des gestes de la cuisine, mais jouent séparément, ou de manière très sporadique. Ils jouent tous ensemble quand ils reconnaissent un moment commun du repas : le dîner est servi. Chacun a ses phrases pour le dire, et tous se rejoignent à ce signal. Idriss produit ou reproduit une attitude dite « masculine » pendant l'entièreté de la vidéo, et reste à table pendant que les autres le servent. Cependant, il n'y a que des garçons qui jouent ensemble pendant la vidéo, les autres garçons produisent ou reproduisent donc une attitude et des actions qu'on pourrait qualifier de « féminines ».

Il est intéressant de noter que ce constat ne se retrouve cependant pas dans tous les coins jeux. Dans le coin rails, tous les élèves, garçons comme filles, utilisent les jouets de la même manière.

Que se passe-t-il quand un élève du genre opposé souhaite intégrer un groupe non-mixte ? Comment les élèves accueillent-ils la mixité ? C'est ce que nous allons voir maintenant.

## 2) Des élèves qui contrôlent l'accès aux différents espaces

L'accès au coin jeu est régulé par des règles mais également par les actions des enfants qui choisissent, ou non, d'interagir ensemble. Nous nous intéressons ici aux cas où le coin dînette-poupée est mixte.

De manière générale, les enfants régulent l'espace dînette-poupée car ils ne peuvent pas être plus de trois dans la classe de Lisa ou cinq dans la classe de Victor. À plusieurs reprises, des enfants en surnombre tentent d'entrer dans l'espace. Malgré l'interdiction établie par les règles de la classe, certains enfants déjà présent·es tolèrent certaines intrusions ou jouent avec les enfants en dehors du coin. Parfois, les trois enfants inscrits dans le coin de Lisa ne sont pas arrivés en même temps et ne souhaitent pas jouer ensemble.

*[Dimitri arrive au coin dînette, puis repart : il a oublié son étiquette. Il revient en s'inscrivant. Ils sont 2 avec Esther. Il lui présente un fruit et fait mine de le manger devant elle : elle le rabroue physiquement, comme s'il jouait mal. Il lui tend alors le fruit, et elle va de son côté. Dimitri se contente de lui apporter des ustensiles ou aliments en plastique pour aider ou alimenter la pratique*

ludique d'Esther. Après une discussion avec Esther, Dimitri va du côté du coin poupée. Il fait quelques manipulations, puis revient vers Esther; peut-être parce que c'est elle qui a les clefs du jeu.

*Esther : Je peux \*inaudible\* Non ! Non !!! J'ai pas encore fini. Dimitri se tape la tête.*

*Esther : Non ! Tu fais rien toi.*

*[Esther continue de jouer sans se soucier de Dimitri. Dimitri prend une fourchette et la fait tourner dans ses mains sans la regarder. Ensuite, il prend une assiette comme un volant et tourne sur lui-même. Il se fait rabrouer très vite par Esther ]*

*Esther : DIMITRI ! DIMITRI ! C'est pas drôle ! .*

*[Ils sont censés ranger, la musique ayant retenti. Dimitri lui montre quelque chose.]*

*Esther : Non, c'est moi qui range ça »*

*[Elle récupère et régule tout ce qu'il touche. Dimitri ne range rien, et semble dans le vague, tandis qu'Esther prend les choses en main.]*

Journal d'observation du 31 janvier

Ici Esther régule le jeu de Dimitri : elle l'empêche de jouer car il ne saurait soi-disant pas faire. Puisqu'elle l'empêche de jouer « normalement », il détourne le jouet en en faisant un volant de voiture et elle lui fait une remarque que se pratique de l'objet n'est pas la bonne.

Lors de l'observation du 10 mars, Ahmed prend un collier pour rejoindre le coin dînette occupé par deux filles qui sont en train de mettre la table. Elles discutent entre elles en regardant l'étagère et ne prêtent absolument pas attention à Ahmed qui les écoute et attend de pouvoir s'intégrer au jeu. Au bout de quelques minutes, Ahmed, qui n'arrive pas à entrer en communication avec les filles, décide de retirer son collier et de sortir du coin.

Dans la classe de Victor, on retrouve les même types de comportements. Par exemple, au moment de l'observation du 21 mars, Briac vient au coin dînette en début d'observation parce qu'il n'y a personne au coin voitures. Il semble avoir les codes des jeux et il essaie d'interagir avec Eugénie et Elise. Pourtant, les deux filles ne semblent vouloir discuter qu'entre elles, et n'adressent pas souvent la parole à Briac.

*" Briac : Si tu es pas dans ta chambre à trois, je vais te mettre en prison.*

*Eugénie : Maintenant c'est à moi d'être le bébé. Tu me donnes la brosse ? [Elise se relève]*

*Briac : [Avec ses doigts] Un, deux, trois je vais te mettre en prison. [Il se lève et attrape Elise mais elle ne se laisse pas faire, elle ne le regarde même pas, il la lâche, elle le regarde et elle regarde à nouveau Eugénie]*

*Briac : Voilà ! Oh la prison !! [Il s'en va]*

*Elise : Attends ça va pas ! Elle prend Eugénie qui est par terre par le bras et elle l'emmène en dehors du champ de la caméra. [Eugénie fait semblant de pleurer]*

*Briac : C'est là la prison ! Tout de suite ! Sinon on te met dans la prison de toi. [Il revient et s'assoit sur la chaise, Eugénie fait toujours semblant de pleurer]*

*Elise : Allez, vas-y !*

*Briac : Allez vas-y ! [Il regarde par la fenêtre] "*

Extrait du journal d'observation du 21 mars.

En fait, s'il semble faire partie du jeu au début, il est petit à petit mis à l'écart, en retrait, et joue dans son coin. En revanche, il est parfois intégré dans le jeu de nouveau car on lui demande de faire des actions simples ou des actions qu'on pourrait considérer comme étant réservées aux hommes : c'est lui qui doit « tuer le chat », ou c'est lui qui essaie de prendre le rôle autoritaire du père qui punit en début d'observation, demandant (en haussant le ton) à Eugénie « d'aller en prison ».

On remarque dans cette dernière observations que l'exclusion du jeu ne passe pas nécessairement par une demande verbalisée de la part des filles. Pour signifier leur non-envie de jouer avec un garçon, elles l'ignorent jusqu'à ce qu'il abandonne ses tentatives de communication. On peut se demander si ces actions sont conscientisées ou non par les filles. À cet âge, leur point de vue est très souvent autocentré et la prise en compte des émotions et des envies des autres est encore limitée. Cependant dans un groupe de filles, même s'il existe certains moments où une enfant ignore l'action ou la parole d'une autre, cela n'a jamais pour effet d'exclure l'enfant du jeu. Dans la classe de Lisa, Loubna et Noelly verbalisent bien leur agacement vis à vis d'Elouan qui tente d'interagir avec elles. On peut donc penser que cette exclusion est volontaire.

Dans le cas où ce sont les garçons qui sont majoritaires, les choses se passent de la même manière pour les filles. Elle joue seule et n'interagit pas avec le groupe de garçons. Ce cas de figure ne s'observe pas en grand nombre car il est plus rares que les garçons soient majoritaires.

On remarque alors qu'en général pour ce type de jeu, les garçons et les filles font le choix conscient de ne pas se mélanger à certains moments.

### 3) Des rôles qui correspondent le plus souvent aux représentations traditionnelles du genre

Lorsqu'ils décident de s'inclure ensemble dans le jeu, on remarque également une manière de jouer en accord avec les stéréotypes de genre de la société.

Il arrive cependant régulièrement que les enfants jouent réellement ensemble dans le coin dînette-poupée, lorsque c'est le cas, les rôles qu'ils s'attribuent sont alors très marqués en termes de genre. Dans cette partie, nous nous intéressons aux cas où le groupe d'enfant est mixte.

À deux reprises, Ahmed réussit à être inclus dans le jeu des filles. Cependant, lorsque cela arrive, les rôles des enfants sont bien définis et ils dépendent de leur genre.

*"[Juliette met la table, Ahmed se rassoit à table]*

*Ahmed : Mais elle a pas de chaise ! Elle va être à côté de moi ? (x2) Okay je recommence, ah j'ai un message [il joue avec le téléphone ?] de mon amoureuse.*

*Juliette : Oh elle est en feu vite !*

*Ahmed : Non attends attends j'ai un message, alors Christophe : je t'aime beaucoup aide moi s'il te plaît je suis en feu avec un dragon méchant.*

*Juliette : Mais je suis pas un dragon moi ! (x2)*

*Ahmed : Mais c'est mon dragon ! Il veut casser toute la ville !*

*Juliette : [qui s'approche en criant] Tout le pays de nous ? Tout Arendelle il veut casser ?*

*Ahmed : Attends mon dragon il m'envoie un message : Christophe vient j'ai besoin de ton aide, c'est pas moi le méchant dragon c'est un autre dragon il s'appelle Haissam et il casse toute la ville !"*

Extrait du journal d'observation du 20 janvier

Dans cet extrait, Ahmed joue le rôle d'un homme qui se fait servir par Juliette un repas. Il a une amoureuse avec qui il discute au moyen d'un téléphone. Il y a un moment de confusion où Juliette pense qu'Ahmed lui attribue le rôle d'un dragon, ce qu'elle refuse instantanément. On remarque que si Juliette introduit l'histoire de l'incendie, c'est Ahmed qui ajoute des personnages et de la gravité à la situation en parlant de la destruction d'une ville par son dragon. Il fait d'ailleurs appel (via son téléphone) à un ami garçon pour tenter de stopper la menace plutôt que de s'aider de Juliette.

*"Juliette : Vite cachons nous ! Je ferme la porte.[Elle fait mine de fermer l'entrée du coin, puis elle se sert un verre tout en faisant mine d'être paniquée] Christophe fini ton repas ! Je te emprunte ton téléphone je vais appeler l'urgencier ! [Ahmed continu de faire semblant de manger calmement, il garde le téléphone dans la main. Juliette prend un téléphone dans l'étagère] Je vais prendre ce téléphone.*

*Tatiana : Il y a la sorcière qui va arriver !*

*Juliette : Oui ! [Elle tape des chiffres sur le téléphone puis le met à son oreille.] Urgencier ! [Elle hoche la tête] Tuez tout de suite ce dragon !*

*Tatiana : Je vais essayer de me transformer en chevalière.*

*[L'enseignante appel à ranger, Aïcha entre dans le coin jeu avec une seringue qu'elle dirige vers Juliette]*

*Ahmed : Euh pas moi pas moi pas moi je vous laisse vite ! [Il enlève son collier paniqué]*

*Tatiana : Je vais me transformer en chevalière."*

Extrait du journal d'observation du 20 janvier.

Dans cet extrait, qui a lieu quelques minutes après le précédent, Tatiana a du mal à entrer en communication avec Juliette et Ahmed. Elle propose plusieurs avancées à l'histoire que Juliette accepte mais Juliette saisit le téléphone pour appeler un « urgencier » à la rescousse. Elle reste dans son rôle de serveuse vis à vis d'Ahmed et celui-ci refuse d'ailleurs qu'elle lui prenne son téléphone qui a été son instrument depuis le début pour jouer le rôle de l'homme qui mange au restaurant avec son amoureuse imaginaire. Elle appelle cependant un « urgencier », un métier masculin car le rôle de sorcière proposée par Tatiana ne semble pas lui suffir pour régler la situation. Tatiana se sent alors inutile et lui propose de « se transformer en chevalière ». C'est la seule fois où l'on observe une fille transgresser les rôles associés à un genre, et dans ce cas elle utilise le suffixe -ère pour modifier le nom d'un rôle masculin et se l'attribuer. On remarque également que lorsque l'on demande de ranger, Ahmed quitte précipitamment le coin jeu pour ne pas avoir à le faire. La tentative de Tatiana ne donnera pas de suite puisque le jeu est interrompu à la fois par Aïcha avec sa seringue et la nécessité d'arrêter pour rejoindre le groupe classe.

Ahmed se retrouve une deuxième fois dans le coin jeu avec deux autres filles. Cette fois-ci il tient le rôle de l'enfant.

*"Noelly : On va rester avec lui hein ! [En parlant d'Ahmed] Parce que lui il est très fatiguant, tu ne manges pas, j'ai dit tu ne manges pas ! Tu as fait trop de bêtises. C'est pour nous mais pas pour toi, toi tu as fait trop de bêtises [ton très autoritaire]*

*Ahmed : c'est une blague maman [en souriant]*

*Noelly : ce n'est pas une blague*

*Loubna : non c'est moi la maman elle c'est la tatate, c'est pas une blague !*

*Ahmed : oh yeah [fait semblant de dévorer le contenu de son assiette, les deux filles essayent de l'en empêcher en le tirant et en lui retirant l'assiette]*

*Loubna : tu arrêtes tu arrêtes"*

Extrait du journal d'observation du 21 janvier.

Ici les rôles sont très clairement attribués, Ahmed est l'enfant et Loubna et Noelly sont la tante et la mère qui essaient d'agir avec autorité sur lui car il aurait « fait des bêtises ». Ahmed renforce ce rôle en continuant de faire n'importe quoi. Les filles n'arrivant pas à le calmer elles vont alors saisir le téléphone pour chercher de l'aide.

Ainsi, on constate que, dans la classe de Lisa, les rôles sont très clairement définis. Un seul garçon, Ahmed jouera réellement avec les filles et il aura toujours un rôle qui correspond à son genre ou un rôle de perturbateur comme celui du bébé exprimé ci-dessus.

Dans la classe de Victor, au coin poupée-dînette, ce sont les filles qui dirigent le jeu et attribuent les rôles. Ainsi, elles s'attribuent les rôles les plus autoritaires (la maman, la grande sœur... en fait plus on y est vieux, plus on y a d'influence), si bien que le seul garçon présent est en quelques sortes exclu et joue dans son coin. Il est par la suite mis de côté dès qu'il essaie de revenir dans le jeu par la maman (Elise dans la vidéo montre explicitement cette mise à l'écart).

*"Elise : ESTHER ! Tu ne fais pas de bruit à table, tu te tiens bien.*

*Lola : Moi je suis ta sœur. [Discussion à table, arrivée d'élèves dans la classe au fur et à mesure, le niveau sonore général monte]*

*Idriss : j'ai trop faim !*

*Lola qui part vers le coin poupée : J'en ai marre !*

*[Elona arrive au coin jeu et s'inscrit au coin poupée/dînette]*

*Idriss : j'ai faim-faim-faim-faim ! [...]*

*[Elona intègre le jeu de la dinette en faisant le bébé autour de la table, et Lola décide d'arrêter de bouder pour revenir dans le jeu de groupe]*

*Lola : Non c'est moi la \*inaudible\* !*

*Esther : NON C'EST MOIII !*

*Elise : VOUS VOUS TAISEZ ! [elle doit avoir le rôle de la maman] VOUS ÊTES DEUX GRANDES SŒURS !*

*Idriss : Et moi je suis le grand frère !*

*Elise : Ce n'est pas rigolo Esther. Je vais vous aider à couper."*

Extrait du journal d'observation du 24 janvier

Cet extrait d'observation permet également de noter qu'Élise passe beaucoup de temps à donner des ordres et à crier, ce qu'elle semble identifier comme étant la conduite d'une mère. Elle s'occupe plus des autres joueur·euses que de ses propres activités, tandis que les autres filles s'occupent des bébés, ou de tâches subsidiaires (comme couper des légumes à la dînette, ou mettre la table). Le seul garçon présent tout le long de la vidéo dans ce coin prend peu de décisions, et ne semble pas vraiment participer au jeu de rôles pratiqué par le groupe essentiellement féminin (4/5).

*"Loubna : je vais appeler la présidente*

*Ahmed : oh non non non [il sourit toujours et essaye d'attraper le téléphone mais Noelly l'empêche en lui tenant les bras]*

*Noelly : calme toi, calme toi*

*Loubna [au téléphone] : Mon chéri il m'embête. [changement de voix (grosse voix)] oh j'arrive ! [Il recommence à faire semblant de manger dans son assiette]*

*Noelly : c'est pas possible [elle prend un autre téléphone] allo la police ! Il arrête pas de faire n'importe quoi il mange tout et il fait top de bêtises alors nous on dit ne mange pas. Alors on le dit à la maîtresse tout les jours quand il va à l'école donc est ce que vous pouvez venir très vite ? [elle raccroche puis elle vient attraper Ahmed par la mâchoire]"*

Extrait du journal d'observation du 21 janvier

Dans cet extrait de la classe de Lisa, les figures d'autorité pour gérer un enfant sont très mixtes. Les deux filles essaient d'abord d'utiliser leur propre autorité en tant qu'adultes, puis elles appellent « la présidente » qui est imitée avec une grosse voix, ainsi que « la police ». Elles font également référence à la maîtresse d'école. La présidente peut paraître comme une seconde transgression aux stéréotypes. Cependant, dans cette école, c'est la directrice qui est souvent utilisée



comme étant une menace, car on lui envoie les enfants qui se comportent mal en classe. La figure d'autorité féminine est donc naturelle pour ces petites filles lorsqu'il s'agit de réprimander un enfant.

Nous remarquons alors que les rôles des enfants restent très majoritairement associés à leur genre, que ce soit dans un environnement mixte ou non. Les figures qui ne peuvent être tenues par les enfants jouant sont alors souvent imaginées ou interviennent par le biais du téléphone.

Dans la classe de Victor l'association des enfants à leur rôle de genre se retrouve non seulement dans leur manière de jouer mais également dans leur manière de ranger le coin à la fin de son utilisation.

*Ninon : Ca marche pas. Attends, on peut mettre ça, là. Merci Briac ! [il l'aide à ranger]*

*ATSEM : Vous rangez ! Eugénie tu ranges aussi s'il-te-plaît.*

*[Elise, Briac et Ninon rangent tout le coin dînette]*

*Victor : Allez, allez, allez !*

*[Elise range quelque chose au mauvais endroit, volontairement, et rit à la figure de Ninon, Briac sort du coin jeu]*

*Elise : Hihhi !*

*Ninon : Non, mais Elise ! Faut pas.*

*Elise : C'est des blagues !*

*Ninon : Non, ça ne va pas être des blagues. Là ça ne va pas être des blagues. [Elona rentre dans le coin jeu]*

*ATSEM : Elona, là c'est trop long pour ranger ! Quand c'est rangé on y va !*

*Ninon : Nooon !*

*[Elona, Ninon et Elise rangent]*

*ATSEM : bah Briac il est où ? Il n'a pas rangé.*

Extrait du journal d'observation du 21 mars

Les filles rangent sans discuter (sauf Eugénie) et se mettent à l'œuvre sans tarder quand l'ATSEM le leur demande. Aussi, Briac aide les filles au rangement, mais de manière superficielle, comme pour les aider à réaliser une tâche qui semblerait leur appartenir. Il disparaît d'ailleurs à la fin de l'observation sans que personne ne le remarque et une fille, Elona, rentre et aide à ranger alors qu'elle n'a pas fait partie du jeu. Cela fait également penser à Dimitri le 31 janvier, qui aide

les filles à jouer (en particulier Esther) mais sans rentrer véritablement dans le jeu (ou le rangement), comme si cet espace leur appartenait et qu'il n'avait pas le droit ou les codes pour participer à la pratique collective et mixte du jeu.

De manière générale, les conclusions de Dominique Golay (2006) se retrouvent dans les manières de jouer des enfants de nos classes en 2022. Les garçons et les filles ne sont pas les mêmes utilisateurs des coins jeux. Les filles utilisent plus le coin poupée-dînette que les garçons. Lorsqu'ils inventent des histoires, ils gardent des rôles associés à leur genre. Les garçons détournent beaucoup plus les objets de leur première utilisation, ils aiment taper et perturber le jeu avec leur comportement. Les filles n'incluent pas forcément les garçons dans leur jeu, ne leur laissant alors pas l'opportunité d'agir comme elles.

### C. La cour de récréation :

Cette partie fera état de nos observations dans les cours de récréation où avaient lieu nos stages (massés et filés)<sup>6</sup>.

Pour témoigner de nos observations, nous avons réalisé des tableaux qui reprennent, en cumulant toutes nos observations, les types de jeux et les espaces utilisés par les élèves. La plupart de nos conclusions se basent sur ces tableaux, ainsi que sur nos notes d'observations.

#### 1) Des jeux plus ou moins mixtes

Dans l'école élémentaire de centre-ville de Lisa, où la cour est séparée à cause de la COVID, les constats sont partagés. À chaque récréation, le jeu du lutin prend beaucoup d'espace et est très souvent totalement mixte. C'est une sorte de balle au prisonnier qui ne comporterait pas de limites de terrain, alors le groupe se déplace beaucoup du centre de la cour aux extrémités. La majorité des deux classes joue à ce jeu. On retrouve cependant beaucoup de filles qui discutent près des murs ou dans les toilettes.

Le foot, qui a lieu l'après-midi, est uniquement masculin et prend un grand espace de la cour entre les arbres pour souvent très peu de joueurs. Cette activité rentre en conflit avec le jeu du lutin

---

<sup>6</sup> Elle occasionna dix observations pour Lisa dans ses cours, dont sept dans la cour partagée entre les CE1-CE2-CM1 (stage filé), et trois en MS/GS (stage massé). Victor effectua sept observations dans ses deux cours : cinq dans la cour de ses Moyennes Sections (stage filé), et deux dans la cour de ses CM1-CM2 (stage massé).

lorsque celui-ci se déplace sur leur terrain. Lors d'une observation, deux filles de la classe de CE1-CE2 ont essayé de rejoindre trois garçons qui jouaient au foot, et se sont alors placées derrière eux. Quand le ballon est arrivé à leur niveau, l'une d'entre elles a essayé de faire une passe au pied à la deuxième. Après cela, elles ont vite été exclues du jeu car un garçon les a directement accusées de « piquer le ballon » et de « ne pas respecter les règles ». Les filles sont alors retournées courir ensemble dans la cour.

## 2) Des activités différenciées en fonction du genre

Les garçons et les filles ne jouent pas aux mêmes jeux dans la cour, que ce soit dans l'école élémentaire de centre-ville ou dans l'école maternelle de la périphérie de Nantes.

**Tableau 2 : Répartition des élèves de CE1-CE2-CM1 (Lisa) dans les différents espaces.**

	Basket	Lutin ou épervier Espace portail	Préau	Balle au mur	Foot Espace centrale	Discutions près des murs	Élastique ou jeu imaginaire (volatile)
Filles	5	<b>51</b>	7	<b>6</b>	2	<b>12</b>	<b>27</b>
Garçons	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	<b>12</b>	5
Total	16	81	17	12	27	24	32

*Clé de lecture : Il y a 25 garçons qui ont joué au foot contre seulement 2 filles*

Nous remarquons bien dans le tableau 2 que les garçons font deux types d'activités : ils discutent, ou ils jouent à un jeu avec des règles qui existent déjà. Ils ne développent pas d'histoires ou d'imaginaire au travers de ces jeux, et ils jouent leur propre rôle. En élémentaire, les jeux sont le lutin, le foot, le basket, l'épervier ou « attraper les filles ». Dans la classe de maternelle de REP de Lisa, les garçons passent leur temps à s'attraper entre eux, à courir sur la structure, à bloquer les autres sur le pont ou à se bagarrer. Ils n'échangent pas beaucoup de mots et c'est d'ailleurs un souci majeur dans la résolution des conflits.

*"Il y a 18 enfants dans la cour*

*4 Garçons qui se battent dans la forêt*

*3 filles qui jouent aux sirènes dans la structure*

*2 filles qui crient sur les vélos car 2 garçons sur des vélos les suivent « pourquoi vous criez » « on joue au loup »*

*J'interviens sur les garçons qui se bagarre dans la forêt en menaçant d'interdire la forêt s'ils continuent. « Tu sais la maîtresse elle a interdit la bagarre » et ils s'en vont à l'opposé contre le mur*

*2 filles sur la balançoire qui chantent.*

*Les filles qui jouent aux sirènes me prennent à partie dans le jeu en arrivant en criant « ahhhhhh le château de sirène est en train de s'effondrer il y a un tremblement de terre »*

*Elsa mur de glace, ariel*

*Elles vont dans la forêt et disent « la sorcière karaba il faut qu'elle nous délivre »*

*Garçons vélo jouent juste à aller vite. Un garçon pleure car il veut un vélo puis il joue à crever les pneus du vélo qu'il voulait pour embêter les autres*

*2 filles jouent à la maman*

*Garçons dans la structure ils crient « rouaar » et se poussent. Pas de jeux apparents"*

*Extrait du journal d'observation maternelle du 18janvier*

On voit dans cet extrait que les garçons verbalisent très peu. Celui qui veut un vélo ne demande rien, il pleure puis il attaque ses camarades en essayant de crever les pneus, mais cela ne fait l'objet d'aucun dialogue. Sur la structure, les garçons se poussent en criant. On peut associer ce comportement à un jeu de poursuite où les garçons sont des animaux par exemple, mais ils ne le disent pas clairement. Sur la structure, il est arrivé pendant plusieurs récréations que les garçons qui se poussaient de la même manière finissent par se faire mal. Pourtant, par la suite, lorsqu'ils viennent se plaindre aux adultes, ils disent ne pas jouer ensemble.

**Tableau 3 : Répartition des élèves de MS (Victor) dans les différents espaces.**

<b>CUMUL</b>	Bac à sable	Structures jeux	Herbe / Bas de la Cour	Autour de Victor / Haut de la cour	Buissons sur le côté de la cour
Jeux collectifs	1/5	2/5	4/5	1/5	3/5
Nombre de filles	3	15	31	7	11
Nombre de garçons	1	20	28	9	20
Total	4	35	59	16	31

*Clés de lecture :*

*Les enfants ont réalisés des jeux collectifs dans 4 observations sur les 5 dans la structure de jeux.*

*11 filles sont allées jouer dans les buissons sur le côté de la cour*

Dans l'école maternelle de Victor, la structure de jeu est également occupée majoritairement par des garçons (tableau 3). On peut penser que c'est lié au « défi » que représente le toboggan. Mais l'espace qui est le plus significativement occupé par les garçons sont les buissons sur le côté de la cour. C'est un espace caché à la vue des professeurs en surveillance. C'est peut-être cette surveillance que les garçons cherchent à éviter. Au contraire, l'espace le moins utilisé par les élèves est l'espace autour du professeur en surveillance. On y observe autant de garçons que de filles sur le cumul des observations, mais cette observation est faussée car les garçons ont été présents en nombre à une seule récréation, et n'y sont pas souvent présents le reste du temps. C'est un espace qu'on peut donc voir comme plus utilisé par les filles, qui se permettent peut-être moins de jouer avec les règles et limites posées par les adultes de l'école.

Les pratiques des filles sont, elles, très marquées par l'imaginaire. Que ce soit en maternelle ou en élémentaire dans les écoles de Lisa, elles jouent parfois le rôle d'un animal, parfois celui d'un bébé ou d'un enfant et de ses parents ou encore parfois de créatures imaginaires ou de héros des dessins animés qu'elles connaissent. Elles viennent beaucoup moins solliciter l'adulte pour résoudre des conflits, mis à part lorsqu'elles jouent avec les garçons dans les jeux sportifs comme le lutin en élémentaire par exemple. En maternelle certaines restent près des adultes lorsqu'elles n'ont pas envie d'aller jouer, elles demandent alors des câlins ou de tenir la main de l'adulte.

Il existe des cas où les garçons viennent s'intégrer à ces jeux de rôles imaginaires.

*« Shanon rejoint le groupe qui joue au bébé et aux mamans (3 filles) pour aider à porter le bébé Noelly qui se laisse porter. Il pousse aussi le vélo double. Quand « le bébé pleure » il regarde mais*

*laisse les autres s'en occuper et s'amuse plutôt avec le vélo. Il rattrape le bébé qui s'enfuit. Avec Inès il donne des pierres pour consoler le bébé.*

*Les garçons ont repris les vélos et font la course dans toute la cour. Au bout d'un certain temps (10min de jeu) Shanon quitte le jeu du bébé et il court avec les garçons.*

Extrait du journal d'observation maternelle du 19janvier

Cependant, tout comme dans le coin poupée de la classe, les garçons sont minoritaires dans ces pratiques de jeu avec les filles, et ils y viennent souvent seuls et y restent rarement tout le temps de la récréation.

Dans l'école maternelle de Victor, quelques jeux collectifs mixtes sont en construction, comme le jeu des « zombies », le jeu de « la police » ou encore la queue-leu-leu. Ce sont souvent des filles qui proposent ces jeux et aident à les construire. Les garçons viennent souvent perturber les pratiques de jeux des filles, du moins lorsqu'elles sont collectives : c'est peut-être leur manière de vouloir participer aux jeux de filles sans s'imposer l'acquisition des multiples règles construites par les filles au fil de leurs pratiques collectives.

**Tableau 4 : Répartitions des élèves de CM1/CM2 (Victor) dans les différents espaces.**

<b>CUMUL</b>	Toilettes	Préau	Proche classe	Côté terre de la cour	Centre, jeux collectifs	Total
Jeux collectifs	Non	Oui/Non	Non	Oui	Oui	
Nombre de filles	8	17	5	4	22	<b>56</b>
Nombre de garçons	0	2	0	8	29	<b>39</b>
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>51</b>	<b>95</b>

Clé de lecture : Il y a 29 garçons et 22 filles qui ont joués à des jeux collectifs au centre de la cours

Dans les deux cours d'élémentaires observées, des espaces sont cependant majoritairement féminins, voire exclusivement réservés aux filles. Comme on le voit sur le tableau 4 (CM1/CM2) les toilettes (8 filles contre 0 garçons au total), le préau (17 filles contre 2 garçons au total) ou le porche de la classe (5 filles contre 0 garçons) sont des lieux utilisés en majorité par les filles. Ces espaces, situés en périphérie de la cour, sont des lieux plus calmes où les filles aiment se retrouver en non mixité (pour discuter ou observer les autres), seules (dessin), ou pour jouer à des jeux auxquels les garçons ne jouent pas (comme la marelle par exemple). Ce placement des filles se retrouve également dans l'école de Lisa, mais sous une autre forme. Les filles investissent plus

facilement des espaces « volatiles », et elles se déplacent sur la cour sans vraiment rester à un endroit, passant souvent sous le préau et les toilettes, ce qui n'a pas pu être relevé dans les observations comme un placement fixe. Elles sont plus nombreuses que les garçons à utiliser le marquage au sol comme les escargots et les marelles, et des jouets comme les cordes à sauter ou les élastiques sont utilisés uniquement par des filles. Par ailleurs, depuis que la cour n'est plus séparée par les mesures de COVID-19, et qu'elle n'est plus partagée avec la classe de CE1-CE2 mais avec les classes de CM1 et de CM2, on retrouve beaucoup plus de filles à discuter près des murs. La cour étant utilisée par plus d'enfants et les jeux sportifs comme le foot, le basket ou le lutin prenant plus d'espace (car plus d'élèves), la possibilité pour les filles de se déplacer librement est plus limitée, elles se retrouvent alors beaucoup plus nombreuses près des murs et sous le préau.

Face à une vision peu stéréotypée qu'ont les élèves de la cour (comme le prouvent les placements des élèves par les élèves dans les cours dessinées lors de la troisième enquête de cette recherche) se cachent en fait des pratiques stéréotypées. Ce sont ces pratiques stéréotypées dont parle Erving Goffman dans *L'arrangement des sexes*, qu'il qualifie de « genderism », un « comportement de genre, à savoir une pratique comportementale individuelle liée à une classe sexuelle » (Goffman, 2002). En effet les garçons et les filles n'occupent pas réellement les mêmes espaces si on observe la cour dans sa globalité et sur un temps long. Ils répondent finalement à des comportements déjà relevés par Delalande (2006) même si cela est beaucoup moins marqué qu'à l'époque de cet enquête grâce à la mise en place des stratégies par les enseignant·es et les élèves en conseil.

### 3) Des activités non différenciées en fonction du genre

Parallèlement à ces activités très clivées, il semble y avoir des activités plus mixtes qui se jouent dans la cour de récréation.

Dans l'école maternelle de Victor, l'espace le plus utilisé (l'herbe en bas de la cour) donne très souvent lieu à des pratiques collectives, et mixtes. C'est un espace où les enfants créent leur jeux ou les reproduisent, et où ils échangent beaucoup pour construire leurs jeux : on y voit sensiblement plus de filles que de garçons, et les garçons interfèrent souvent dans cet espace pour « embêter » les filles, ou pour participer à leurs jeux.

Sur la cour des CM1/CM2 de Victor, l'espace le plus utilisé par les élèves est, et de loin, l'espace central de la cour, c'est-à-dire celui réservé aux jeux collectifs de balles (tableau 3). Cet espace est utilisé, selon les relevés de Victor, par plus de la moitié des élèves (51 pointages sur 95 pointages au total, pour tous les coins). Si cet espace est sensiblement plus utilisé par les garçons (29 utilisations relevées lors des pointages contre 22 pour les filles), on peut définir cet espace comme essentiellement masculin, car c'est le choix qu'une grande majorité d'entre eux va choisir pour jouer (29 pointages de garçons à ce coin contre 39 pointages au total pour tous les garçons, tous coins confondus).

Donc, contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer et comme les études de Delalande (2006) le laissent suggérer, l'utilisation de l'espace réservé aux jeux de balles est réalisée en mixité. Pourtant, cette mixité est peut-être influencée par le fait que les garçons sont moins nombreux que les filles. Cette mixité a peut-être été influencée également par les pratiques des professeures de l'école, qui s'appliquent à ce que les sports collectifs soient mixtes en interdisant certains usages, ou en appliquant le programme d'Éducation Morale et Civique relatif à l'égalité garçons-filles.

Dans l'école élémentaire de Lisa on retrouve également la majorité des enfants jouant au lutin ou à l'épervier, garçons comme filles. Ce jeu prend rarement l'espace central de la cour car le marquage au sol central et les arbres sont utiles pour d'autres jeux comme le football. Même si le foot n'est pas autorisé le matin, les élèves préfèrent jouer au lutin dans la partie basse de la cour près du portail car ils sont ainsi sûrs de ne pas avoir de remarques des autres élèves qui voudraient jouer à d'autres jeux. Ce comportement s'est intensifié au fur et à mesure de l'année suite à des plaintes des autres élèves. Cela fait également partie des régulations qui ont eu lieu par les enseignant·es et en conseils d'élèves afin d'harmoniser le partage de la cour et d'éviter les accidents. Étant donné que le lutin est un jeu sans délimitations, le fait de rester en bas et plus ou moins coincé entre deux murs, les empêchent de déborder et d'occuper l'espace central de la cour, malgré le fait qu'ils soient nombreux à y jouer.

On remarque donc que certaines des observations de Delalande (2006) sont toujours d'actualité aujourd'hui. Le football est un sport majoritairement masculin, qui occupe parfois, mais pas partout, l'espace central de la cour. Les filles ont tendance à occuper des espaces calmes et tranquilles alors que les garçons privilégient les jeux sportifs. Cependant beaucoup d'actions sont mises en place, surtout dans nos écoles d'élémentaire, pour limiter cette différenciation. Dans les



deux cours, un jeu mixte est joué à chaque récréation et occupe un grand espace. Chez Victor c'est le jeu du « grand n'importe quoi », chez Lisa c'est le jeu du lutin ou de l'épervier. On remarque, par ailleurs, que le jeu du lutin et le jeu du « grand n'importe quoi » ont des règles similaires. Il s'agit en fait d'une sorte de balle aux prisonniers avec des variantes quant aux délimitations du terrain.

On peut alors penser que ces jeux ont été mis en place dans le but de favoriser la mixité dans la cour. En effet, la mixité dans les cours de récréations est un enjeu d'actualité, relayé par les médias. Certain·es parents et certain·es enseignant·es sont sensibilisé·es aux travaux de recherches en sociologie à ce sujet et sont d'ailleurs capables, aujourd'hui, de remarquer les comportements que nous avons décrits précédemment. Ils cherchent alors à les limiter, en particulier l'utilisation du plus grand espace par les garçons uniquement, afin d'arriver vers une école qui prend vraiment en compte l'égalité filles-garçons. Ces évolutions, mêmes si elles sont finalement limitées, sont en accord avec les directives de l'Éducation Nationale.

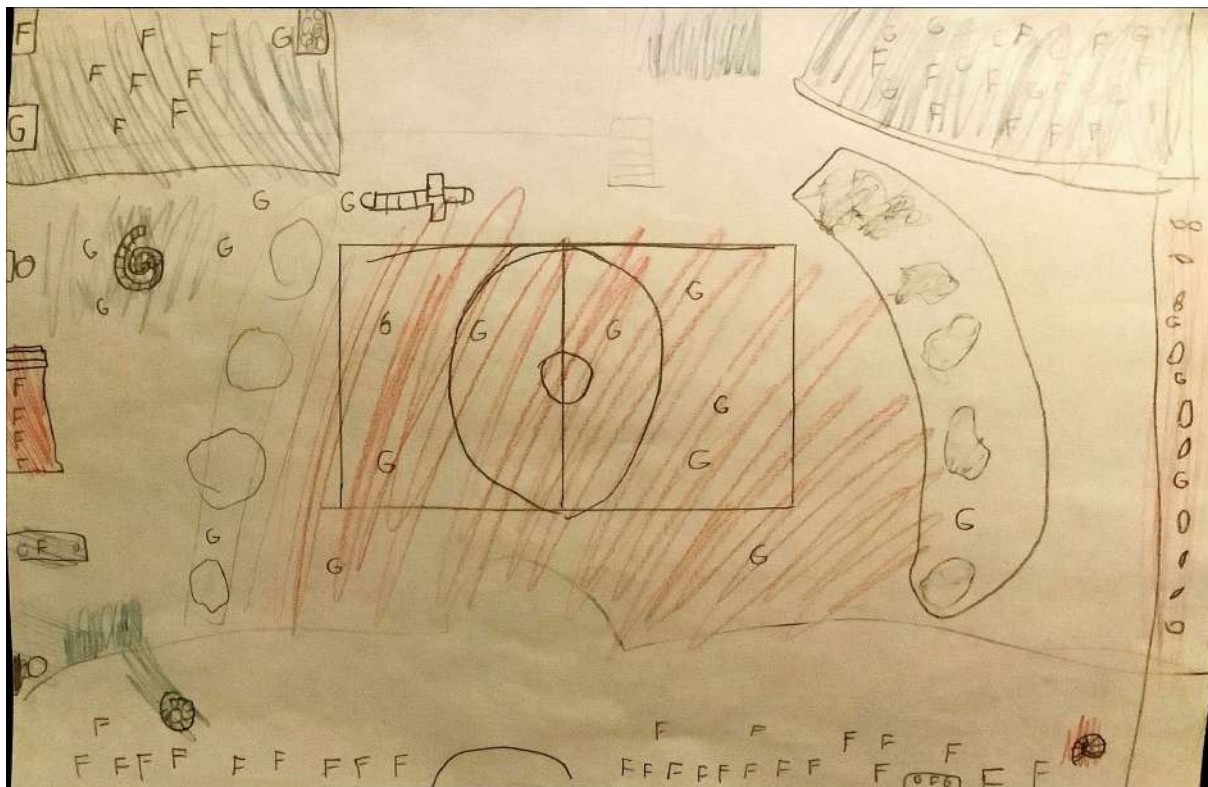
#### D. Les représentations des élèves sur leur cour

Pour finir, nous allons comparer les diverses observations que nous avons pu faire avec les représentations que les élèves observés ont d'eux même. Pour cela nous leur avons demandé, en nous inspirant des exercices qui nous avaient été proposés à l'INSPE dans le cours de Pascale Naïm relatif à « L'éducation à la vie affective et égalité filles/garçons », de représenter leur cours, d'y indiquer les endroits que fréquente les garçons et les filles selon eux et d'y indiquer également les endroits qu'ils apprécient et ceux qu'ils aiment le moins.

##### 1) Le terrain central comme lieu privilégié des garçons ?

Sur les 15 schémas recueillis en CE2-CM1, sept filles colorient le terrain central en rouge ou partiellement rouge. Sur les neuf schémas recueillis en CE2-CM1, un garçon a colorié le terrain central en rouge.

## Schéma élève 1 : Un garçon de CMI



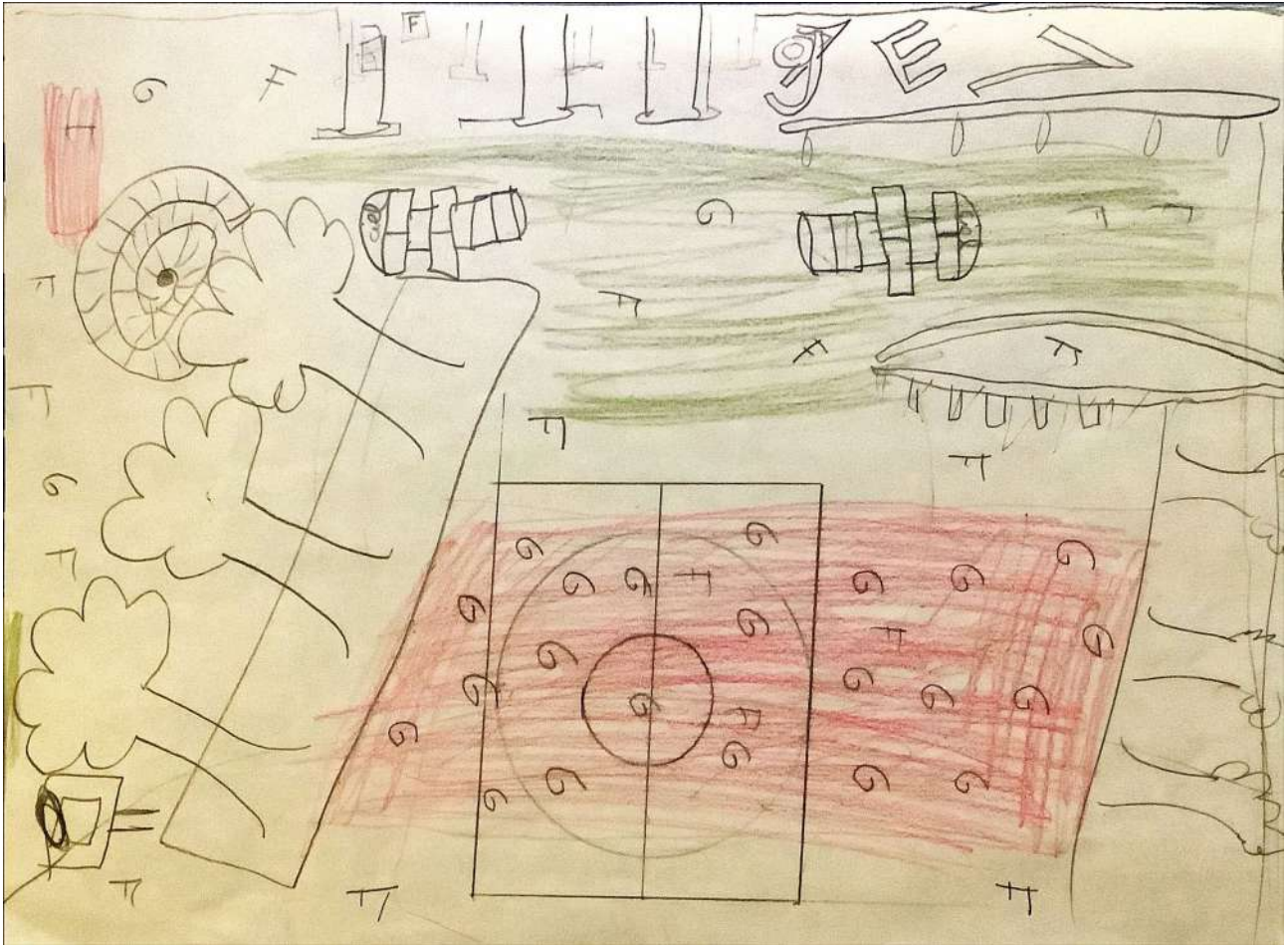
### *Retranscription :*

*en vert J'aime les terrain de basket car on est tranquille. J'aime le préau et le terrain à côté de la porte bleu on peut beaucoup jouer au lutin*

*en rouge J'aime pas le terrain de foot car j'aime pas le foot et on peut jamais être tranquille. J'aime pas les plantation car ça fait mal quand on y va*

On voit bien que pour cet élève si il n'aime pas l'espace central c'est parce que c'est l'espace du foot, et que lui, joueur quasi-systématique de lutin, est dérangé par ce jeu. On voit également qu'il associe très clairement cet espace aux garçons, tout comme les alentours du terrain, alors que les espaces contre les murs, l'escalier à gauche et le préau est presque uniquement un lieu pour les filles. Le seul lieu mixte est l'espace entre les deux murs, près du portail qui est l'espace souvent utilisé pour le jeu du lutin.

## Schéma élève 2 : Une fille de CE2



### *Retranscription :*

*La grosse parti rouge au milieu de la cour je n'aime pas parce que c'est le t rin de foot et on se prend toujours le ballon. l'autre parti rouge c'est l'endroit du basket et on se prend toujours un ballon la grande partie verte c'est l'endroi ou on n'ai jamais déranger par un ballon. La petite parti verte c'est la ou on est aussi trancille.*

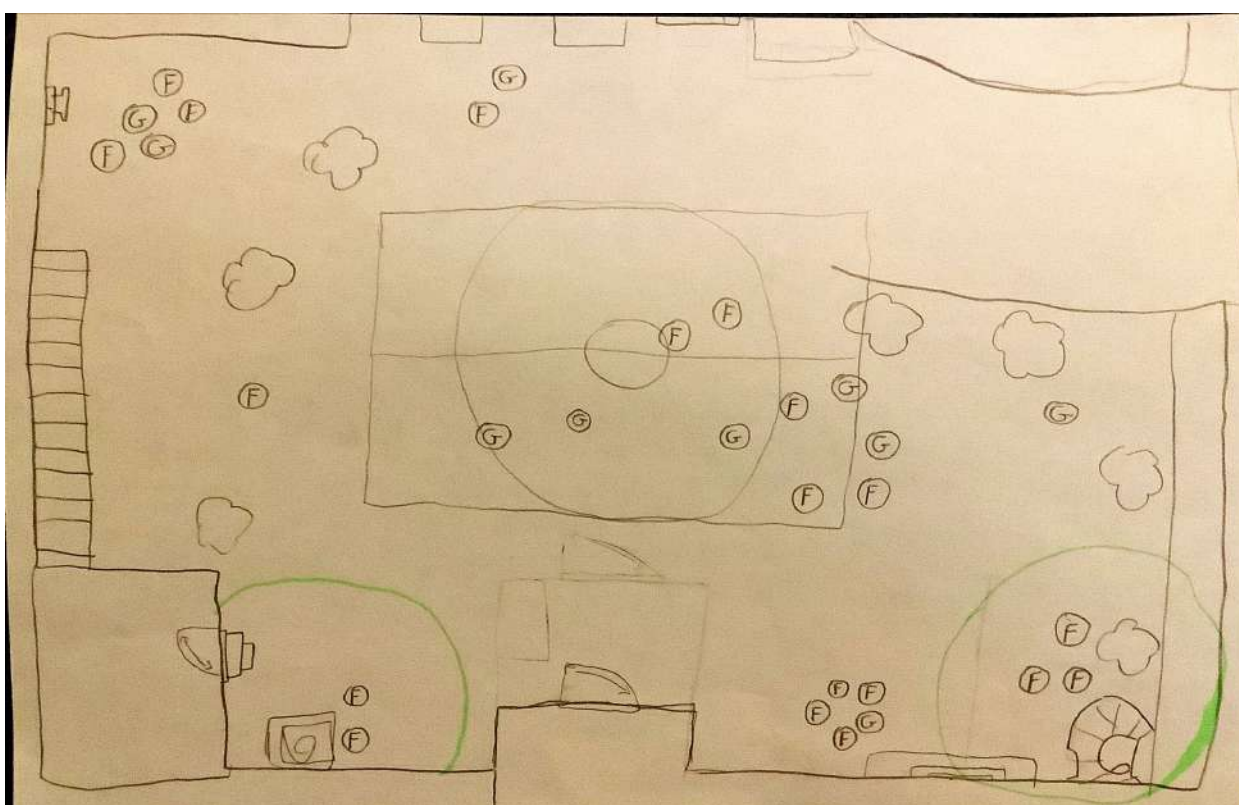
La représentation de cette élève est assez proche de celle du garçon au-dessus. Elle relève les mêmes constats que lui en ce qui concerne les terrains de foot et de basket. Si le terrain de foot reste majoritairement un lieu de garçon, elle a représenté trois filles au milieu. Les murs proches des classes sont toujours uniquement un lieu de garçon, mais le préau, les murs cotés basket et l'espace devant le portail est mixte voir majoritairement féminin pour l'espace derrière le terrain de foot. Ces conclusions sont partagées par les autres filles qui ont fait des schémas similaires. Deux filles ajoutent qu'elles n'aiment pas les toilettes des garçons car elles seraient sales.

Deux garçons colorient en rouge, un espace qui les restreint dans leur pratique des jeux de ballon, ainsi le premier note « Rouge les ballons se bloquent toujours là bas » en entourant l'espace à droite des plantes qui sont inaccessibles car délimité par un grillage, c'est également de

quoi se plaint l'élève du schéma 1. Un autre note « *Je n'aime pas le préao car on n'a pas le droit du balont* » Au contraire des filles qui sont nombreuses à se plaindre du ballon qu'elles pourraient se prendre, eux se plaignent de ce qui les empêche de jouer au ballon. Et ce, malgré le fait que les filles utilisent aussi les ballons puisqu'elles sont nombreuses à jouer au lutin. Deux garçons se plaignent tout de même, le premier, comme nous l'avons vu plus haut, se plaint du foot, car il est joueur de lutin, le second, se plaint du panier de basket en notant « *je n'aime pas allé au panier de basket on peut se prendre un ballon* ». Ils ne se plaignent pas de la possibilité de recevoir un ballon non voulu de manière générale, mais seulement dans les espaces qu'ils ne pratiquent pas eux-mêmes.

Quatre garçons ont identifié les espaces filles et garçons de la même manière que les filles : les garçons sur le terrain central et les filles contre les murs.

### **Schéma élève 3 : Un garçon de CM1**

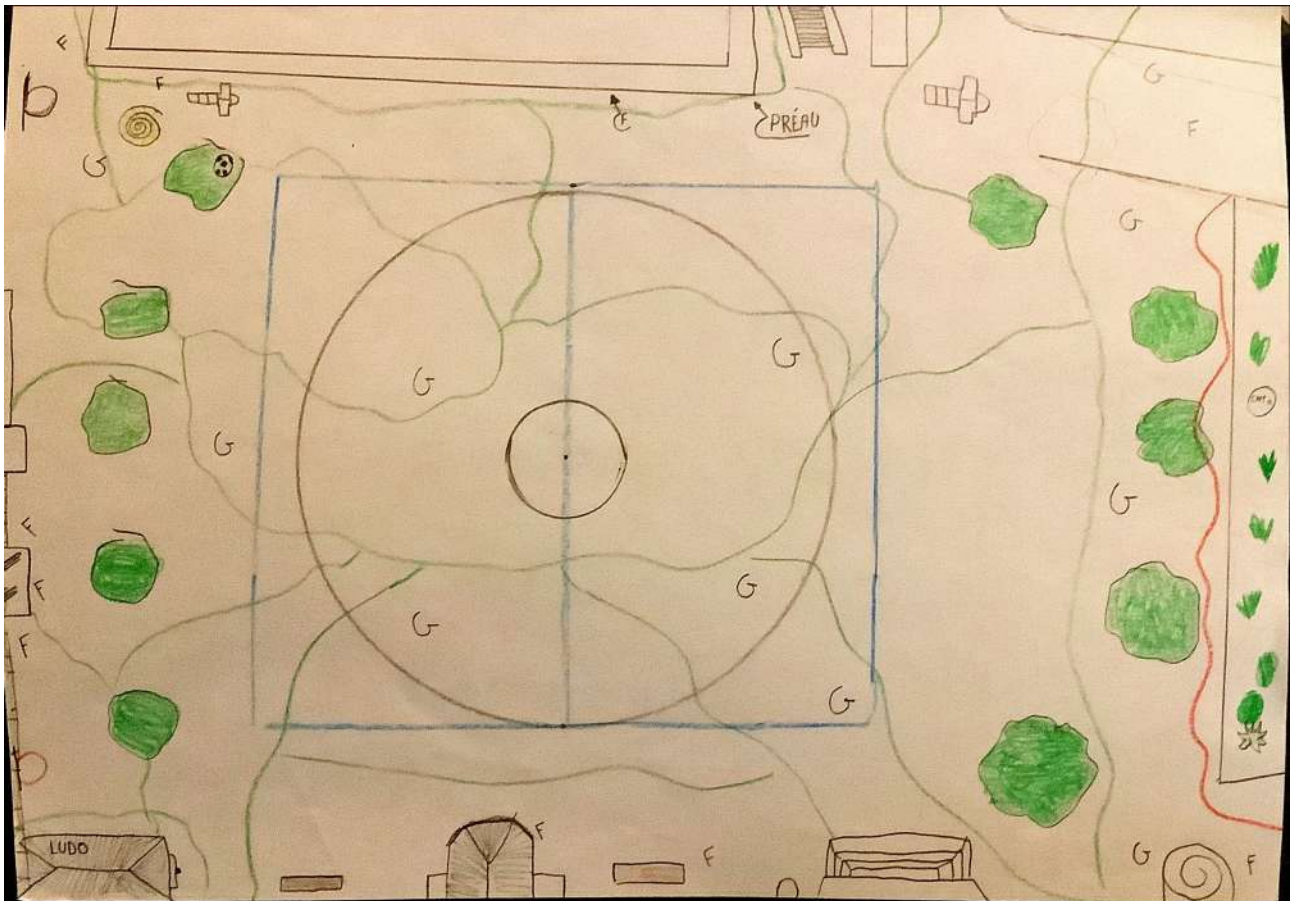


*Retranscription : j'aime aller près des escaliers car on peut faire une cabane ou ont peut aller.*

Ce garçon de CM1 a représenté finalement peu de garçons, mais il identifie clairement des lieux « de filles » contre les murs et un espace mixte au centre et au panier de basket du fond. Il notifie ses endroits préférés dans les espaces qu'il à lui même définis comme être un espace

uniquement avec des filles ce qui entre en contradiction. C'est un garçon qui joue parfois au lutin, mais qui est également souvent en train de discuter calmement avec un copain sous le préau ou près des murs.

#### Schéma élève 4 : Un garçon de CM1



*Retranscription : Vert J'aime tout et je joue partout Rouge les ballons se bloquent toujours là bas*

Son ami, qui partage donc la même expérience de cour que lui ,réparti, lui, seulement des garçons dans l'espace centrale et des filles contre les murs aussi, mais il met un garçon dans l'espace de l'escalier où lui et son ami aiment aller. Il colorie cependant les bancs en rouge, on peut alors penser qu'il aime discuter et jouer à la cabane avec l'escalier mais pas se retrouver au milieu des groupes de filles.

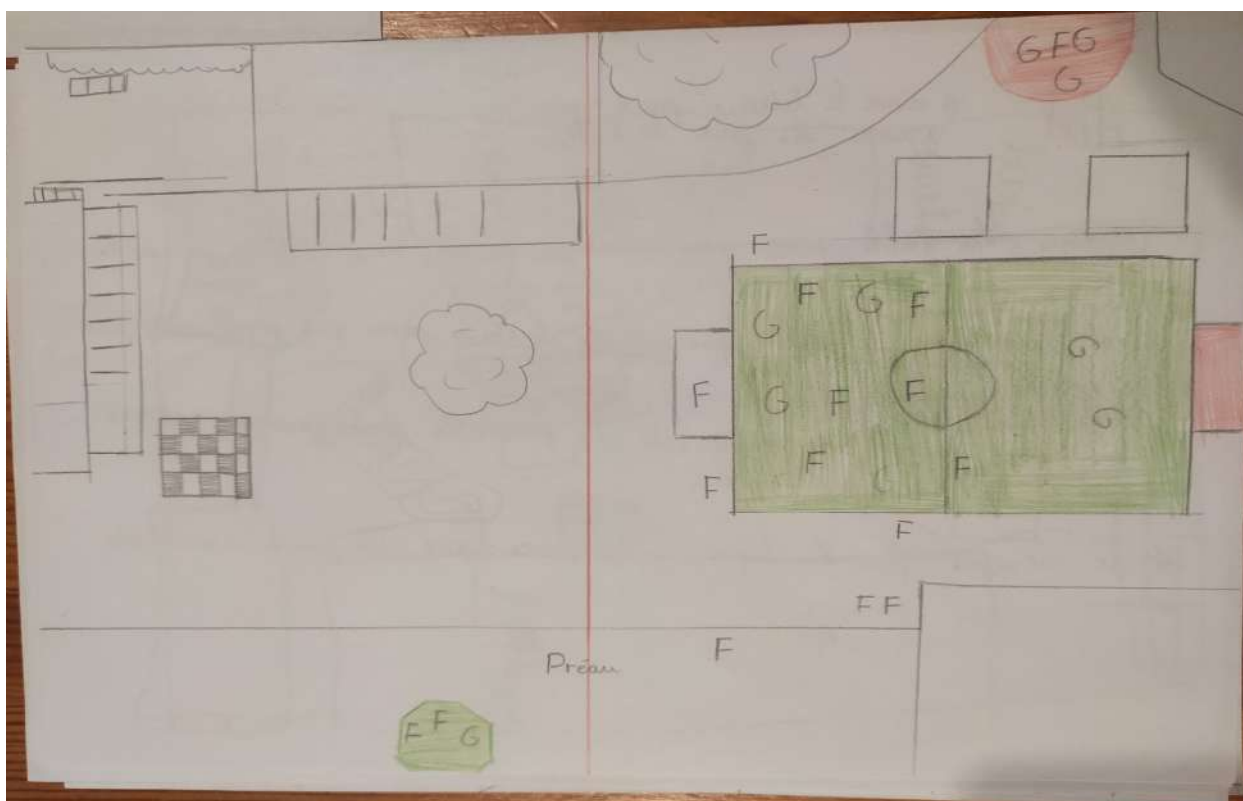
Ces représentations correspondent plutôt avec les conclusions de Delalande (2006). On notifie que la présence du jeu du lutin permet de rendre certains grands espaces plus mixte, mais la présence du ballon pose toujours les mêmes soucis. Même si finalement peu de garçons pratiquent

le football dans cette cours, l'espace central reste associé aux garçons par la moitié des élèves. On remarque cependant que certains élèves ont une vision de la cours beaucoup moins divisée.

Dans la classe de CM1/CM2 de Victor, on relève des constats semblables et des constats différents en ce qui concerne le terrain central. Comme pour la classe de Lisa, il y a une partie du terrain pour le foot et un autre espace pour le jeu mixte qui est dans cette école « le grand n'importe quoi ». Cependant l'espace foot est peu ou pas utilisé par les élèves. En revanche, le jeu mixte du « grand n'importe quoi » est beaucoup plus pratiqué. S'il a uniquement besoin des délimitations peintes sur le sol de la cour, c'est un jeu qui a tendance à déborder sur les autres espaces, comme l'espace foot ou les autres espaces de la cour : il a donc une place volumineuse et centrale dans la cour. Les garçons comme les filles représentent tous cet espace comme un espace utilisé par les garçons et les filles, ce qui correspond plutôt à la réalité. En nombre cumulé de garçons et de filles représentés par les élèves, les filles y sont même majoritaires (199 contre 151).

Sur les représentations des élèves, le terrain central est plus occupé par les filles (57%) que par les garçons (43%). Cependant, par rapport à l'effectif total de la classe, les filles représentent 62,5%, contre 37,5% de garçons (15 filles et 9 garçons). On peut donc dire que proportionnellement, les garçons ont plus tendance à occuper cet espace. Alors, même si l'espace est représenté de manière mixte par les élèves, on remarque que c'est parfois le seul espace où sont représentés les garçons. Ainsi, trois filles ont représenté les neuf garçons de cette classe uniquement dans le terrain central. Si ce n'est pas le seul espace où vont les garçons et où ils sont représentés dans les schémas, ils y sont représentés en grande majorité, les autres garçons étant placés principalement dans la zone « nature » ou sous le préau, surtout lorsqu'ils sont représentés par les filles.

## Schéma élève 5 : Un garçon de CM2



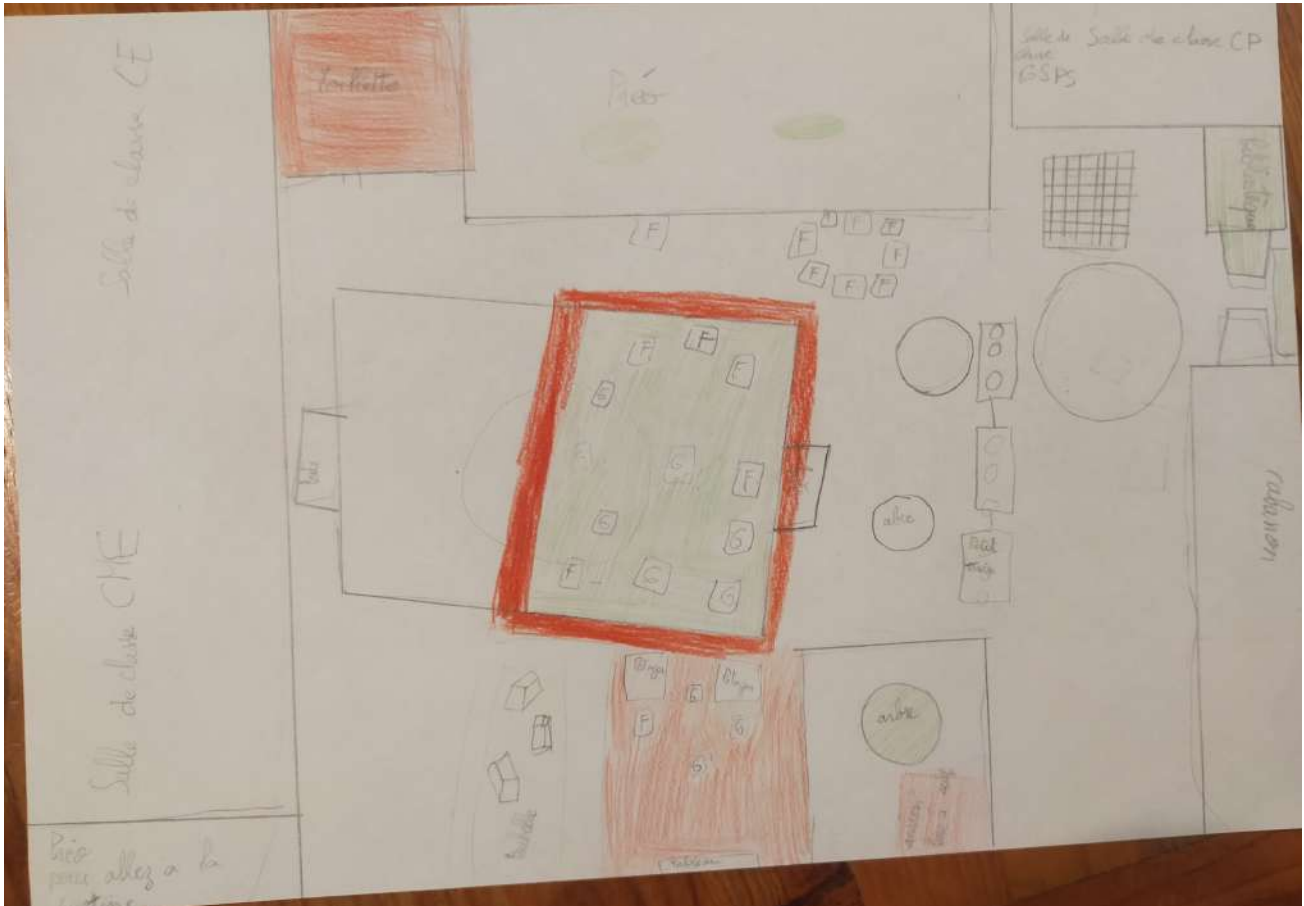
*Re transcription : J'aime le terrain parce que j'aime les jeux de balle. j'aime la table parce que c'est la ou on se pose et ou on parle. Je n'aime pas le petit morceau de terrain parce que je n'aime pas être gaule. Je n'aime pas l'endroit a coté des poubelle parce que on est trop confiné et sa pue un petit peu. Et je n'aime pas la ligne rouge parce que sa nous sépare des autre.*

Sur ce schéma, l'élève a représenté quatre des cinq espaces observés (si on considère que le rectangle en bas à droite de l'image est les toilettes) : les toilettes, le préau (en bas), le terrain central (au milieu à droite) et le coin « nature en haut à droite de l'image. Seul manque le hall d'entrée à la classe, qui visiblement ne fait pas partie pour lui des espaces de jeu de la cour de récréation des CM1-CM2. La ligne séparant la cour en deux est ici en rouge, car elle « les sépare des autres ». De plus, l'élève a représenté 25 élèves, ce qui est un de trop par rapport au nombre d'élèves de la classe. Aussi, il a représenté 9 garçons sur la cour, soit le nombre exact de garçons de la classe. 5 garçons sont ici présents sur le terrain central (dont l'élève lui-même) et 4 garçons sont présents dans d'autres coins de la cour. Cette représentation est assez fidèle aux observations que Victor a pu mener dans la cour lors de ses stages massés.

Le terrain central est colorié en vert (sauf la partie butts du terrain de foot) comme pour six des neuf garçons interrogés (67%). Il présente ici un terrain mixte, mais néanmoins pratiqué par plus de filles que de garçons : 10 filles y sont représentées (en comptant les filles sur les bords de l'aire de

jeu, qui sont « en prison » mais appartiennent bien au jeu) contre cinq garçons, soit 67% de filles et 33% de garçons. Néanmoins, cette statistique est différente pour l'ensemble des garçons ayant dessiné la cour (pratiquants et non pratiquants de cet espace) car ils y représentent en moyenne 57% de filles et 43% de garçons.

### Schéma élève 6 : Une fille de CM1



*Retranscription : Les zones en rouge : les poubelles et les toilette car sa ne sens pas bon.  
Les zones vertes dans le terrain de de grand ninporte quoi*

Sur ce schéma, l'élève a représenté les cinq espaces étudiés par Victor : le hall d'accès à la classe (rectangle en bas à gauche), le coin « nature » (occupant la partie basse du dessin), le terrain central de jeux collectifs avec balle (au centre de l'image), le préau (en haut, au centre) et les toilettes (carré rouge en haut à gauche du dessin). Son dessin est précis, méticuleux et légendé, et représente la cour dans son entièreté (pas seulement la partie de la cour qu'ils peuvent pratiquer, c'est-à-dire la partie gauche de la cour sur ce dessin). Ce schéma présente 25 enfants (soit un de plus qu'il ne devrait y en avoir) dont 9 garçons (sur 9) et 16 filles (sur 15). Cette représentation est



elle aussi fidèle à ce que Victor a pu observer sur sa cour, même si les élèves présentes sous le préau ont été dessinées juste en-dessous de ce dernier.

Le terrain central est colorié en vert en son centre, et en rouge sur les côtés : ceci témoigne du fait que l'élève en question, pratiquante du terrain de jeux de balles collectifs, n'aime pas être « en prison », c'est-à-dire dans le camp de ceux qui doivent tirer sur les élèves du milieu. Victor n'a donc pas considéré que ce rouge représentait le fait que l'élève n'aime pas cette partie de la cour, mais plutôt un des aspects du jeu auquel elle participe sur un espace qu'elle apprécie, et colorie donc en vert. Sur ce terrain sont représentés 6 garçons et 6 filles, soit une mixité totale (50%-50%). Cependant, les filles ont en moyenne représenté cet espace avec 57% de filles (128 occurrences sur les 15 dessins) contre 43% de garçons, ce qui est similaire à la moyenne des garçons, et donc à la moyenne de toute la classe.

Le terrain central est donc un lieu privilégié par les garçons, qui sont ici en moyenne presque aussi nombreux que les filles, car ils y sont proportionnellement plus nombreux que les filles : selon les représentations de tous les élèves, 70% des garçons y seraient présents, contre 56% des filles, soit 14 points de différence. Le terrain central l'est non seulement par son positionnement au centre de la cour, mais aussi dans les représentations des élèves : 100% des élèves l'ont représenté, comme la zone « nature » de la cour. Effectivement, c'est l'espace le plus utilisé par tous les enfants dans la cour, comme le prouvent ces représentations (où 61% des élèves y sont représentés, en moyenne) et les observations de Victor. On peut donc en déduire que cet espace très mixte, dans cette cour de récréation à majorité féminine, prend beaucoup de place dans les représentations des élèves, et ne peut être ignoré (comme les toilettes ou le hall d'entrée en classe par exemple), de par le nombre d'enfants qu'elle concerne, mais aussi par le bruit et les l'espace qu'il occupe.

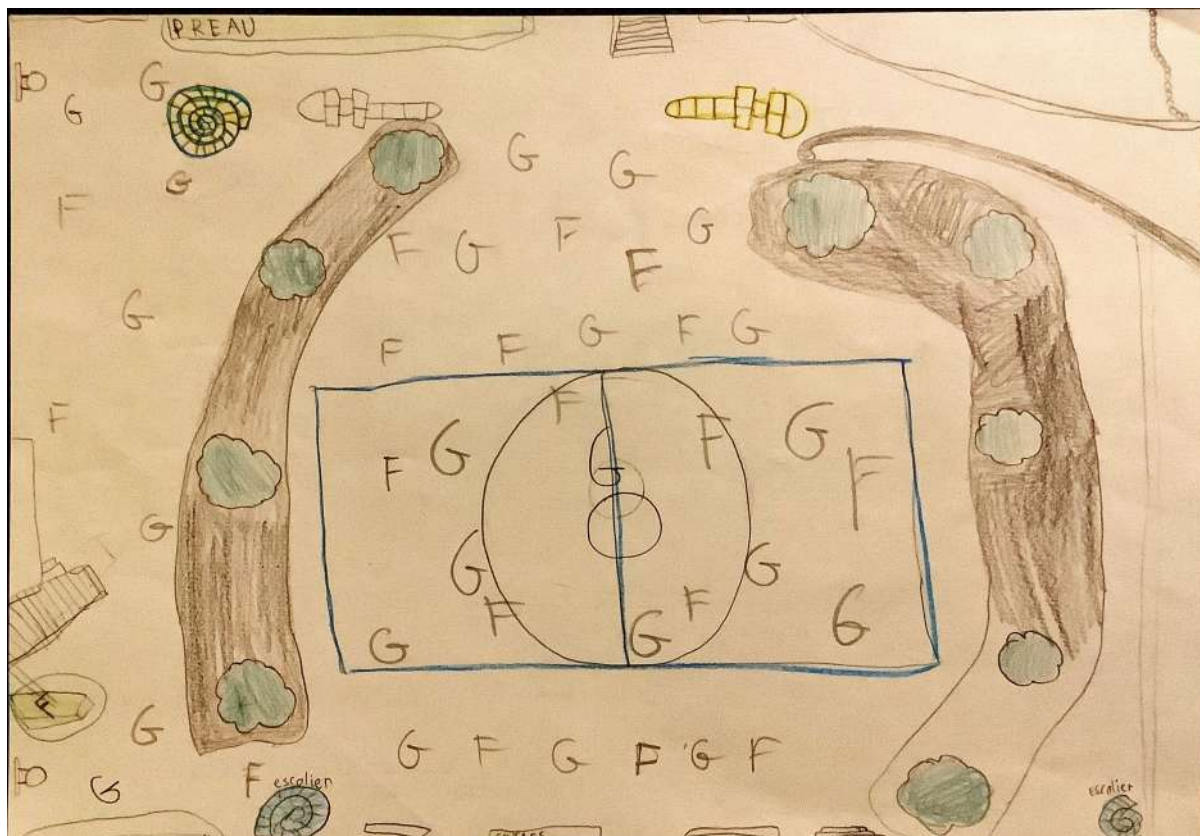
## 2) Des représentations non-genrées des espaces (CE2/CM1) et des espaces mixtes (CM1/CM2)

Dans la classe de CE2/CM1, quatre filles déclarent qu'elles aiment toute la cour, deux déclarent même qu'elle aime jouer au foot. « *J'aime bien tout. Le ballon de foot me dérange sauf quand je joue.* » déclare une élève de CE2 en dictée à l'adulte. Lorsqu'elles ont représenté les F et les G comme demandé, ils sont répartis dans toute la cour de façon assez indifférente. Ce sont des filles qui ont tendance à jouer dans la cours de manière volatile, deux d'entres-elles sont hébergés

au foyer et sur les temps de récréation elles sollicitent beaucoup l'adulte pour jouer, discuter ou avoir des câlins, les deux autres sont généralement des joueuses de lutin.

Sur les neuf schémas de garçon recueillis, trois élèves ne définissent pas d'endroits repoussants et expliquent aimer toute la cour. Parmi eux, deux garçons représentent les espaces de garçon et de filles de manière totalement mixte.

### **Schéma élève 7 : Une fille de CM1**



*Retranscription :*

*Vert : le préau : parce que il n'y a pas tros de mondes et ses calme et l'espace de pierre parce que on peux y faire des jeux calme.*

*Rouge :-J*

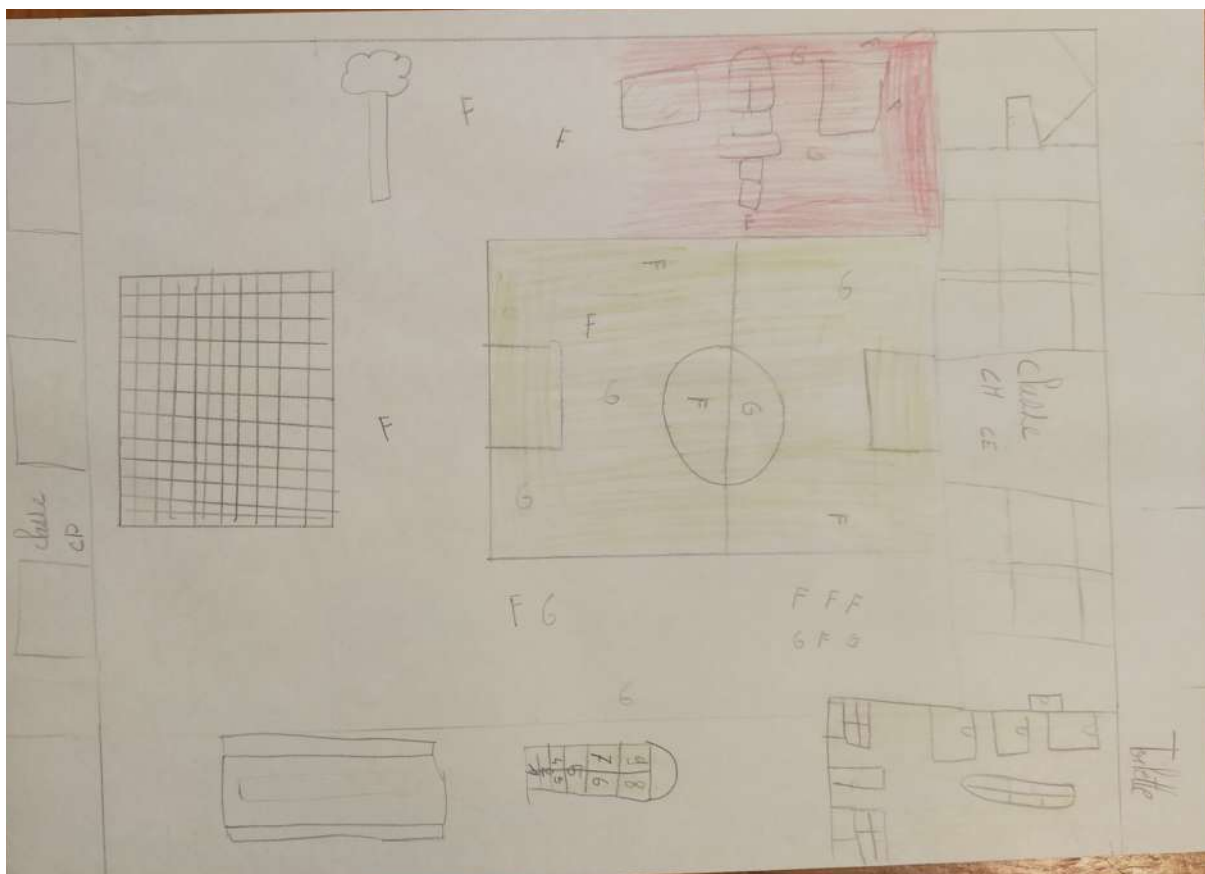
Cette enfant est une joueuse du lutin ou du tir contre le mur, elle passe également certaines de ses récréations seule, à rêver ou à lire sur les bancs ou les escaliers près des murs. Elle notifie dans son schéma qu'elle apprécie les espaces calmes. Elle représente l'espace de manière strictement mixte, on peut dire alors qu'elle n'est pas dérangée par un groupe de personnes en particulier.

Une partie non-négligeable des élèves ne ressentent pas du tout cet effet de genre dans leurs pratiques. Pour elles et eux, la cours est partagée par tous de la même manière et il n'y a pas d'effet

de genre à première vue. Lors de la réalisation du schéma, ces élèves ont d'ailleurs eu du mal à comprendre l'intérêt d'un tel exercice. Cependant une troisième partie des élèves se représente la cour d'une manière encore totalement différente qui ne correspond ni à la catégorisation « classiques » de Delalande, ni à une cour sans effets de genre.

Dans la classe de CM1/CM2, aucun·e élève n'a représenté l'espace de manière totalement mixte et indifférencié. Cela s'explique certainement aussi car les élèves sont plus âgés et ont mieux compris les enjeux de l'exercice. Ils savent également mieux représenter les espaces et mieux compter. Étant donné que le nombre d'élève dans la cours est réduit puisqu'il n'y a que la classe de présente, les élèves de CM1/CM2 ont représentés tous leur camarades de manière précise alors que les élèves de CE2/CM1 ont représenté où vont les élèves de façon plus générale.

### **Schéma élève 8 : Une fille de CM2**

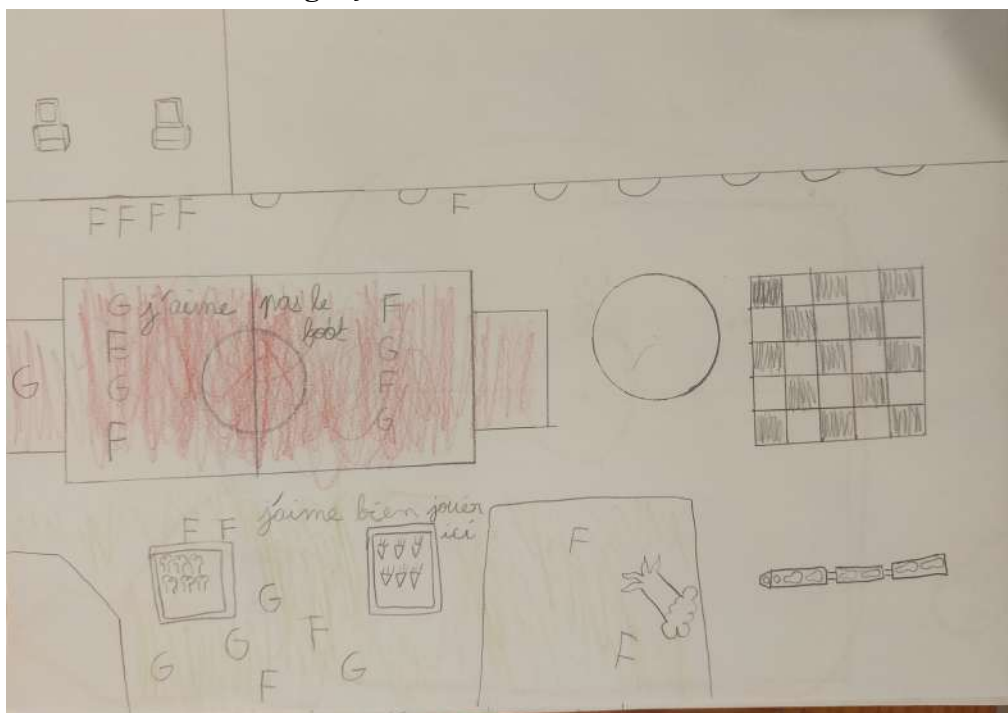


*Retranscription : j'aime pas la sone rouge parce qu'il y a la poubèle  
j'aime les toilette parce qu'il fait chaud a l'interieur. j'aime lautre sone verte car j'aime bien voir  
les autre jour ensemble.*

Sur ce schéma, l'élève a représenté l'ensemble des cinq espaces observés dans la cour de récréation : le hall d'entrée en salle de classe (en bas à gauche du dessin), le coin « nature » (en bas au centre du dessin), le terrain central de jeux collectifs (en vert, au milieu du dessin), le préau (en haut du dessin, au centre) et les toilettes (en haut à gauche du dessin de la cour). Ce dessin présente également la partie de la cour à laquelle elle et sa classe n'ont pas accès. Sur cette représentation, 24 élèves sont représentés, mais un garçon supplémentaire (et isolé) a été dessiné (puis à moitié gommé par la suite : c'est peut-être Victor qui a été représenté en plus, ou un 25<sup>ème</sup> élève). 9 (ou 10) garçons ont donc été représentés, et 15 filles également, ce qui est assez fidèle à la réalité, d'autant plus qu'ils ont été dispersés dans toutes les parties de la cour, respectant les placements et quantités observés par Victor. Ainsi, 5 filles et 2 garçons sont représentés dans le coin « nature », mais tous les espaces de la cour semblent être mixtes également sur ce dessin.

Ce coin « nature » est ici colorié en rouge. 9 élèves filles ont colorié ce coin en vert, tandis que 9 autres (ou les mêmes pour les coins coloriés de deux couleurs) l'ont colorié en rouge, ce qui en fait un coin aussi apprécié que déprécié pour les filles. Pour cette élève, le coin « nature » serait donc côtoyé en général par 71% de filles et 29% de garçons (5 filles, 2 garçons). En revanche, cette statistique n'est pas la même pour l'ensemble des représentations des filles de la classe, car elle s'abaisse à 63% de présence féminine contre 37% de présence masculine dans cet espace, ce qui s'approche des proportions filles/garçons de la classe (15 filles et 9 garçons, soit 62,5% de filles et 37,5% de garçons).

**Schéma élève 9 : Un garçon de CM2**



Sur ce schéma, l'élève a représenté quatre des cinq espaces définis par Victor : seul le hall d'entrée en classe manque, mais le coin « nature », le terrain central, le préau ainsi que les toilettes y sont présentes, respectant les placements vus dans les autres schémas. Il représente donc la cour dans sa quasi-totalité, ainsi que 24 élèves : 9 garçons et 15 filles, ce qui est le nombre exact d'élèves par genre dans la classe, et fait donc de ce dessin une représentation plutôt fidèle.

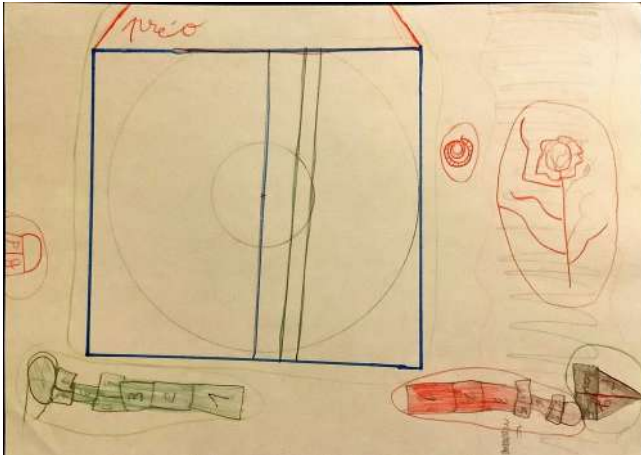
Le coin « nature » est ici colorié en vert. C'est le cas pour 6 représentations des garçons, tandis que 5 représentent ce coin (ou une partie) en rouge. Comme pour les filles, ce coin est donc toujours représenté, souvent colorié, et l'est presque autant en vert qu'en rouge. De plus, sur ce dessin, ce coin est côtoyé par 4 garçons et 6 filles (soit 40% de garçons et 60% de filles), ce qui en fait un coin assez mixte dans l'occupation, s'approchant des proportions d'élèves par genre de la classe. En revanche, la moyenne des représentations pour tous les garçons de cette classe est d'une occupation à 47,5% par les filles contre 52,5% par les garçons, ce qui en fait un coin mixte. Ces statistiques issues des représentations des garçons ne vont pas dans le sens de celles des filles qui, rappelons-le, estimaient cet espace comme occupé par 63% de filles et 37% de garçons en moyenne.

En cumul pour la classe entière, cet espace est toujours représenté, et est (avec le préau) le deuxième espace le plus utilisé par les élèves de la classe (102 occurrences pour le coin « nature », contre 107 pour le préau, et 350 pour le terrain central). En revanche, il est le premier espace cumulant le plus de colorations (vert et rouge), avec 29 occurrences contre 22 pour le préau (qui laisse donc plus indifférentes les élèves en moyenne) ; et 27 pour le terrain central. Si le terrain central est toujours coloré, et parfois de deux couleurs, c'est encore plus le cas pour le coin « nature », qui est alors plus représenté par le nombre de couleurs. En cumul, il est colorié 15 fois en vert contre 14 fois en rouge, ce qui en fait un espace mitigé pour les élèves (contre 17 fois vert et 10 fois rouge pour le terrain central, par exemple). Ce qui rend cet espace particulier, également, c'est que c'est un espace plutôt mixte, avec 57% d'élèves filles représentées en moyenne, contre 43% de garçons. Ces statistiques sont équivalentes à celles du terrain central de jeux collectifs, mais très éloignées de celles du préau et des toilettes, et se rapprochent des proportions filles/garçons de la classe. Pourtant, elles se basent sur une opposition entre la vision des garçons (qui s'y voient en majorité) et des filles (qui s'y voient en large majorité). C'est le seul espace qui va dans ce sens, et qui donne lieu à des pratiques mixtes de jeu hors terrain collectif. Ces jeux sont du type jeux de rôle, et sont souvent pratiqués par groupe de 4 ou 5 élèves (3 garçons et 2 filles environ). Ces jeux de rôle s'apparentent aux jeux de rôles observés en classe et cour de maternelle, et qui étaient

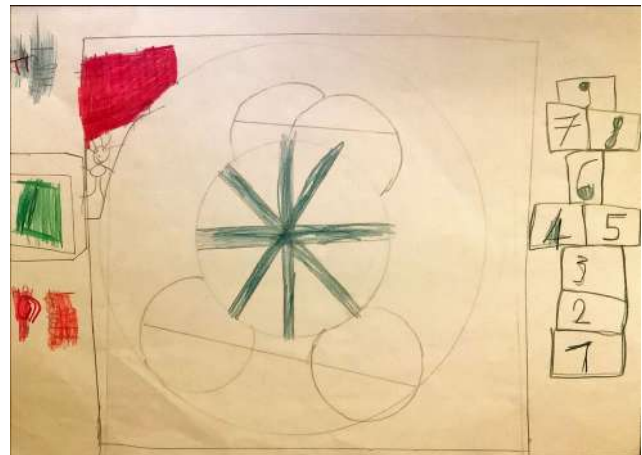
dirigés généralement par des filles, ce qui en fait un espace particulier de la cour, qu'on peut considérer comme échappant aux logiques de genre présents dans les autres espaces.

### 3) Des représentations diverses mais toujours genrées

#### **Schéma élève 10 : Deux filles de CE2**



*Traduction de la retranscription <sup>7</sup> : J'aime bien les toilettes parce que ça sert à vendre ses dessins. J'aime bien l'escargot parce que c'est drôle. J'aime bien les marelles je ne sais pas pourquoi. Le préau j'aime pas. Le préau parce que je ne sais pas.*



*Retranscription orale (par une autre) : Elle a colorié en rouge parce que c'est les endroits des garçons et elle n'aime pas les garçons.*

Ces deux élèves filles de CE2 ont une perception un peu plus originale. Ce sont également des enfants du foyer dont l'une a le même comportement que les filles précédente. Les deux jouent de manière plutôt volatile également. Les F et les G n'ont pas été indiqués, car ce sont des élèves en difficultés scolaires qui ont été submergés par le nombre de consignes. Pour les deux, le préau est repoussant, pour l'une, c'est parce que c'est un endroit de garçon. Les deux ont colorié un des éléments de la cour qui est en double en rouge, pour l'une, c'est une marelle et un escargot, pour l'autre, c'est un panier de basket. Il semble cohérent de penser alors que pour ses deux filles, lorsque des éléments sont en double, un est réservé aux garçons et l'autre aux filles.

De leur côté, les garçons notifient les espaces repoussants de manière beaucoup plus restreinte. Deux garçons notifient des espaces repoussant de manière assez anecdotique, ainsi le

<sup>7</sup> Le texte original écrit par l'élève en difficulté est difficilement déchiffrable. Il est cependant présent dans les annexes.

premier note « *Je n'aime pas le grand panier parce que je suis trop petit. J'aime le petit parce que je suis assez grand* » et le second « *les toilettes des filles sont moches. Et tout le reste en vert parce que juste j'aime* ». Encore une fois, on dirait que la contrainte de l'exercice les a poussée à colorier quelque chose en rouge alors ils se plaignent des endroits qu'ils ne pratiquent pas pour diverses raisons pratiques. Se moquer des toilettes de l'autre genre est toutefois un point commun des filles et des garçons, comme pour montrer que leur seul espace explicitement réservé serait mieux que l'autre.

Dans la classe de CE2/CM1, de manière générale même si la mixité est observable dans la cour, en particulier sur le terrain central et le terrain du lutin près du portail, le tiers des enfants continuent d'associer l'espace central à un espace de garçon. Leurs représentations des filles qui discutent près des murs est cependant assez réaliste puisque c'est aussi ce qui s'observe dans la cour. On peut alors conclure en disant que même si la cour semble partagée de manière mixte au premier abord, et ce, renforcé par la présence du jeu du lutin ou parfois de l'épervier qui se joue de façon mixte, des groupes homogènes de genre se créent et restent. Certains enfants expriment une envie de ne pas se mélanger à ses groupes tandis que d'autres ne semble pas s'en préoccuper. Les groupes homogènes sont quasi-exclusivement des groupes affinitaires qui continuent d'exister en classe et en dehors de l'école. On remarque que le genre a un impact sur les relations amicales des enfants qui se tournent très souvent vers des amis du même genre qu'eux. Je remarque également que depuis que la cour n'est plus séparée à cause du protocole sanitaire et que ma classe est avec des enfants plus grands, les espaces délimités par genre du type de Delalande (2006) sont beaucoup plus marqués et remarquables.

Dans la classe des CM1/CM2, mis à part l'espace central et l'espace « nature », d'autres lieux plus petits sont associés à des pratiques de filles et de garçon. Les garçons comme les filles représentent également beaucoup de filles sous le préau et plus de filles que de garçons dans les toilettes.

Par ailleurs 1/3 des garçons n'ont pas du tout représenté les toilettes, 1/3 ne les a pas coloriés, deux les ont coloriés en rouge et un en vert. On remarque donc que les toilettes sont un lieu plutôt repoussant ou non digne d'intérêt pour les garçons. C'est un constat qui est partagé dans l'autre classe où 2/3 des garçons n'ont pas représentés les toilettes et un enfant seulement a colorié les toilettes des garçons en vert pour les différencier des toilettes des filles qu'il a colorié en rouge. En proportionnalité, les filles sont autant que les garçons à représenter les toilettes (67%), cependant elles n'y représentent que des filles à l'intérieur et aucun garçon (alors que les garçons ont

représentés deux garçons et 3 filles dans les toilettes) et elles sont 1/3 à les colorier en vert et donc à indiquer apprécier ce lieu. On retrouve exactement le même nombre de filles qui ont représenté les toilettes dans la classe de CE2/CM1, 6/10 ne les ont pas coloriés du tout et les 4 restantes ont coloriés les toilettes des filles en vert et les toilettes des garçons en rouge.

On peut donc dire que dans les deux classes, le lieu des toilettes est un lieu qui paraît soit neutre et sans intérêt, soit un lieu où les filles se rassemblent et se sentent bien.

### **Schéma élève 11 : Une fille de CM1**



*Retranscription : j'ai mis du rouge au niveau de la classe parce que ça ne me gêne pas.  
J'aime pas aller au dortoir car il y a du bruit parce que c'est un chien dans le dortoir  
J'ai mis du vert sur le terrain parce que j'aime bien jouer dessus au grand terrain  
J'aime bien aller aux toilettes*

Plus de filles ont représenté le préau que de garçons (100% des filles contre 89% des garçons pour les CM1/CM2, 80 % des filles contre 67 % des garçons pour les CE2/CM1). Dans la classe de Victor, les filles ont très largement représenté des filles sous le préau (59 filles contre 14 garçons, les filles représentent donc 80% des enfants représentés sous le préau). Pourtant, en proportion, les garçons ont représenté encore plus de filles (31 filles contre 3 garçons, les filles représentaient donc 91% des enfants sous le préau selon eux). Elles sont également 93 % à avoir colorié le préau en vert. On voit donc bien que dans cette classe, le préau est utilisé et aimé par les filles.



Dans la classe de CE2/CM1 les coloriages sont plus partagés, le préau n'est en majorité pas colorié (à 60%) et parmi les six filles qui le colorie, trois le colorie en vert, deux en rouge et une des deux couleurs. Le préau à l'air d'être un endroit moins utilisé en général dans cette classe ce qui se confirme avec les observations ou peu d'élèves on été comptabilisés dans le préau et jamais sur une longue durée.

Dans la classe de Victor, l'espace proche de la classe n'est presque pas dessiné chez les garçons (33% de représentations) et jamais colorié, chez les filles il est plus souvent représenté et pris en compte dans leurs dessins (60% de représentations) et a été colorié 5 fois (2 en vert, et 3 en rouge), soit dans 33% des dessins. Aucun·e élève n'y a été représenté, mais une élève dit qu'elle aime bien aller y discuter, « *parce qu'on ne nous voit pas et on peut facilement se dire des trucs, on n'est pas obligé-es de se couper à cause d'un ballon* », tandis qu'une autre dit qu'elle « *n'aime pas se mettre en rang* ». On peut donc dire que c'est un lieu qui est plus prit en considération par les filles que par les garçons.

## Conclusion

Au cours de cette recherche, nous avons pu tout d'abord diagnostiquer des comportements genrés dans l'utilisation des coins jeux et en particulier des coins dînettes-poupée et coins véhicule en maternelle. Si les élèves fréquentent en effet tous les coins jeux ils ne l'utilisent pas de la même manière et à la même fréquence selon leur genre. Dans le coin dînette-poupée les élèves jouent des rôles en reproduisant ce qu'ils connaissent, les filles jouent ainsi des rôles de fille (maman active dans les tâches ménagères, princesse, ...) et les garçons des rôles de garçon (papa qui reste assis à table, gronder le bébé, ..). Dans ces pratiques de jeux collectives et construites selon des règles établies, ce sont les filles qui dirigent et contrôlent l'activité. Ces derniers n'utilisent d'ailleurs pas toujours le coin dînette-poupée dans sa fonction première.

Dans la cour de récréation les constats sont moins flagrants que ce que nous avons pu étudier en cours ou ce qui a été relevé dans les travaux de Julie Delalande (2006). Des jeux mixtes ont été mis en place dans les cours afin de casser l'omniprésence du football, jeu uniquement masculin utilisant l'espace centrale de la cour. Les jeux mixtes sont systématiquement observés et l'espace central est globalement plus mixte. Cependant on remarque toujours une présence majoritaire des garçons dans les jeux comme le football et le basket, et une majorité de filles jouant ou discutant calmement dans les toilettes, le préau ou les espaces restreints près des murs. Elles sont aussi plus nombreuses à jouer à des jeux de rôles invoquant l'imaginaire tandis que les garçons préfèrent les jeux sportifs et compétitifs avec des règles prédéfinies.

Dans les représentations que les élèves font de leur cour de récréation, cette différence de placement et de préférence n'est pas flagrante et évidente. Pour certain·es élèves, l'exercice leur paraît même inutile puisqu'il représente une cour où les garçons et les filles utilisent les mêmes espaces sans différenciation. En analysant en profondeur les choix des élèves on y retrouve cependant les mêmes conclusions que celles de nos observations.

## Discussion

Notre principale limite est la comparaison entre seulement deux classes de maternelle et deux classes d'élémentaire. Il aurait été bon de continuer le recueil de données et de le comparer avec celui d'autres écoles. La seconde est le contexte sanitaire qui a rajouté beaucoup de contraintes par rapport à l'utilisation normale de la cour avec toutes les élèves mélangés. La troisième limite est

notre position de professeur·e des écoles qui, même si elle nous permet de bien connaître les élèves étudié·es et leurs caractéristiques, elle nous a empêché d'avoir de la rigueur sur les observations de cour de récréation car nous étions sollicité·es par toutes les tâches incombant à des professeur·es des écoles. Cela ne nous a également pas permis d'observer directement les coins jeux en maternelle nous obligeant à recourir à l'observation vidéo comportant de nombreuses limites techniques. De plus, cette connaissance de nos élèves a rendu l'objectivation de nos analyses plus ardue.

### Apports pour la pratique

Si les stéréotypes de genre, comme nous avons pu le noter à travers ce travail de recherche, sont construits depuis nos premières interactions sociales, ce genre de recherches permet tout d'abord de les cibler, de les caractériser et de les nommer. En déterminant, au travers de notre enquête, quelles différences pouvaient être observées chez les enfants dans leur pratique ludique, nous avons pu mettre à jour des comportements de genre que nous avions nous-mêmes, afin de mieux nous interroger au sujet de leurs origines, de leurs caractérisations et de leur effet sur nos entourages. Par exemple, le fait que des filles prennent les décisions et « mènent » la pratique ludique et sociale dans certains espaces identifiés dans nos enquêtes (le coin dînette-poupée, certaines pratiques ludiques dans la cour de récréation) et que les garçons codifient et dirigent d'autres espaces ou pratiques (activités ludiques collectives du centre de la cour, comme le football par exemple) nous a permis de mieux comprendre les dynamiques de genre dans les classes que nous avons observées. Ainsi, nous savons qu'un garçon aura plus de mal à s'intégrer dans un espace contrôlé par un groupe de filles, tandis qu'une fille aura plus de mal à s'intégrer dans un jeu ou un espace approprié par les garçons.

Ces observations et ces conclusions nous permettent alors de réfléchir vis-à-vis de notre prise de parole et de nos postures face aux élèves. Effectivement, nous avons bien conscience que l'école a pour rôle d'offrir à toutes les élèves, et à tous les élèves, une approche la plus fidèle qui soit de l'égalité, et ce notamment dans l'égalité entre les filles et les garçons. Pour aider à construire cette égalité, il nous sera alors possible d'interagir en amont et pendant les pratiques ludiques des enfants, comme à tout autre moment de la journée. Ainsi, il serait par exemple bon pour un professeur homme de jouer à la dînette avec ses élèves, en construisant collectivement les règles et en y incluant les garçons, de sorte à favoriser leur inclusion et à montrer que des hommes aussi peuvent

être dans un espace identifié préalablement comme « féminin », et prendre du plaisir à y jouer et à y inventer de nouvelles règles. De même, pour une professeure femme, il serait bon de mettre en valeur oralement et dans les faits des pratiques considérées comme « masculines », comme des pratiques de jeux collectifs. C'est dans ce cadre que les pratiques collectives ont pu évoluer dans les cours de récréation, le football laissant place à d'autres pratiques collectives mixtes, comme le « lutin » observé dans la classe de Lisa, ou le « grand n'importe quoi » observé dans la classe de Victor.

Si un professeur peut alors étudier sa propre attitude vis-à-vis d'activités ludiques qu'il a identifiées tout au long de ce travail de recherche, il pourra alors plus facilement s'interroger au quotidien sur toutes les autres activités de l'école. Ce travail sur les stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques à l'école peut alors s'étendre dans tous les domaines de l'école, dans toutes les prises de paroles des enseignant·es comme dans l'attention donnée aux élèves (quels comportements allons-nous valoriser chez les élèves filles ? Et chez les élèves garçons ?).

Aussi, concrètement, ce travail nous permettra de faire de réels choix en réunion avec d'autres professionnels de l'éducation (conseils d'écoles, conseils des maîtres, conseils de cycles...) quant aux pratiques à mettre en avant dans nos écoles, ou aux achats de jeux à favoriser.

## Bibliographie

Bereni, L., Chauvun, S., Jaunait, A., Revillartd, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre* (3<sup>ème</sup> ed.) [E-book]. De Boeck Supérieur. [https://www.google.fr/books/edition/Introduction\\_aux\\_%C3%A9tudes\\_sur\\_le\\_genre/IbwIEAAQBAJ?hl=fr&gbpv=1](https://www.google.fr/books/edition/Introduction_aux_%C3%A9tudes_sur_le_genre/IbwIEAAQBAJ?hl=fr&gbpv=1)

Dafflon Nouvelle. A (2014) Filles-garçons. Socialisation différenciée ? *Collection « vies sociales » Presses Universitaires de Grenoble.*

Delalande, J. (2006). La cour d'école: Un espace à conquérir par les enfants. *Enfances & Psy*, no<(sup> 33), 15-19. <https://doi-org.budistant.univ-nantes.fr/10.3917/ep.033.0015>

Duru-Bellat, M. « À l'école du genre ». *Enfances & Psy* 69, n° 1 (2016): 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>.

Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes* / Erving Goffman; traduit de l'anglais (États-Unis) par Hervé Maury; édition préparée et présentée par Claude Zaidman (La Dispute/Snédit et Cahiers du Cedref/ADREF). *Le genre du monde.*

Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée. . . Observations dans une crèche genevoise. Dans *Filles-garçons Socialisation différenciée* (PUG DE GRENOBLE éd., p. 85-102, chapitre 5).

Insee. Les employés : des professions largement féminisées (05/05/2020) <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4482462>

Menesson, C. (2011). Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives. *Réseaux*, 168-169(4-5), 87-110. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/res.168.0087>

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 97-109. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>

Petrovic, C. (2014). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. Dans : Francine Hauwelle éd., *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 29-48). Toulouse, France: ERES. <https://doi-org.budistant.univ-nantes.fr/10.3917/eres.rubio.2014.01.0029>"

Programme d'enseignement de l'école maternelle. NOR : MENE1504759A Arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 MENESR - DGESCO MAF 1. Bulletin officiel de l'éducation nationale de la jeunesse et du sport, 12 février. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Rayou, P. 1999. La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines, Paris, PUF

Rouyer, V., Miéyaa, Y., & Le Blanc, Y. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue Française de pédagogie*, 187, 97 à 137.

## Annexes

### Tableaux statistiques d'analyse des schémas d'élèves

**Tableau 1 : Représentations des garçons de CE2/CM1**

<b>Dessins garçons (9)</b>	Nombre de Représentations	Vert	Rouge	Nombre de filles	Nombre de garçons	Total élèves 211	Total en %
Zone 1 : Toilettes	3/9	1	1	5	5	10	4,5%
Zone 2 : Préau	5/9	2	1	7	1	8	4 %
Zone 3 : Devant le portail (lutin)	7/9	5	0	21	30	51	24 %
Zone 4 : Marelles	4/9	0	0	0	0	0	0 %
Zone 5 : Panier de basket	9/9	6	3	13	22	35	16,5 %
Zone 6 : Espace central délimité	9/9	6	1	34	63	107	51 %

**Tableau 2 : Représentations des filles de CE2/CM1**

<b>Dessins filles (15)</b>	Nombre de Représentations	Vert	Rouge	Nombre de filles	Nombre de garçons	Total élèves	Total en %
Zone 1 : Toilettes	10/15	3	3	14	14	28	16 %
Zone 2 : Préau	12/15	4	3	5	2	7	4 %
Zone 3 : Devant le portail (lutin)	6/15	5	0	10	5	15	8,5 %
Zone 4 : Marelles	9/15	5	2	3	3	6	3,5 %
Zone 5 : Panier de	6/15	1	3	3	10	13	7%

basket							
Zone 6 : Espace central délimité	15/15	6	7	38	69	107	61 %

**Tableau 3 : Représentations des garçons en CM1/CM2**

Dessins garçons (9 élèves)	Nombre de Représenta tions	Vert	Rouge	Nombre de filles (réel = 15)	Nombre de garçons (réel = 9)	Total élèves	Total en %
Zone 1 : Toilettes	6/9	1	2	5	2	7	3%
Zone 2 : Préau	8/9	2	3	31	3	34	16%
Zone 3 : Porche classe	3/9	0	0	1	1	2	1%
Zone 4 : zone de terre + arbre	9/9	6	5	19	21	40	19%
Zone 5 : terrain de jeux collectifs avec balle	9/9	6	4	71	53	124	60%
Total		15	14	127/135*	80/81**	207/216** *	96%

\* 15 est le nombre réel de filles dans la classe, 9 le nombre de dessins des garçons :  $15 \times 9 = 135$

\*\* 9 est le nombre réel de garçons dans la classe, 9 le nombre de dessins des garçons :  $9 \times 9 = 81$

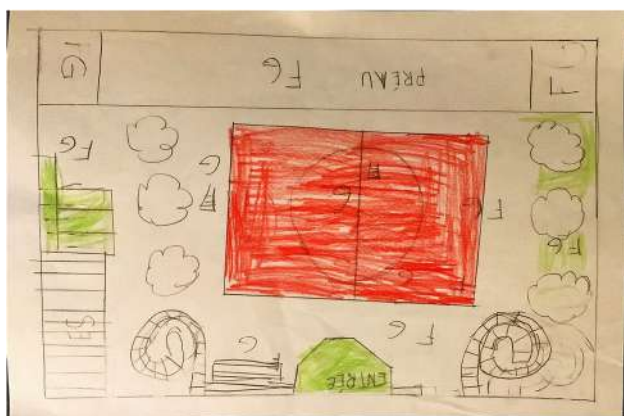
\*\*\* Nombre total d'enfants qui auraient dû être représentés, si chaque garçon avait dessiné chaque élève de sa classe présent dans sa cour à chaque récréation



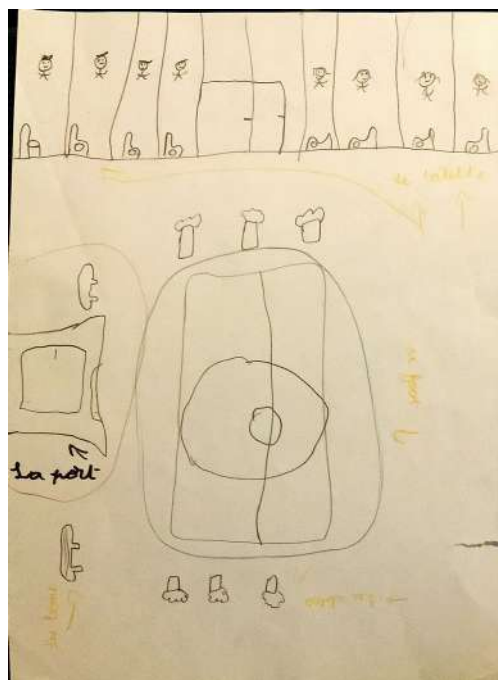
**Tableau 4 : Représentation des élèves filles de CM1/CM2**

<b>Dessins filles (15)</b>	Nombre de Représentations	Vert	Rouge	Nombre de filles (réel = 15)	Nombre de garçons (réel = 9)	Total élèves	Total en %
Zone 1 : Toilettes	10/15	5	5	3	0	3	1%
Zone 2 : Préau	15/15	14	3	59	14	73	20%
Zone 3 : Porche classe	9/15	2	3	0	0	0	0%
Zone 4 : zone de terre + arbre	15/15	9	9	39	23	62	17%
Zone 5 : terrain de jeux collectifs avec balle	15/15	11	6	128	98	226	62%
Total		41	26	229/225	135/135	364/360	101%

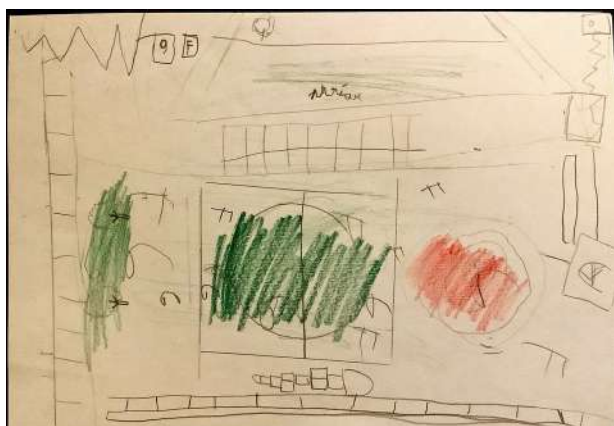
Schéma cour fille école centre-ville CE2-CM1 :



Retranscription : J'ai colorier des èdroi en rouge et en vert pour sinifier des endroi ce j'aime et ce je j'aime pas



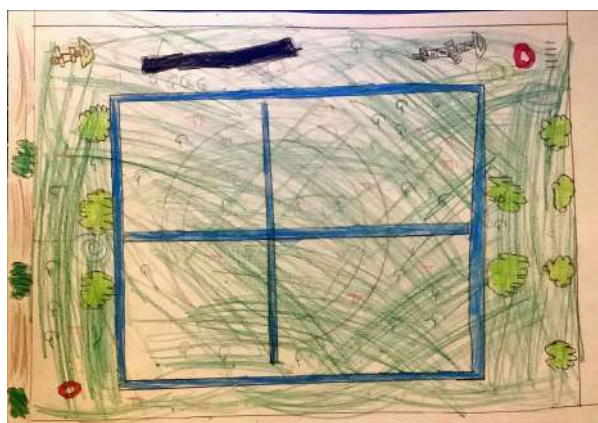
Retranscription : J'aime aller au foot



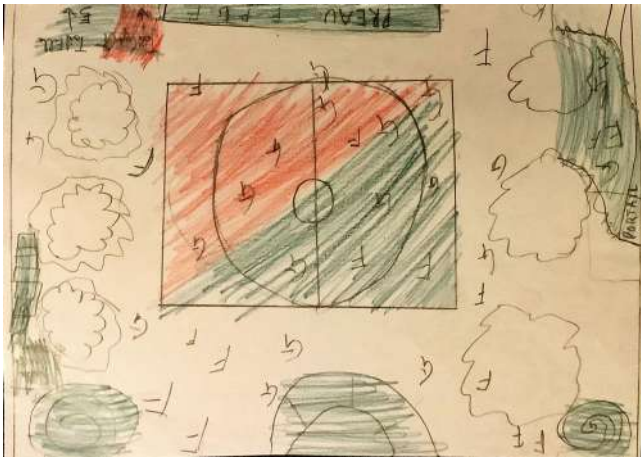
Retranscription : Jnai pa sa car c'est fatiant mais jamais tout la cour



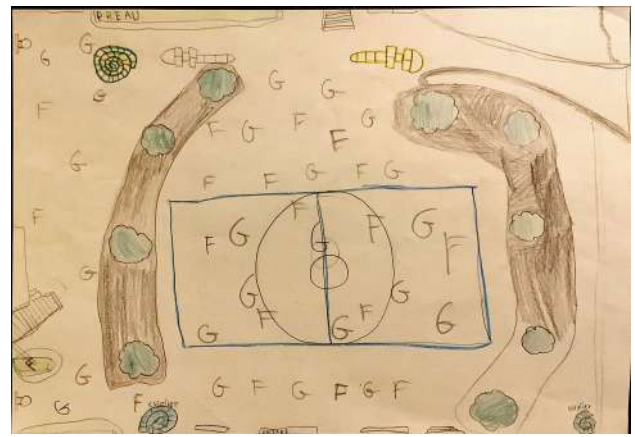
Retranscription :  
Rouge : parce que on pe ce prendre une balle  
Vert : parce que il ni a pas de ballon



Retranscription : Jadore toute la cour par ce qu'on peu s'amuser



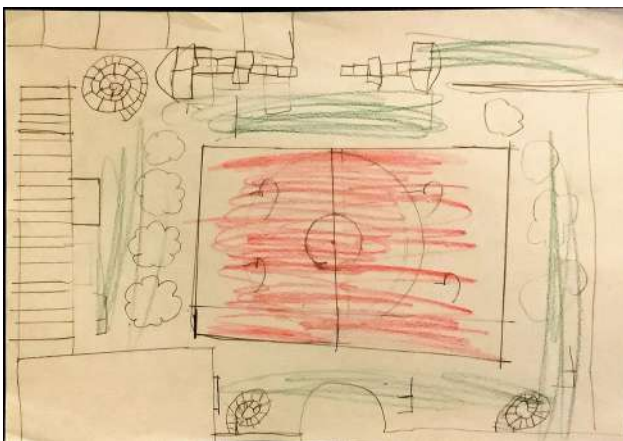
Retranscription : J'ai colorier la moitié du terrain de foot en rouge, parce que il ya presque toujours les qui joue au foot et le reste en vert parce que j'adore la récré, sauf les toilette des garçon elle sont salle.



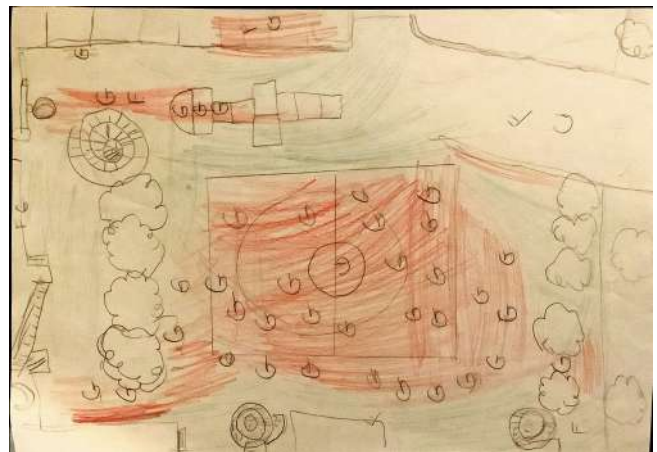
Retranscription :

Vert : le préau : parce que il n'y a pas tros de mondes et ses calme et l'espace de pierre parce que on peut y faire des jeux calme.

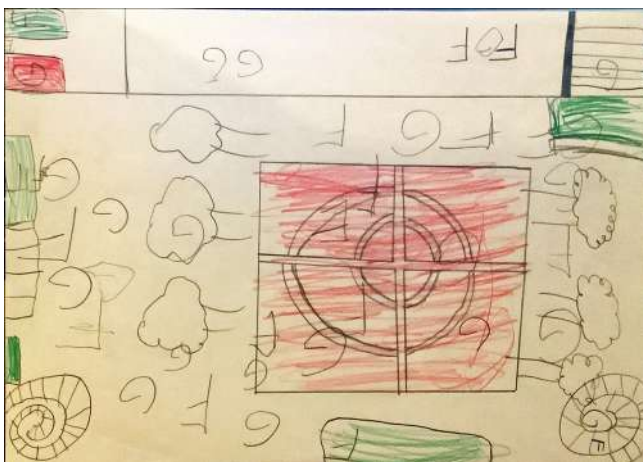
~~Rouge : J~~



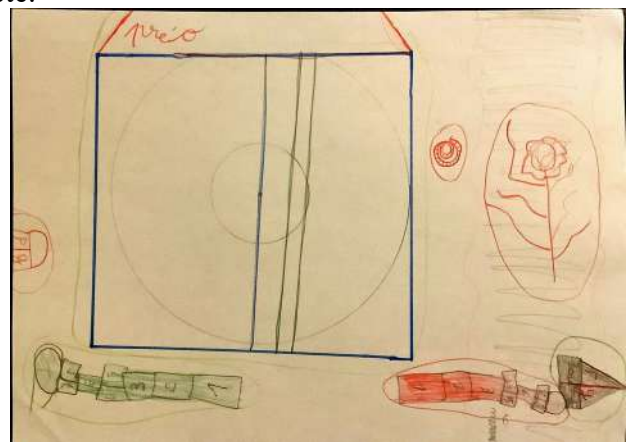
Retranscription : je n'aime aller la ou j'ai colorier en rouge car ont peu recevoir des balles.



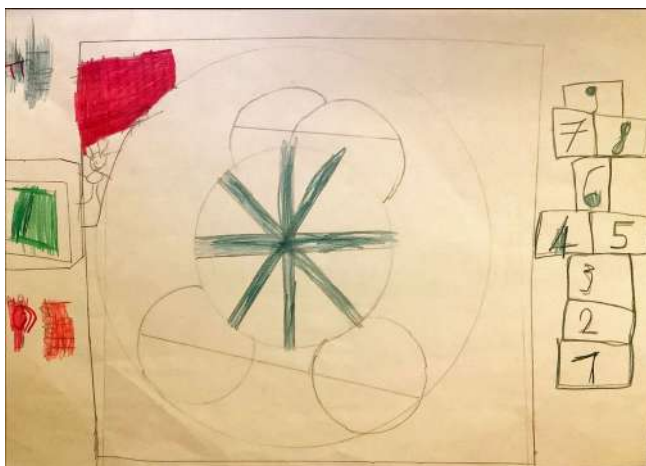
Retranscription : Les endroits en rouge je les aime pas parce que on peut recevoir des ballon sur la tête. Et les endroits en vert c'est que au moin on est sur qu'on n'auras pas de ballon sur la tête.



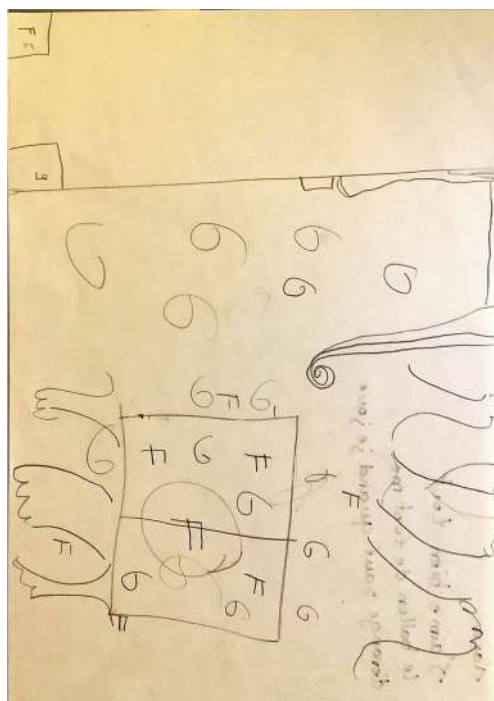
Retranscription : j'aime les toilette des filles parce que elle sont plus praupe que celle des garçons.



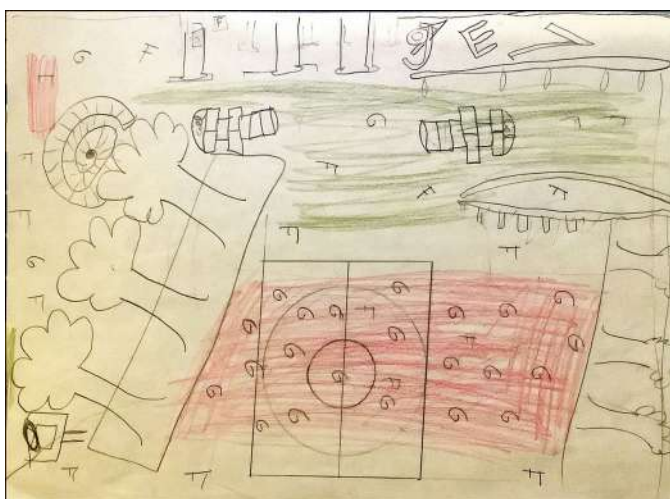
Retranscription : jeme dien les toilante pasce sa sanr a vandre sé desaine. Jeme dien Léscargoe pasce sé drôle. Gene dien Les marenisovine je sé pa pour coua. Le préo genepo Le préo pase jesénpa.



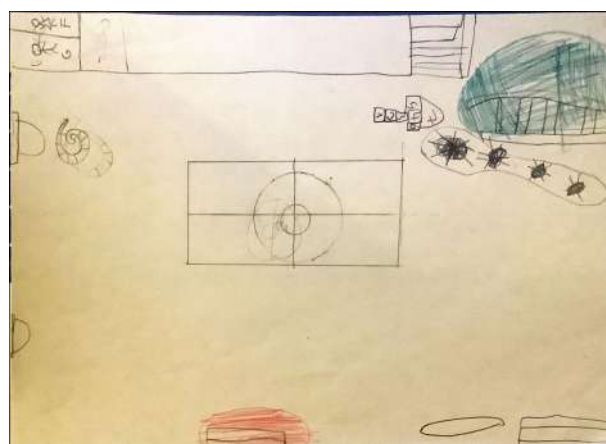
Retranscription orale (par une autre) : Elle a colorié en rouge parce que c'est les endroits des garçons et elle n'aime pas les garçons.



Retranscription (dictée à l'adulte) : J'aime bien tout. Le ballon de foot me dérange sauf quand je joue.

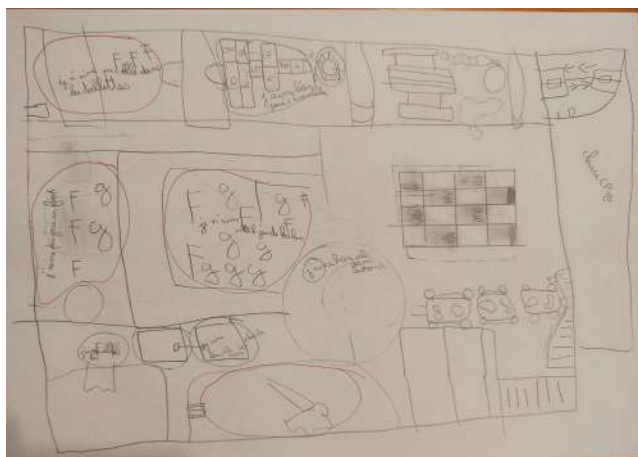
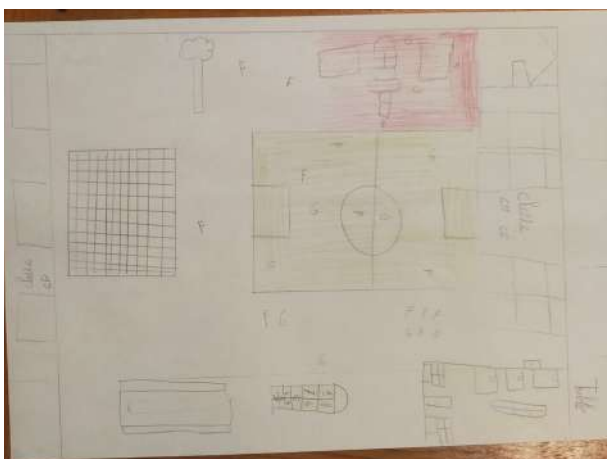


Retranscription :  
La grosse parti rouge au milieu de la cour je n'aime pas parce que c'est le terrain de foot et on se prend toujours le ballon. l'autre parti rouge c'est l'endroit du basket et on se prend toujours un ballon la grande partie verte c'est l'endroit où on n'a jamais dérangé par un ballon. La petite parti verte c'est là où on est aussi tranquille.

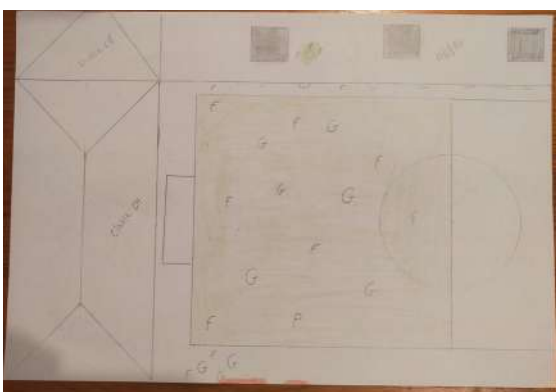


Retranscription :  
J'aime pas cette endroit par ce que on me bloque  
J'aime cette endroit par ce que je peux jouer sur les rebord.

Schéma cour fille école campagne CM1-CM2 :



Retranscription : j'aime pas la sone rouge parce qu'il y a la poubèle  
 j'aime les toilette parce qu'il fait chaud a l'interieur.  
 j'aime lautre sone verte car j'aime bien voir les autre jour ensemble.



Retranscription : J'ai mis le terrain en vert car ces le terrain où joue au grand nimportekoi et la table du Préau car je discute avec Flavie.  
 Et en rouge les poubelles et l'ancien bac à sable car c'es gadouyeux.

Retranscription :

Les zone que J'aime

Bac : ... et moi ont fait la tour des rebord en discutant

Arbre : j'aime bien me mettre a l'ecart et tourné autour de cette arbre.

Table : J'y dessine souvent

Rebord des fenêtre des toilettes : je m'y assis et je me parle à moi-m^me

Marelle : Je me detend à sauté

Toilette : ...

A côté du stade : Je regarde les joueur du grand nap'

Je n'aime pas frequanter :

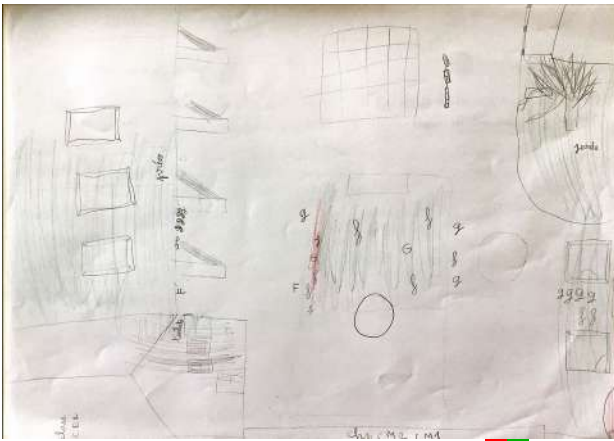
Hall : Je n'aime pas

Retranscription :

**Vert** : j'aime bien jouer au ballon

**Rouge** : ou il y a un ballon et j'ai de me le prendre

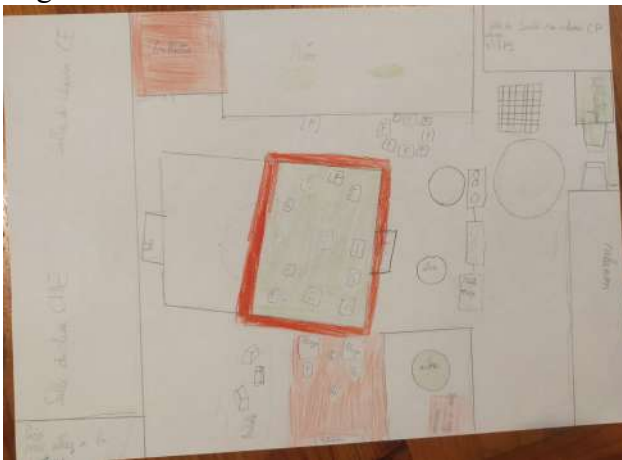




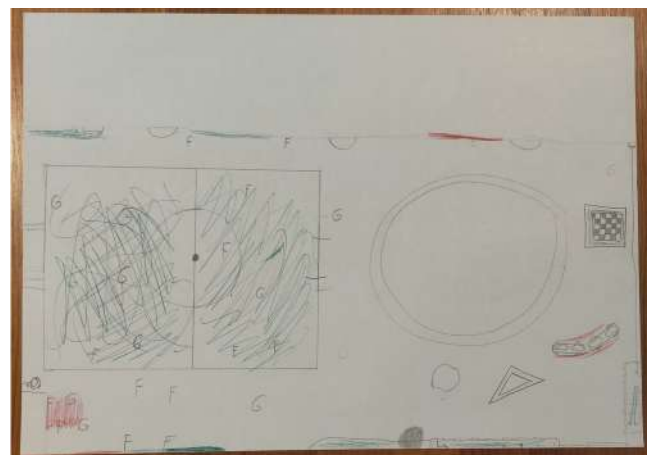
Retranscription : le gans-naportequoi ■ ■  
parfoi je pas anvi de goué et parfoi j'ai anvi de goué



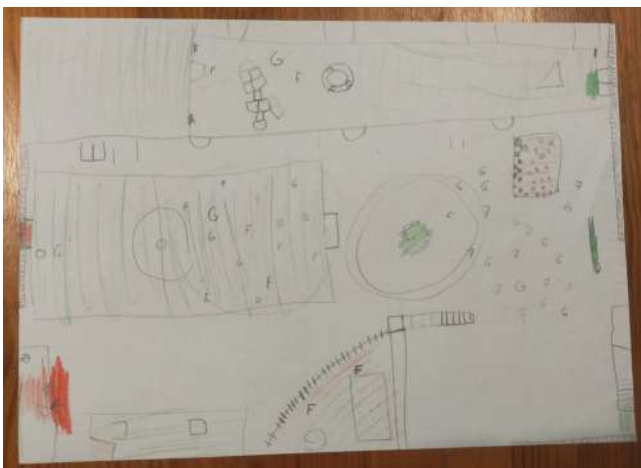
Retranscription : J'ai mis des zones en vert que j'aime et les zones en rouge que je n'aime pas



Retranscription : Les zones en rouge : les poubelles et les toilette car sa ne sens pas bon.  
Les zones vertes dans le terrain de de grand ninporte quoi

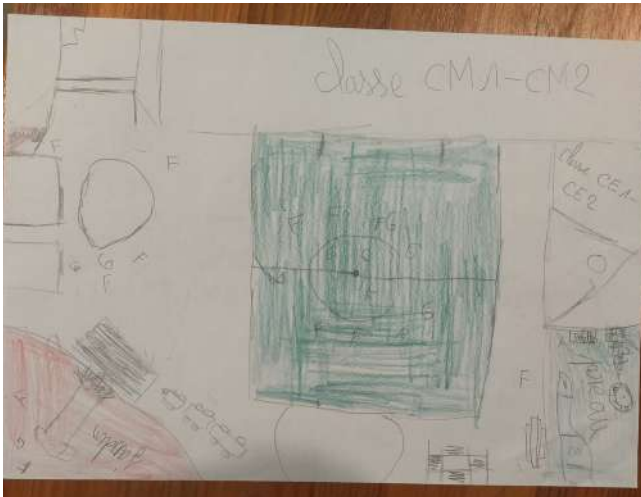


Retranscription : j'aime allé faire des jeux de balon Vert  
Je n'aime pas allé en rond car il y a toujours du bruit rouge  
j'aime jouer avec mes copines Vert

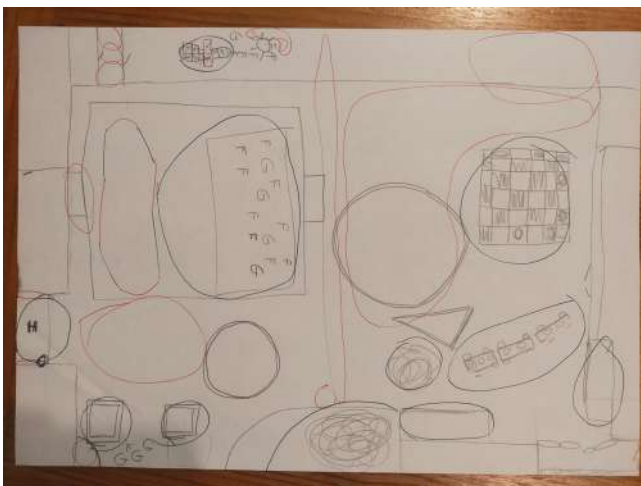
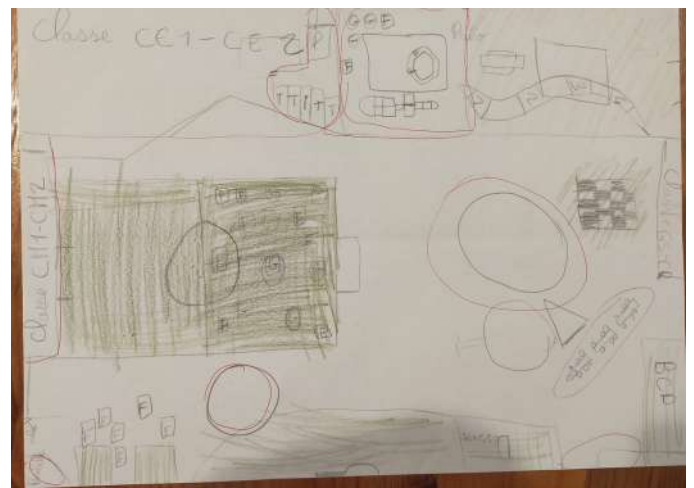


Jai mi du vert sur le terri parce que j'aime bien jouer dessus au grand miportequoi  
Jaime bien aller au toilette

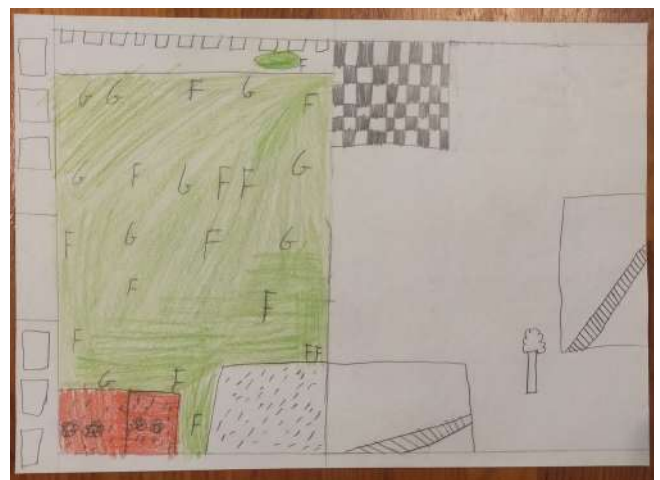
Retranscription : j'ai mi du rouge ou nivau de la classe parce que se neme pa me metre en ren.  
Jaime pas aller alemndroi au il y a de la gadou parce que cest chien la gadou



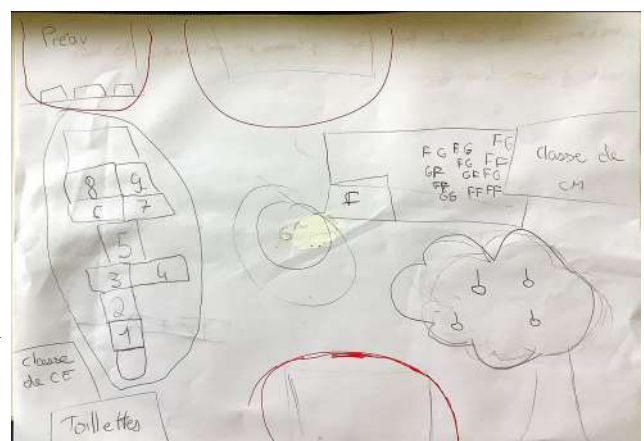
Retranscription : J'aime bien jouer au grans-  
naporte-quoi  
J'ivais j'aimais



Retranscription : j'aime...  
le haut du terrain parce qu'on fait des grand-  
n'importe quoi.  
Aller dans le Halle (voir +) parce qu'on ne nous  
voit pas et on peut facilement se dire des triques on  
est pas obliger de ce couper à cause d'un ballon.  
j'aime la marele parce que j'aime jouer a la  
marelle.  
Les bacs de terre parce qu'on peut marcher sur les  
contours et j'aime le p'tit jardin parce que ça fait un  
coin nature

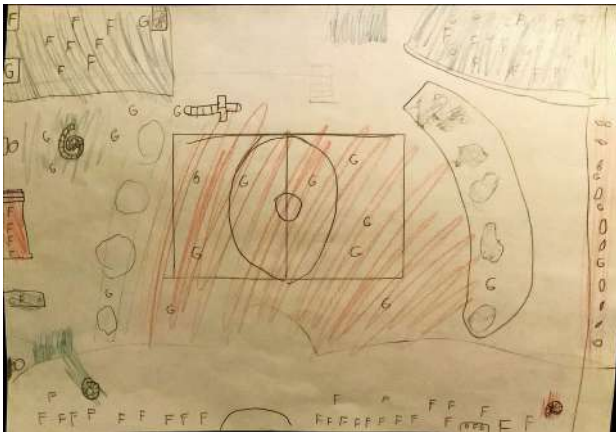


Retranscription : J'ai bien aller jouer au ballon  
J'aime pas aller à côté des poubelles.

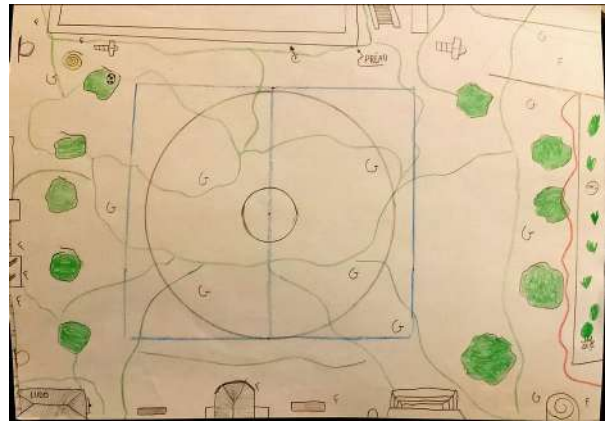


Retranscription : en rouge les but de foot car  
j'aime pas me prendre des ballon  
vert j'aime bien jouer

Schéma cour garçon école centre-ville CE2-CM1 :



Retranscription :  
 en vert J'aime les terrain de basket car on est tranquille. J'aime le préau et le terrain à côté de la porte bleu on peut beaucoup jouer au lutin  
 en rouge J'aime pas le terrain de foot car j'aime pas le foot et on peut jamais être tranquille. J'aime pas les plantation car ça fait mal quand on y va



Retranscription :  
 Vert J'aime tout et je joue partout  
 Rouge les ballons se bloquent toujours là bas



Retranscription : les toilettes des filles sont moches. Et tout le reste en vert parce que juste j'aime

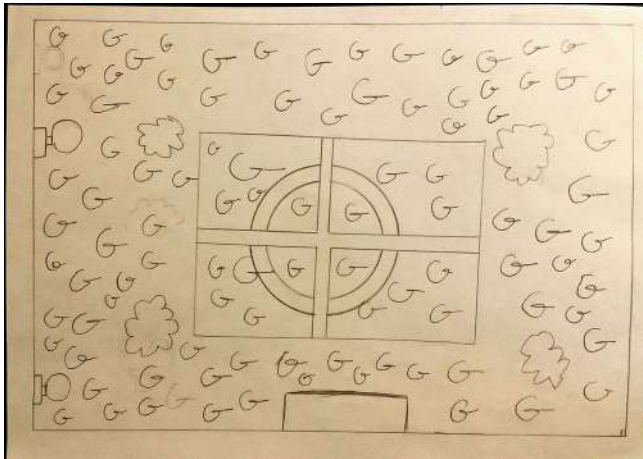


Retranscription : j'aime aller près des escaliers car on peut faire une cabane ou on peut aller.

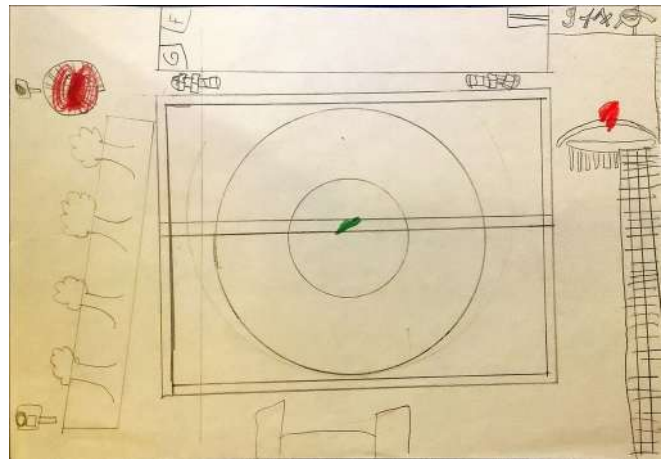


Retranscription : Je n'aime pas le préau car on n'a pas le droit du balon

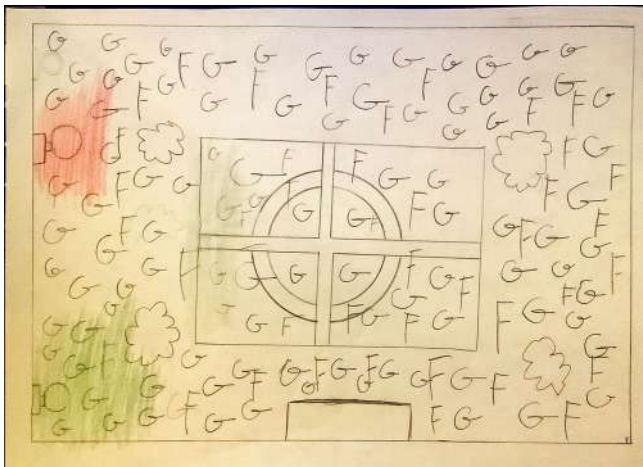




Retranscription oral : Je n'ai pas mit les filles car il n'y a plus de place pour elles et la cour n'est pas pour les filles (premier travail lorsqu'une fille s'est plaint qu'il n'avait pas dessiné de F)



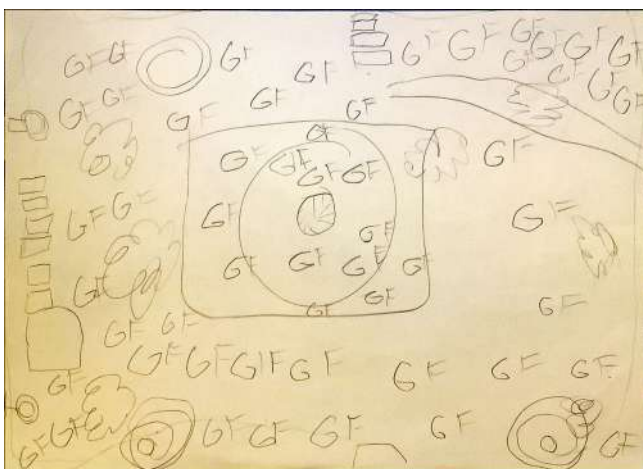
Retranscription : je n'aime pas allé au panier de basket on peut se prendre un ballon



Retranscription :  
 Je n'aime pas le grand panier parce que je suis trop petit.  
 J'aime le petit parce que je suis assere grand

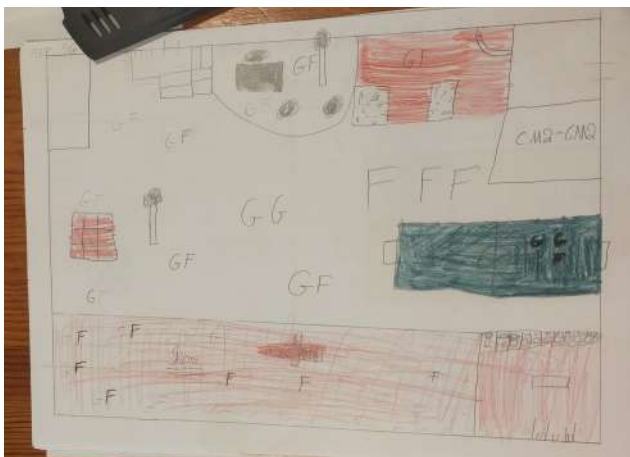


Retranscription :  
 j'aime toute la cour



Retranscription : tout est cool

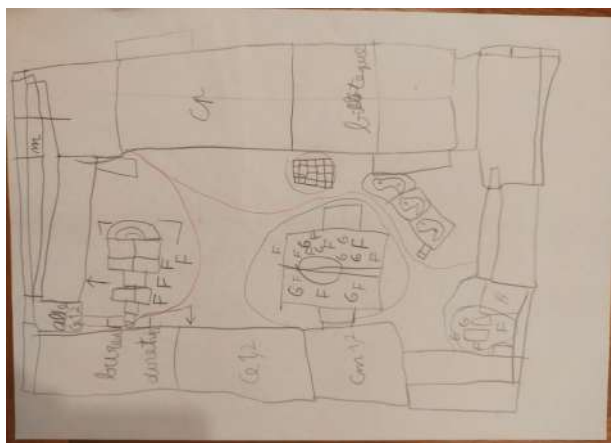
Schéma cour garçons école campagne CM1-CM2



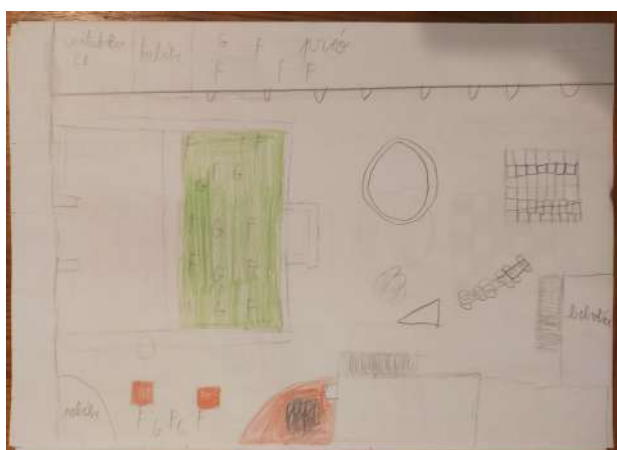
Retranscription : J'aime le terrain de foot car j'aime les jeux avec les balles  
 J'aime pas le préau car il n'y a rien à faire



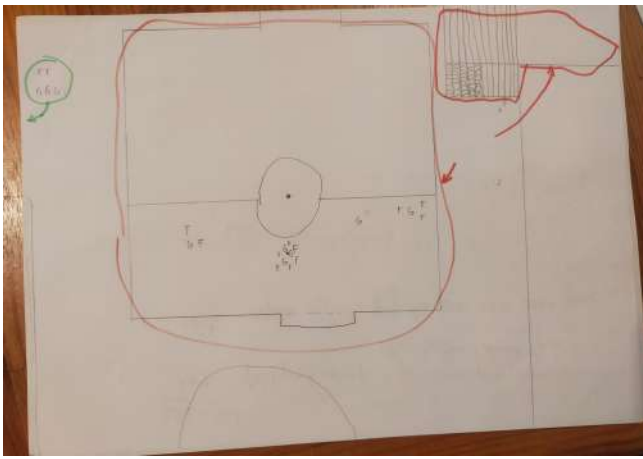
Retranscription : J'aime le terrain parce que j'aime les jeux de balle. j'aime la table parce que c'est la ou on se pose et ou on parle. Je n'aime pas le petit morceau de terrain parce que je n'aime pas être gaule. Je n'aime pas l'endroit a coté des poubelle parce que on est trop confiné et sa pue un petit peu. Et je n'aime pas la ligne rouge parce que sa nous sépare des autre.



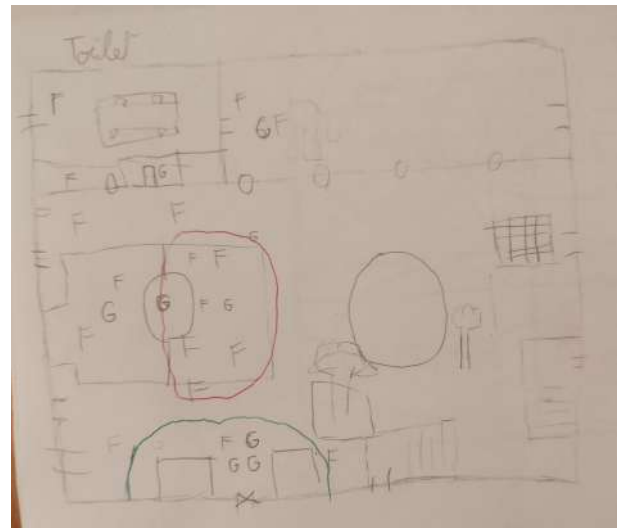
Retranscription : rouge : je deteste ses endrois  
 vert : j'aime ses endrois



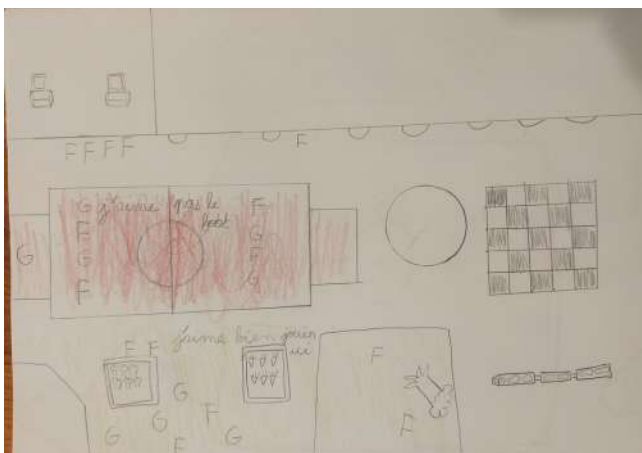
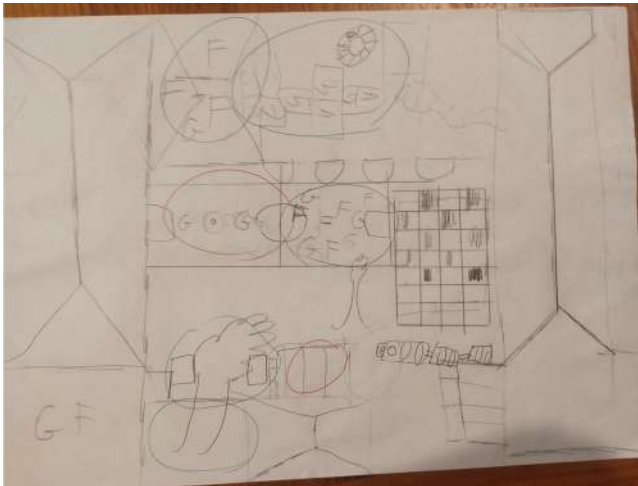
Retranscription : sgrème bien éller sour le terin parcece on peufair un grand naporte quois.



Retranscription (dictée à l'adulte) :  
 Rouge : foot, grand n'importe quoi, je n'aime pas  
 me prendre des ballons sur la tête  
 Vert : espace végétal parce que je peux voir  
 mes amis



Retranscription : J'ai s'ete endroi car on i jou  
 et on sen saire come cabane.  
 Je n'aime pas s'ete endroi car il y a tro de  
 monde



## Résumé

Les enquêtes de Delalande et Golay de 2006 nous démontraient que les espaces de jeux libres comme la cour de récréation et les coins jeux en maternelle sont forts de faits stéréotypés. Les enfants filles et garçons n'utilisent pas les mêmes espaces et lorsqu'un même espace est utilisé par un garçon ou une fille il ne l'est pas fait de la même manière. Depuis ces recherches la politique sociétale a évolué notamment dans la prise en compte des programmes de l'éducation nationale de l'égalité filles-garçons. L'école se veut égalitaire et traite alors les filles et les garçons d'une manière strictement égale dans les intentions. Cependant les temps de jeux libres ne sont pas ou peu contrôlés par un adulte et les enfants expriment alors leur représentations du monde comme ils l'entendent et comme il le connaissent en partie en dehors de l'école. On se demande alors dans quelle mesure les stéréotypes entre pairs influencent-ils aujourd'hui encore la pratique ludique des enfants dans des coins leur étant dédiés ?

Nous avons cherché dans ce mémoire à remettre à jour ces recherches en observant des classes de maternelles et élémentaires en 2022. Nous avons affiné ces recherches en demandant aux élèves leur représentation de la cour de récréation de la même manière que ce que nous avons vu dans un cours de l'INSPÉ dispensé par Pascal Naïm et qui relevait des représentations très stéréotypées des espaces de cours de récréation.

**Mots clés** : stéréotypes de genre, cour de récréation, coin dinette-poupée, jeux, école

## Summary

Delalande and Golay's enquiries showed that free games' spaces like schoolyards or games' spaces in preschools are highly influenced by gendered stereotypes. The Children, boys or girls, don't use to practice the same playing spaces, and when they do, they play in different ways. Since these researches, social politics evolved, notably in the consideration of gender questions and sex equality in school's programmes. Through these stances, French school desires being egalitarian and so tries to treat equally boys and girls. Nevertheless, some free games' spaces are few-controlled (or not controlled at all) at school, and children can express their world's representations as they want while they are practicing them. Therefore, they can reproduce in some school's spaces the world as they know it, with its rules and stereotypes. In this work, Lisa Barré and Victor Thomé will try to find to what extent gender's stereotypes within children can influence, today, their games' practices in the schools' spaces dedicated to free practicing. Lisa Barré and Victor Thomé tried to update, threw this essay, Delalande and Golay's searches by studying and watching the primary schools and preschools they frequent. They sharpened their own searches taking their inspiration in Pascal Naïm's classes in the Nantes's INSPE, asking some of the children frequenting their school to draw their schoolyard, to analyse them.

**Key words** : gender stereotypes, schoolyard, doll's tea set, games, school, dolls, influence, genderism