

Mixité déséquilibrée et stéréotypes de genre, ethnographie d'une classe de Grande Section et CP

Elisabeth Drut

Diplômée en Ethnologie et en Sciences Economiques et Sociales,
Université Lumière Lyon 2
Diplômée en Métiers de l'Education de la Formation et de la Culture,
Université Jean Monnet, St Etienne,
Professeur des écoles
S'intéresse à la construction sociale des identités de genre
à l'école sous l'angle ethnologique.
Elisabeth.Drut@ac-lyon.fr

Annie Léchenet

Maîtresse de conférences en philosophie, Université Lyon1 - ESPE
Membre du laboratoire TRIANGLE (UMR 5206)
S'intéresse aux conditions de la citoyenneté,
dont la violence de genre, notamment à l'école (recherche ANR « Violécogenre »)
et aux inégalités éducatives entre les filles et les garçons,
membre du groupe GEM (Genre Egalité Mixité) de l'ESPE de Lyon
annie.lechenet@univ-lyon1.fr

Afin d'apporter un éclairage sur le rôle de la mixité scolaire dans la production par les élèves de stéréotypes de genre, les interactions entre élèves ont été analysées dans une classe de Grande Section / CP en situation de mixité déséquilibrée, avec un fort avantage numérique des garçons.

Il s'agit ici de s'intéresser aux effets du déséquilibre de la mixité sur les attitudes des filles et des garçons au travers d'un questionnement portant sur la possibilité d'une domination relationnelle du groupe majoritaire ou d'un repli identitaire du groupe dominé, valorisant alors sa propre culture de groupe.

***Mots-clé :** mixité sexuée ; mixité déséquilibrée ; stéréotypes de genre ; masculinité ; effet Pygmalion.*

To give a perspective on the role of the school coeducation in the production by the pupils of gender stereotypes, the interactions between pupils were analyzed in a pre-elementary and 1st grade of elementary class in situation of unbalanced coeducation, with a strong numerical advantage of the boys.

This paper studies the effects of the imbalance of the coeducation on the attitudes of the girls and the boys through a questioning concerning the possibility of a relational domination of the majority group or the identitarian closure of the dominated group, valuing then its own group culture.

***Key words :** coeducation ; unbalanced coeducation ; gender stereotypes ; masculinity ; Pygmalion effect.*

A fim de dar uma perspectiva no papel da co-educação escolar na produção pelos alunos de estereótipos de gênero, foram analisadas as interações entre alunos em uma classe de último ano de educação pré-escolar / primeiro ano de ciclo um em situação de co-educação desequilibrada,

com uma vantagem numérica forte dos meninos.

Este artigo analisa os efeitos do desequilíbrio da co-educação nas atitudes das meninas e meninos por meio de um questionamento relativo à possibilidade de uma dominação relacional do grupo de maioria ou o encerramento da identidade do grupo dominado, valorizando então sua própria cultura de grupo.

Palavras-chave : *Co-educação ; co-educação desequilibrada ; estereótipos de gênero ; masculinidade ; efeito Pygmalion.*

Introduction

Alors que la mixité intégrale des sexes opérée à l'école suffirait par son statut de symbole à clore le débat sur la discrimination sexuelle, et outre ses aspects positifs en termes d'accès égal aux enseignements, elle ne conduit pas *in fine* à l'égalité. Dès les années 1990, nombre de travaux ont montré que l'école mixte construit aussi des différences entre les sexes et que les stéréotypes de genre y ont place belle (Duru-Bellat, 1990 ; Marry, 2003 ; Mosconi, 1989 ; Zaidman, 1996).

Si les stéréotypes de genre continuent de se développer, ils ne sont pas l'apanage des écoles mixtes puisqu'on les retrouve aussi dans les écoles non mixtes comme le montrent certains travaux (Lee, Marks & Byrd, 1994). On peut dès lors se demander dans quelle mesure la mixité scolaire produit un effet sur la mise en œuvre des stéréotypes de genre et si les différences dans sa composition en terme d'équilibre de la répartition des sexes en sont une variable active.

Un élément de réponse à cette question peut se trouver dans l'étude des configurations scolaires en situation de mixité déséquilibrée, celles où l'on trouve, en termes numériques, davantage de filles ou davantage de garçons dans des proportions significatives (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009). Etant donné le caractère obligatoire de la mixité sexuée (loi Haby, 1975), ce n'est *en principe* le cas que dans les lycées professionnels, où les orientations professionnalisantes continuent d'être perçues comme plutôt féminines ou plutôt masculines (Jellab, 2008). Si l'on trouve peu d'études scientifiques concernant les garçons étudiant dans une section à majorité féminine (Jellab estime que ce mouvement est quantitativement bien moindre que l'inverse), il semble que les filles leur font plutôt bon accueil, mais que ce sont plutôt les autres garçons qui risquent de les harceler, mettant en doute la conformité de leur masculinité à ses modèles hégémoniques (Connell, 2014, Mercader & Léchenet, 2013). Par contre certains travaux montrent que les filles qui étudient dans des sections majoritairement masculines se conforment aux codes de la masculinité, allant jusqu'au dénigrement du féminin, au moins dans le temps et le lieu de l'école (Batt, 2005 ; Bosse, 2001). On peut faire l'hypothèse que ce sont les identifications en direction des métiers, eux-mêmes fortement genrés, qui déterminent ces conduites en termes de stéréotypes de genre, et qui « colorent » cette mixité.

Qu'en est-il en situation de mixité déséquilibrée à l'école primaire, lorsque les projets professionnels sont encore de l'ordre du fantasme (Rouyer 2007). Nous avons eu l'occasion d'observer une classe dans laquelle les garçons sont en plus grand nombre que les filles (80% de garçons en début d'observation, puis 84% ensuite) : cette configuration amène-t-elle ces dernières à adopter des conduites plutôt masculines ? Si c'est le cas, cette situation atypique permet en quelque sorte de mettre un peu plus en lumière le facteur « mixité » pour la détermination de certains aspects genrés des conduites, en considérant toutefois la multiplicité et l'interdépendance des autres facteurs en jeu dans une observation ethnographique.

Ainsi, entre mixité scolaire « intégrale » et séparation des sexes, que se passe-t-il particulièrement en termes de stéréotypes de genre dans les configurations atypiques où la mixité se trouve déséquilibrée sans pour autant s'annuler ?

Il était pertinent de s'interroger d'abord sur la qualité des interactions entre les deux sexes. A-t-on observé dans cette classe une domination imposée du groupe majoritaire sur l'autre ?

Dans ce cas de figure, il apparaissait *a priori* que la nette majorité masculine pouvait influencer sur la présence de stéréotypes de genre. En considérant une hiérarchie inter-groupes avec un rapport

dominant / dominé en présence dès les premiers âges de la vie (Hurtig et Pichevin, 1995), on pouvait supposer que la pression sociale au sein du groupe classe était forte entre les garçons et de la part des garçons, majoritaires, sur les filles.

Les élèves observés sont tous âgés de 3 à 7 ans. Au cours de cette période de la vie, selon V. Rouyer et Y. Mieyaa (2013) l'enfant pense qu'il est possible de changer de sexe en fonction des attributs socioculturels. Il fait donc preuve de comportements très stéréotypés afin de valoriser les attributs de son groupe, tout en dévalorisant ceux du groupe opposé. En présence d'une forte majorité de garçons dans cette classe, on pouvait s'attendre à des comportements masculins fortement affirmés. Si on considère la propension à dévaloriser le groupe opposé à cet âge de la vie et le nombre très faible de filles, l'hypothèse allait dans le sens d'un « écrasement » des filles du fait de leur minorité dans la classe et d'un rétablissement de l'équilibre volontaire et affirmé dans la cour de récréation, en situation de mixité « normale ».

Mais aussi, les stéréotypes de genre trouveraient leur expression dans le groupe de garçons par l'auto-attribution de traits particuliers et par le biais d'une pression entre pairs à l'intérieur du groupe (Lorenzi-Cioldi, 2009). Cela nous invitait à penser la présence de rapports de force basés sur les stéréotypes de genre entre les garçons, les conduisant à adopter un comportement et des propos socialement qualifiés de « virils » et masculins. A-t-on constaté leur présence ?

Les filles seraient quant à elles conduites à des comportements stéréotypés relatifs à la catégorie d'appartenance qui leur serait, implicitement ou non, suggérés par le groupe dominant. Lors de l'observation, le groupe de filles a-t-il adopté des attitudes relevant des stéréotypes de genre de leur groupe d'appartenance sexuée ?

Toutefois, si le groupe majoritaire n'impose pas de manière autoritaire aux filles les attitudes qui leur sont socialement attribuées et si elles ne forment pas un groupe fermé et hermétique face aux garçons, se pose la question de leur intégration dans le groupe classe. Des études ont montré (Duru-Bellat, 2010) que les comportements déviants par rapport aux rôles de sexe sont mieux acceptés quand il s'agit de filles ; ainsi on pourrait penser que ces dernières adopteraient des stratégies de masculinisation afin de s'intégrer à la classe. De la même manière que lors d'une acculturation une culture dominée ou minoritaire sélectionne des éléments de la culture majoritaire en abandonnant partiellement ceux de sa culture, les filles pourraient être poussées à adopter les attributs socioculturels masculins, ou le faire volontairement.

En s'appuyant sur les études montrant que les garçons ont tendance à dominer l'espace scolaire notamment du point de vue sonore lorsqu'ils sont en situation de mixité équilibrée (Zaidman, 1996), on pouvait penser que la très faible proportion de filles conduirait celles-ci à une réaction de mimétisme face au groupe majoritaire et à une masculinisation comme « stratégie d'existence ». En effet, selon les recherches de Younger et Warrington (2002) dans les classes mixtes les filles sont considérées plus comme un groupe alors que l'enseignement est plus personnalisé pour les garçons. On pouvait donc penser *a priori* que lorsque le « groupe » de filles souffre d'un très faible effectif, la stratégie serait de se masculiniser pour prendre place au sein de la classe. A-t-on constaté ce type de stratégie de la part des filles ?

Qui et où : La population observée et le lieu de l'enquête

Les observations se sont déroulées au sein d'une école de petite taille fonctionnant en R.P.I. (Regroupement Pédagogique Intercommunal) avec deux autres communes. Cette école est située dans un milieu très rural sur une commune de 974 habitants où l'agriculture est très présente et une partie des élèves a un parent agriculteur. Une majorité de familles est implantée dans le village depuis longtemps et les élèves de l'école, pour la plupart, se connaissent bien et se voient en dehors du temps scolaire.

Le terme de mixité s'est donc appliqué aux 43 élèves d'une école maternelle répartis en deux classes : une classe de Petite et Moyenne Sections composée de 24 élèves (13 filles et 11 garçons) entre 3 et 4 ans et qui sera considérée en situation de mixité équilibrée, et une classe de Grande

Section et CP composée de 20 élèves entre 5 et 7 ans au début de la période d'observation, puis 19 élèves.

Composition de la classe en début et en fin d'observation (en nombre d'élèves)

Début d'observation		
	GS	CP
Filles	3	1
Garçons	11	5
Ensemble	14	6

CP : Cours Préparatoire
GS : Grande Section

Fin d'observation		
	GS	CP
Filles	2	1
Garçons	10	6
Ensemble	12	7

L'étude s'est appuyée sur deux lieux d'observations distincts : la classe et la cour de récréation, lieu de rencontre des deux classes et de rétablissement de l'équilibre dans la mixité.

La seconde classe de l'école (Petite et Moyenne Sections) n'entre en compte que dans l'observation des moments de récréation.

La classe observée (GS et CP) est considérée par les enseignantes et par l'ensemble des parents d'élèves comme une classe difficile à gérer, avec des problèmes de discipline fréquents (agitation, brutalité) ; ceci étant imputé, selon les parents et l'équipe enseignante, à sa forte proportion de garçons. Le déséquilibre de la mixité n'a pas été signifié par les élèves eux-mêmes mais a été fortement mis en lumière lors des rencontres avec les parents.

A l'intérieur de la classe et du fait de la vigilance des enseignantes, le fonctionnement matériel excluait les stéréotypes de genre. Notamment, sur une grande affiche répertoriant les comportements autorisés et ceux proscrits en classe, les filles étaient présentes de manière indifférenciée sur les photos d'illustration. Elles n'y étaient pas réduites à la représentation stéréotypée du genre féminin : douceur, docilité et gentillesse. De plus l'ensemble du matériel des élèves était de couleur bleue, ce choix ayant été dicté par des impératifs budgétaires uniquement. Les élèves disposaient chacun d'une étiquette prénom écrite en noir sur fond blanc pour marquer leur présence. Les prénoms au-dessus des porte-manteaux, créés en classe, étaient largement multicolores, sans dominante rose ou bleue en fonction du sexe. Enfin, étaient proposés des jeux neutres : puzzles, jeux éducatifs, livres et jeux de construction, utilisés aussi bien par les filles que par les garçons. L'espace de la classe était donc un environnement neutre de ce point de vue.

Quoi et comment : la méthode de recueil et les données

La méthode utilisée est une méthode d'observation ethnographique, donc qualitative. Il s'agit d'observation participante puisque ma posture a été celle de l'enseignante sur le terrain, les mardis sur une période de douze semaines. Cette méthode correspondait au choix d'une observation des comportements spontanés chez les élèves.

L'observation participante consiste donc en un recueil de notes sur un « terrain », ici l'école étudiée, sous la forme privilégiée d'un « carnet de bord ». Cette écriture *de* terrain est à distinguer, selon J. Copans (1998), de l'écriture *du* terrain qui intervient ensuite. Afin de diriger le regard et de compléter les notes éparses prises en situation d'observation et ne concernant pas directement le questionnement, une grille d'observation a été construite à l'aide de la *grille d'observation des relations de genre dans la classe et à l'école* contenue dans l'ABCD de l'égalité de l'Académie de Créteil (2013), s'adaptant aux recherches et en répertoriant les éléments essentiels. Cette grille était complétée à tout moment de la journée lorsque nécessaire mais également en fin de journée par un retour réflexif sur les événements. Il est à noter qu'elle comprend l'observation des sanctions. Ces dernières ont été prises en compte du point de vue de l'élève, en réception, et non pas du point de vue de l'enseignante émettrice. L'intérêt était d'observer la réaction à la sanction, en fonction du

sexe de l'élève.

Cette méthode de travail a l'avantage de recenser tout événement survenu, anecdote, interaction avec la population observée de manière spontanée et par là, elle permet à la relecture d'analyser des situations paraissant *a priori* anodines et pourtant parfois porteuses de sens et de questionnement implicite.

Dans le cas de cette étude, les élèves et les parents n'étant pas informés du travail effectué, les comportements observés ont été allégés du biais éventuel et fréquent de se trouver en présence d'attitudes calculées de la part de la population observée et correspondant à ce qu'elle pense devoir « donner à voir ».

Dans la classe, l'observation de la répartition des élèves s'est concentrée sur les moments de regroupements, c'est à dire en début et fin de matinée et d'après-midi. L'observation de la cour de récréation a été difficile à mener du fait de l'impossibilité de savoir ce qui était dit entre les élèves à ce moment-là. Il a donc fallu procéder en priorité à une observation d'ensemble et, concernant les propos échangés, s'en tenir aux rapports d'élèves venant signaler une parole déplacée par exemple.

L'enquête s'appuie en outre sur des entretiens semi-directifs et informels tenus avec les autres enseignantes de l'école, en situation d'observation, par téléphone et par courriel. Les entretiens sont basés sur des questions en rapport avec la grille d'observation et concernent les interactions entre élèves, les éventuels conflits et l'ambiance générale ressentie dans les classes, les remarques constatées relevant de stéréotypes de genre et celles éventuellement concernant la mixité ainsi que la demande de contact de la part des élèves.

La qualité des interactions inter-groupes : relations de domination ou cohabitation paisible ?

En classe, l'observation des moments de regroupement a révélé un « mélange » dans le placement : il n'y a pas eu de séparation spatiale sexuelle volontaire émanant du groupe classe. Cependant, les filles sont restées très peu remarquables, faisant preuve de discrétion, se « noyant » dans la masse de garçons.

Globalement, les garçons occupent majoritairement les temps de parole, corroborant les études de N. Mosconi (1989 et 1994) et C. Zaidman (1996). Toutefois ici, cela peut également être imputé à leur large majorité numérique et on remarque une volonté de parole visiblement égale chez les filles. Filles et garçons s'expriment spontanément, le fait de lever la main pour demander la parole est difficile à acquérir pour eux. Ici, l'âge de l'élève semble intervenir puisque les élèves de CP, dans leur totalité, ont intégré la manière de procéder pour demander la parole.

Il n'a pas été constaté de rapports de force entre les filles et les garçons. Contrairement aux observations de M Duru-Bellat (2010), au moment de l'accueil notamment les élèves des deux sexes jouent ensemble dans la classe, il n'y a pas de conflit majeur et les filles apparaissent intégrées au groupe classe. Un seul incident critique a été relevé, assimilé à une dispute virulente entre une fille - la seule - de CP et un garçon du même niveau au moment du regroupement. On peut affirmer que dans la classe, les interactions entre les élèves sont paisibles. Il n'y a pas de domination visiblement génératrice de souffrance de la part d'un groupe sur l'autre.

Dans la cour, les jouets mis à disposition sont des vélos, des véhicules de toutes sortes (tricycles, automobiles, ...), des ballons de football et de basket, quelques cordes à sauter, deux poussettes et deux poupées. Lors des récréations, les véhicules sont disputés par l'ensemble des élèves de l'école qui doivent en changer à chaque retentissement d'un klaxon aux mains de l'enseignante. Filles et garçons investissent ces jeux de manière indifférenciée, les poussettes et poupées ne sont, elles, pas systématiquement utilisées et lorsqu'elles le sont, c'est dans une très large majorité par des élèves de PS et MS, filles et garçons. Les élèves des deux sexes jouent ensemble à « chat », les filles sont souvent désignées pour attraper les garçons. Lorsque les jeux ne sont pas mixtes, les filles se regroupent entre elles, se tiennent la main, s'assoient. A ces moments, elles se plaignent parfois du dérangement causé par les garçons qui les « suivent », veulent s'intégrer à leur groupe. Pour

qualifier ce phénomène, S. Ruel (2006) parle de « violation de territoire ».

Les jeux physiques relèvent d'une différenciation par l'âge des participants et concernent surtout les CP et quelques GS. Dans ces jeux, comme le football ou le basket, on retrouve très fréquemment la seule fille des CP et parfois une autre fille de GS. Par ailleurs, il se trouve que la seule fille des CP est souvent à l'origine des règles du jeu, capitaine et arbitre. Elle semble apporter dans les parties de jeux physiques collectifs un caractère reconnu par les études précédentes aux jeux non mixtes féminins (Ruel, 2006) : codification, langage et règles préétablies. Ceci étant tout à fait toléré par ses coéquipiers et adversaires garçons. Pour tous les autres jeux les élèves plus âgés incluent parfois les plus petits qu'ils connaissent tous très bien et parmi lesquels ils ont parfois un frère ou une sœur. Il est à noter que les élèves les plus calmes et sensibles se dirigent souvent vers les plus petits pour jouer.

Un nombre beaucoup plus important de bagarres a été observé pendant la plupart des récréations. La majorité d'entre elles se produit entre garçons mais trois bagarres ont concerné les deux sexes, et dans toutes la fille impliquée était la même. Cette dernière se distingue par son comportement et par son physique également : jugée brutale par ses pairs, elle est souvent exclue de son groupe d'appartenance. Plus grande, plus forte que la moyenne, elle peut s'opposer physiquement aux garçons et parfois les dominer de ce point de vue. Cependant, aucun propos s'apparentant à des stéréotypes de genre n'a été relevé à ces moments.

La nette séparation des sexes au moment de la récréation constatée par de multiples études antérieures (Zaidman, 1996 ; Delalande, 2001 ; Gayet, 2003) n'est pas aussi marquée dans cette école. On peut penser que les interactions entre les sexes à l'intérieur de la salle de classe étant allégées de la domination basée sur les stéréotypes de genre de la part des garçons, les filles de cette classe semblent ne pas vivre la présence massive des garçons comme un « écrasement » duquel elles se « libéreraient » pendant les récréations en accentuant d'autant plus la séparation des sexes pour s'affirmer. Elles ne forment pas un groupe « clos » au sein de la classe et cela expliquerait qu'elles n'en forment pas un non plus pendant la récréation.

S. Ruel (2006) associe l'accentuation de l'éloignement entre les filles et les garçons entre la grande section de maternelle et le CP à un jugement de plus en plus défavorable à l'égard de l'autre sexe. On peut envisager que l'absence visible d'attitudes marquant un jugement défavorable chez les élèves de cette école, notamment chez la fille présente chez les CP, favorise la mixité des jeux pendant les récréations.

Certes, l'équilibre retrouvé de la mixité des récréations engendre dans une moindre mesure des comportements tels qu'on les retrouve dans les recherches sur le sujet, avec un espace occupé par les jeux physiques, quelques filles de PS et MS aux abords formant des groupes distincts, mais il apparaît que les groupes en présence à ces moments sont surtout des groupes d'âge : les plus grands vont plus vite avec leurs véhicules et les plus petits, parfois craintifs, restent en marge.

Sur le terrain de cette enquête, même si la domination relationnelle des garçons sur les filles, exercée par l'expression de stéréotypes de genre enfermant celles-ci dans une position de dominées, n'est pas visible, la supériorité numérique des garçons en elle-même peut être considérée comme potentielle domination sur les filles.

Le groupe de garçons : rapports de force et pression entre pairs s'appuyant sur les stéréotypes de genre?

Qu'en est-il des rapports entre les garçons, groupe largement majoritaire de cette classe ? La forte proportion de garçons induirait *a priori* une sorte de « compétition » plus importante entre pairs pour s'affirmer comme garçon au moyen de comportements socialement qualifiés de « virils » (Mosse, 1997).

Dans la classe, lors des prises de paroles il a été constaté que les garçons sont très centrés sur eux-mêmes (« moi je »). Il en va d'une petite concurrence pour prendre la parole après quelqu'un afin de dire quelque chose sur soi qui soit encore mieux, plus valorisant, les mettant dans la lumière. C'est ainsi que lorsqu'un élève s'exprime sur un objet qu'il possède, les autres s'empressent d'affirmer qu'ils ont mieux, notamment dans le domaine des possessions de matériel agricole (tracteur, etc...) Toutefois, le groupe a des difficultés à proposer un retour de qualité en termes d'écoute, quel que soit le sexe de l'émetteur. Ceci peut être le fait du caractère agité de la classe et la majorité des garçons égocentrés ont des difficultés à porter leur intérêt sur l'Autre ; l'enjeu est d'être mieux que son camarade, et mieux écouté par la classe.

Les seuls propos relevant du stéréotype de genre ont été relevés dans le groupe des garçons et visaient un élève du même sexe. Un garçon de CP ayant apporté une affiche réalisée avec sa grand-mère sur le système solaire a souhaité la présenter devant la classe. Cet élève, de tempérament fragile et encore très attaché à la petite enfance, s'est exprimé ainsi : « J'ai fait cette affiche avec Mamichou », « Mamichou » étant le surnom qu'il donne à sa grand-mère. D'autres élèves, uniquement des garçons, se sont immédiatement emparés de cela pour le railler et se moquer de lui en l'imitant d'une manière féminine très stéréotypée. A ce moment, l'élève sujet de moqueries n'a pas eu de réaction de défense mais plutôt de « soumission » immédiate aux réflexions blessantes des autres par l'abaissement du regard et le silence. Les filles ont ici joué spontanément un rôle de défenseur en disant « c'est comme ça qu'il appelle sa mamie, et alors ? » L'ordre et le respect ont été rétablis très rapidement dans la classe par un rappel à l'ordre des élèves agresseurs, la réassurance de l'élève visé et une brève intervention de l'enseignante sur le caractère infondé inadmissible de ces moqueries. Cette sensibilité exprimée et cet aveu de naïveté a été clairement réprimé par les garçons ; il lui aurait fallu montrer plus de « virilité », moins d'attachement infantile à sa grand-mère et faire preuve d'une certaine distance vis-à-vis de ses sentiments. Il est à supposer qu'il s'agissait de l'émanation d'un stéréotype de genre de la part des garçons mais aussi d'une moquerie concernant l'aspect enfantin, « bébé », de l'élève. Comme précisé plus haut, ce type d'événement ne s'est produit qu'à l'encontre d'un garçon et émanant du reste du groupe de garçons.

L'élève impliqué dans cette situation a fait preuve, si l'on reprend les propos de M. Duru-Bellat (2010), d'une « attitude déviante par rapport aux rôles de sexe ». Ce genre d'attitude est fortement réprimé par le groupe de pairs, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un garçon car les valeurs féminines sont dévalorisées (Rouyer et Miéyaa, 2013). Toutefois, alors que M. Duru-Bellat (2010) observe que les filles sont très enclines à rejeter les garçons efféminés, dans ce cas de figure il y a eu défense au lieu de rejet. On peut penser que cette réaction est motivée par l'absence de conscience de groupe chez les filles de cette classe, leur évolution sans heurt visible dans le groupe majoritaire. A l'intérieur de la classe, des disputes se produisent fréquemment entre les garçons, disputes ayant pour objet des tricheries ou des jalousies, des atteintes au travail de l'autre et des gênes volontaires. Les garçons sont plus agités que les filles et plus sujets aux sanctions en terme de fréquence. Ces dernières sont distribuées de façon équitable et le sexe de l'élève n'influe pas, les enseignantes restant vigilantes sur ce point. Cependant, un effet Pygmalion dû aux craintes des enseignant-es et des parents d'élèves concernant la forte proportion de garçons peut également avoir joué. Il faut préciser que, outre le sexe des élèves sanctionnés, l'âge joue ici un rôle puisque les sanctions sont majoritairement l'apanage des garçons de GS. Ces élèves, à l'exception de quelques-uns très minoritaires, semblent ne pas considérer le fait d'être sanctionné par l'isolement ponctuel du reste du groupe comme « anormal ». Les recherches effectuées sur la sanction montrent qu'elle aurait un rôle d'affirmation de la virilité (Ayrat, 2011). Ceux qui sont le moins sanctionnés sont aussi les « bons élèves » du groupe, et M. Duru-Bellat (2010) note qu'il s'agit d'un dilemme chez les garçons : apparaître viril ou être bon élève.

Enfin, dans la demande de contact avec les enseignantes, peu de garçons se montrent proches physiquement. Ils cherchent en priorité le contact avec leurs camarades. Les seuls garçons en quête de contact lors des interactions sont les mêmes qui sont moins sanctionnés : les meilleurs élèves et qui révèlent un comportement plus calme que le groupe. Ils présentent une propension moindre à

revendiquer les caractéristiques de leur groupe d'appartenance et souvent, la recherche de contact vis à vis des enseignantes semble se vivre comme un « refuge » face à une pression sociale pesante. Un incident critique s'est produit lors des observations. Un matin à l'entrée en classe, la mère d'un élève de grande section, l'un de ceux jugés « calmes » et n'exprimant pas les stéréotypes de genre masculin dans son comportement, s'est présentée à la porte de la salle de classe avec son fils aux yeux visiblement rougis et gonflés par les pleurs. Cet élève, très discipliné et à l'aise dans les apprentissages, refusait ce matin-là de se rendre à l'école. Le discours de sa mère a été centré autour de la sensibilité exacerbée de son fils et de sa potentielle souffrance à évoluer au sein d'une classe très masculine et donc, par conséquent (selon la mère), très agitée et difficile à gérer. La possibilité d'une telle souffrance a été évoquée par le parent mais pas directement par l'élève. Cet incident semble un élément clé de la compréhension du climat relationnel qui règne entre les garçons de cette classe. On peut en déduire l'existence d'une pression silencieuse mais manifeste sur les élèves garçons dont l'expression de la masculinité n'est pas jugée socialement adéquate par le groupe de pairs.

Dans la cour de récréation, des rapports de force sont visibles entre les garçons. Les élèves les moins virulents s'écartent, ou sont écartés des jeux masculins. Les garçons de la classe les plus calmes, desquels émanent parfois des caractéristiques que l'on attribue socialement plus au féminin (douceur, calme), ne participent pas à ces jeux et se dirigent systématiquement vers les filles ou les plus petits. Ils se plaignent parfois, au même titre que les filles, du dérangement causé par la brutalité des autres garçons.

Les bagarres sont à ce moment plus fréquentes. On relève des attitudes de domination, de compétition et d'affirmation de soi par la force physique, mais sans propos imprégnés de stéréotypes de genre. Cela corrobore les propos de M. Duru-Bellat (2010) lorsqu'elle affirme que les garçons ont des rapports imprégnés de hiérarchie et de domination physique dans leurs jeux et s'inscrit dans la continuité des constats de S. Ruel : la compétition et le défi entre les garçons sont valorisés dans la cour de récréation. L. Acherar (2003), souligne la construction, lors des récréations notamment, d'une « forme hégémonique » de masculinité contre les masculinités différentes. Les garçons s'organisent en hiérarchie et cette dernière se retourne souvent sur les moins violents, ceux qui ne correspondent pas au modèle type donné par le groupe. Ceci est à l'œuvre également dans la classe observée où les plus fragiles souffrent de la domination des plus brutaux, des plus « masculins ».

Une domination s'exerce donc au sein du groupe de garçons et génère distinctement des souffrances chez les dominés du groupe. Cette pression sur les pairs se met en place dans la classe, de manière le plus souvent silencieuse et discrète, par un étouffement des garçons considérés moins virils et s'exprime plus visiblement dans la cour de récréation par des rapports de force.

Certaines études (Lorenzi-Cioldi, 1988) montrent une pression et des rapports de force diminués dans les classes non mixtes. Ici, la mixité n'est pas équilibrée, les garçons sont très largement majoritaires et alors qu'on pourrait penser que cette configuration engendre un climat plus serein entre eux puisque ne se sentant *a priori* pas contraints d'entrer en confrontation pour affirmer leur masculinité, ce n'est pas le cas dans ce qui semble se produire : les rapports de force sont importants dans ce groupe en situation de supériorité numérique. L'expression en paroles des stéréotypes de genre n'est pas fréquente mais par les attitudes surtout les garçons s'imposent entre eux un comportement stéréotypé attribué au masculin comme condition à l'intégration au groupe.

A ce constat de domination hiérarchique entre garçons utilisant la force et les comportements socialement attribués à leur genre (agitation, brutalité), il faut apporter un élément qui, s'il n'en est pas l'instigateur, peut encourager cela : les préjugés des parents d'élèves et des enseignantes. En effet, ainsi que nous l'avons fait remarquer, l'équipe éducative (parents et enseignantes) met l'accent sur le caractère agité et difficile à gérer de cette classe en le justifiant par la présence d'une majorité de garçons. On peut émettre l'éventualité que cela génère un effet Pygmalion, ou effet Golem pour son aspect négatif, chez les élèves (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Le groupe de filles de la classe : Des comportements dictés par le groupe majoritaire ou des stratégies de masculinisation ?

Une mixité non équilibrée, avec supériorité numérique des garçons, pouvait *a priori* conduire les filles à se plier aux stéréotypes de genre dictés par le groupe majoritaire et dominant du fait de son seul nombre. Dans ce cas, on pouvait s'attendre à des comportements très genrés de leur part.

Dans la classe, sur les quatre filles initialement présentes, des comportements très variés ont été observés. Deux filles ont des attitudes très conformes aux stéréotypes de genre de leur groupe d'appartenance sexuée, nous les nommerons « groupe X » et deux autres filles ont mis en œuvre des stratégies différentes, nous les nommerons « groupe Y ».

A l'apparence, toutes les filles se conforment aux stéréotypes de genre : habillées souvent en rose, portant des vêtements et accessoires féminins. Il ne semble pas y avoir en amont de la part des parents et des élèves de masculinisation recherchée dans ce domaine, l'accent est au contraire mis sur la valorisation de leur genre.

Concernant la prise de parole, les filles dans leur globalité sont plus centrées sur les activités, *a contrario* des garçons qui « parlent d'eux ». Toutefois, une fille du groupe Y que nous nommerons Yvana, entre dans les jeux de compétition des garçons pour se mettre en lumière lors de ses interventions : elle surenchérit à chaque prise de parole d'un garçon avec une anecdote la valorisant un peu plus. Il est à noter que souvent, ces anecdotes sont inventées. Pour exemple, lorsqu'un élève de la classe évoque un membre de sa famille s'étant rendu dans un pays étranger, elle assure s'y être rendue également, elle-même. Ou encore, elle affirme avoir fait les mêmes balades à vélo que son camarade le week-end, en allongeant de manière significative le nombre de kilomètres parcourus. Elle ment pour se démarquer des autres garçons mais la classe ne s'en rend pas systématiquement compte. Parmi les filles, le fait de lever la main relève également d'un autre facteur, l'âge. En effet, la fille de CP (groupe Y), que nous appellerons Yolande, est la seule à respecter ce code de conduite, de même que les autres élèves de CP, tous des garçons.

La sanction est vécue différemment par l'ensemble des filles. Certes, elles y sont moins sujettes car plus disciplinées en général, néanmoins lorsqu'elles la subissent les filles du groupe X sont très perturbées et le reste de la classe également. Elles se montrent très affectées, pleurent silencieusement et l'ambiance de la classe est à la stupeur d'une part du fait des pleurs (les garçons n'envisagent pas de pleurer à ces moments-là) et d'autre part du fait qu'elles aient été sanctionnées alors qu'elles sont « filles ». Yvana, en grande section, se différencie des autres par la fréquence de ses punitions. Elle les accepte sans pleurer, aucune de ses attitudes ne laisse poindre un éventuel sentiment d'injustice et le reste de la classe ne s'en formalise pas. La réaction des élèves est pour elle la même que celle constatée lors des sanctions de garçons. Yolande, élève de CP, n'a jamais été sanctionnée. Elle représente un « modèle » pour l'ensemble de la classe.

Au-delà du fonctionnement interne à la classe, il est intéressant de relever un fait marquant intervenu lors de la période d'observation. En effet, la maman d'Yvana a réagi très brutalement suite à la sanction de sa fille lors d'une récréation. Cette dernière ayant dégradé le mur de l'école, elle a été privée d'une partie de la récréation et ses parents en ont été informés *via* le cahier de liaison. Cette sanction, déjà intervenue auparavant pour plusieurs garçons, n'avait jamais posé de problème. Ici pourtant, la maman a considéré que sa fille était un « bouc émissaire » et que la sanction n'était pas justifiée pour elle. Elle l'a retirée de l'école quelques jours plus tard pour la scolariser dans une école privée. Pour le sens commun, les filles sont plus calmes que les garçons et donc moins sanctionnées à l'école. Cette mère d'élève en agissant ainsi a sans doute révélé son indisposition à envisager sa fille sous d'autres traits socioculturels que ceux généralement admis pour caractériser le féminin. Pour elle, le fait de sanctionner Yvana provenait d'une injustice, d'une anomalie et ne pouvait être réellement le fait de son comportement.

Enfin, au moment des apprentissages, la seule fille de CP (Yolande) se montre très attentive au reste de la classe : elle fait spontanément du tutorat avec ses camarades et prend souvent l'initiative de ranger la classe. Elle adopte une attitude de « grande sœur » avec les GS mais aussi avec ses

camarades garçons de CP. Elle entre donc en adéquation avec les pratiques sociales dominantes de son groupe de sexe. Il ne faut pas négliger ici un éventuel effet Pygmalion à l'origine de ces attitudes. En tant que meilleure élève, « exemple » pour les autres et entretenant de bons rapports avec les enseignantes, il se peut que ces dernières l'incitent implicitement à jouer le rôle de « seconde » en favorisant également une identification.

Dans la cour de récréation, Yolande est presque systématiquement partie prenante des jeux collectifs avec les garçons. Souvent capitaine d'équipe et parfois instigatrice du jeu. Lors des bousculades et face aux brutalités des garçons qui semblent ne pas l'épargner, elle ne pleure pas et se défend sans pour autant être à l'origine de bagarres. Son comportement est très mesuré et laisse soupçonner une maturité plus développée que ses camarades.

A l'occasion des voyages en car pour se rendre à la piscine qui ont eu lieu uniquement avec les CP accompagnés d'autres classes de CE1 et CE2, le jeu favori des garçons consistait en l'attribution des troupeaux de bétail croisés sur le chemin à chacun pour se construire un « troupeau imaginaire » d'agriculteur le plus imposant et varié possible. Yolande y a pris part de manière naturelle et régulière sans distinction avec les garçons.

Les filles du groupe X participent moins à des jeux mixtes durant les récréations, bien qu'elles utilisent les véhicules à disposition avec autant d'intérêt que le reste du groupe. Corroborant les observations de Zaïdman (1996) et Ruel (2006), dans leurs jeux séparés et non mixtes elles se mettent à l'écart du centre de la cour, se tiennent la main et s'occupent des plus petits.

Yvana participe peu aux jeux collectifs mais il semble que ce soit dû à son âge plus qu'à une séparation de genre. Yvana a également des difficultés à s'intégrer dans les jeux non mixtes des filles de sa classe car elle est jugée brutale par ses pairs et parfois rejetée. Elle joue donc avec des garçons, dans des activités de poursuite principalement. Yvana a été impliquée dans la totalité des bagarres mixtes observées pendant les récréations et dans une relation « d'égal à égal », c'est à dire avec autant de violence que le garçon concerné, sans en être la « victime » et parfois même en se présentant comme « agresseur ».

Enfin, notons que la disposition des élèves dans le rang avant de rentrer en classe confirme les différences existantes entre les filles de cette classe. Alors que les filles du groupe X se donnent très fréquemment la main, Yolande se trouve toujours dans le début du rang et Yvana se place volontiers en fin de rang avec les garçons les plus agités qui sont les derniers à réagir au signal de fin de la récréation.

On ne peut donc pas affirmer que les comportements des filles de la classe soient dictés par des stéréotypes de genre émanant du groupe majoritaire pour deux raisons : nous avons vu que les interactions entre les garçons et les filles au sein de la classe sont dénuées de conflits et que la pression exercée sur ces dernières n'est pas véritablement palpable ; d'autre part les filles adoptent des comportements très différents les unes des autres (groupe X, Yvana et Yolande). Une distinction plus large peut s'effectuer entre le groupe X qui révèle des attitudes stéréotypées en valorisant le plus souvent les attributs de leur groupe de sexe et Yvana et Yolande qui s'orientent vers des attitudes moins stéréotypées, voire « masculinisées ».

Pour expliquer ce phénomène, on peut avancer l'argument des capacités physiques tout d'abord. En effet, les filles du groupe X qui sont les plus ressemblantes aux modèles de genre admis sont aussi les plus petites et les plus fragiles. Il paraît difficile pour elles de s'intégrer sans risque aux jeux physiques tels qu'ils sont mis en place pendant les récréations. Yvana et Yolande sont plus grandes, plus fortes, elles peuvent s'imposer physiquement et parfois dominer les garçons de leur classe dans ce domaine.

Toutefois, on peut envisager également ce phénomène sous l'angle sociologique et proposer une justification en termes de « stratégie ». Les filles du groupe X ont choisi de se conformer aux attentes concernant leur groupe de sexe, en considérant que ces attentes n'ont été dictées que dans une très moindre mesure par le groupe classe majoritairement masculin. Elles se sont construit leur espace relationnel, leur « groupe », et prennent place de cette manière au sein de la classe. Elles

existent comme individus à l'intérieur de ce groupe, se reconnaissent et acquièrent l'importance nécessaire pour demeurer suffisamment visibles au milieu des garçons.

Yvana semble ne pas se reconnaître dans les attitudes et représentations du groupe X de grande section, et s'écartant par ailleurs de Yolande par l'âge et la maturité, elle aurait donc choisi une stratégie de masculinisation comme processus d'acculturation lui permettant d'intégrer le groupe classe. Afin de ne pas demeurer isolée en tant qu'individu dans la classe, elle existe au travers du groupe de garçons et se conforme aux représentations et stéréotypes de ce groupe d'appartenance.

Enfin, Yolande, seule fille de CP et faisant montre d'une maturité visiblement plus avancée que ses camarades, semble concevoir son intégration à la classe comme un jeu d'équilibre entre les deux groupes d'appartenance de sexe. Selon V. Rouyer et Y. Miéyaa (2013), vers 7 ans l'enfant acquiert une compréhension cognitive de la stabilité de son appartenance à un groupe de sexe et fait preuve alors d'une plus grande souplesse vis à vis de ses attitudes en lien avec les rôles de sexe. C'est ce qui paraît être à l'œuvre dans ce cas de figure ; le bon travail scolaire de Yolande, puissant facteur d'intégration, lui permettant aussi de trouver sa place dans le groupe classe. On peut ajouter que le recul relatif par rapport aux stéréotypes de sexe au sens où l'entend M. Duru-Bellat chez cette élève est permis par la composition non mixte de sa fratrie puisqu'elle a trois grandes sœurs, ce qui n'est pas le cas des autres filles.

Pour conclure...

G. Vinsonneau (1999) affirme que « les comportements masculins et féminins ne se confondent pas avec des propriétés invariables attachées aux individus, mais s'identifieraient à des phénomènes situationnels et relationnels, dépendant largement de la dynamique des groupes composés de participants des deux sexes. ». La mixité d'un groupe et, pour ce qui concerne notre enquête, son *degré* de mixité est un des facteurs explicatifs des différences de comportements observées entre les sexes.

A l'hypothèse de la domination relationnelle du groupe masculin sur les filles, il n'a pas pu être apporté de réponse nettement positive même si la supériorité numérique des garçons peut être envisagée comme une domination passive. En revanche, les rapports de force entre ces derniers sont marqués par une sorte de concurrence à la masculinité qui crée une souffrance chez certains d'entre eux. Les filles, entre adhésion aux modèles de genre, « acculturation » aux stéréotypes de genre de l'autre sexe et équilibre, ont ici fait preuve de comportements très distincts suscités dans une certaine mesure par la composition de la mixité de la classe mais aussi par d'autres facteurs comme leur âge.

Toutefois, il convient de ne pas associer systématiquement les attitudes des élèves et les stéréotypes de genre en présence sur le terrain de l'enquête au déséquilibre de la mixité dans cette classe. En effet, conformément aux hypothèses de Bouchard & St-Amand (1996), G. Felouzis (1993) et S. Roché (2001), il se peut que l'origine sociale influe sur de nombreux éléments observés dans le cadre de cette étude. Ainsi, par exemple, Georges Felouzis (1993) affirme que la participation en classe dépend plus de l'origine sociale de l'élève que de son sexe. Les fils et filles de cadres seraient les plus actifs. P. Bouchard et J.C. St Amant (1996) confirment cela en mettant en rapport la prégnance des stéréotypes de genre et le niveau d'éducation des parents. Dans cette étude, les élèves concernés sont issus pour majorité des classes moyennes et populaires avec une part importante d'enfants d'agriculteurs. Par ailleurs, pour Zaidman (1996), ce sont les enfants des couches moyennes qui se mélangent le plus, en situation spontanée, c'est à dire dans la cour de récréation.

L'âge entre également en ligne de compte de manière significative et d'autant plus dans le cas de ces élèves de 3 à 7 ans, période charnière du développement cognitif où les schèmes de pensée se mettent en place. C'est à cet âge que l'enfant construit les prémices de son identité sexuée et installe une stabilité de son appartenance à un groupe de sexe. Il a donc été précisé à plusieurs reprises au cours de l'analyse l'influence du facteur de l'âge.

Enfin, l'entourage adulte des élèves est lui aussi effectif sur leurs façons d'être et d'agir. C'est ainsi que par l'effet Pygmalion dont les enseignantes et les parents sont à l'origine, les élèves peuvent exacerber des comportements de genre stéréotypés, comme nous l'avons signifié à plusieurs reprises dans notre enquête.

Volontairement, les comportements des enseignantes et les interactions entre ces dernières et les élèves n'ont pas été spécifiquement observés pour cette étude mais, bien que l'on considère la sensibilité et l'intérêt des enseignantes de la classe pour la lutte contre les stéréotypes de genre, elles ont sans aucun doute eu une part d'influence sur les résultats obtenus de par leurs propres représentations sociales et l'influence inéluctable de leur culture sur leurs façon d'appréhender leur environnement.

Bibliographie

Académie de Créteil (2013) *Egalité filles – garçons et lutte contre l'homophobie – ABCD de l'égalité - Grille d'observation des relations de genre à l'école dans la classe et à l'école pour le primaire.*

<http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/grille-d-observation-1er-degre-2.pdf>
consulté le 3 février 2014.

Acherar, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier: Préfecture de la Région Languedoc-Roussillon, Délégation régionale des droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier. CIDF de l'Hérault

Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : Le Monde & PUF.

Batt, M. (2005). Les femmes et les métiers masculins, *Éduquer* [En ligne], 10 | 2005, mis en ligne le 14 octobre 2008.

URL : <http://rechercheseducations.revues.org/373> - consulté le 10 avril 2014

Bosse, N. (2001). L'intégration des filles dans un lycée professionnel du bâtiment. In A. Houel & M. Zancarini-Fournel (eds.), *Ecole et mixités*, 37-50. Lyon : Presses Universitaires de Lyon

Bouchard, P. & St Amant, J.C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du Remue-ménage

Brugeilles, C., Cromer, S. & Panissal N. Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, Genre et Sociétés*, 2009/1 n° 21, 107-129

Connell, R. (2014 [1975]). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Trad. Cervulle M., Duval M., Garrot C., Richard C., Voros F. Paris : Editions Amsterdam.

Copans, J. (1998). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan

- Duru-Bellat, M. Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE* 3/ 2010 (n° 114), 197-212
URL : www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2010-3-page-197.htm, consulté le 4 mars 2014.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*. 34 (1993),199-222.
- Gayet, D. (2003). *L'élève côté cour, côté classe*. Paris : INRP.
- Hurtig, M.C. et Pichevin, M.F. (1995). Psychologie et essentialisme : un inquiétant renouveau. *Nouvelles Questions Féministes* Vol. 16. n°3 (1995), 7-32.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Lee V.E., Marks, H.M. & Byrd, T. (1994). Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent secondary School Classrooms. *Sociology of Education*, vol. 67, n°2, 92 -sq.
URL : http://www.umich.edu/~psycours/561/lee_g.htm, consulté le 4 mars 2014.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : PUG
- Lorenzi-Cioldi, F. (2009). *Dominants et dominés*. Grenoble : PUG
- Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. *Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence au Ministère de l'Éducation Nationale*. Paris. 16 octobre 2003.
- MEN (2013), Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif – 2013-2018.
URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=67018
- Mercader, P. & Léchenet, A. (2013). *Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire: Pratiques genrées et violences entre pairs*. Recherche Agence Nationale de la Recherche, projet ANR-09-ENFT-006, 2009-2013. Résultats en cours de publication.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir, La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mosse, G. L. (1997) *L'image de l'homme, l'invention de la virilité moderne*. Paris : Editions Abbeville. p.11
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris : Le Seuil
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- Rouyer, V. & Miéyaa, Y. (2013). La construction des inégalités entre filles et garçons à l'école maternelle. Inegalites.fr. *Observatoire des inégalités*, 2 avril 2013.
<http://www.inegalites.fr/spip.php?article1751> - consulté le 12 janvier 2014.
- Ruel, S. (2006). *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de*

construction des identités sexuées. Communication au colloque international pluridisciplinaire « Les enfants et les jeunes dans les espaces des quotidiens » organisé par le CNRS. Rennes (Université Rennes 2). 16 et 17 novembre 2006.

URL : http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/colloques/rennes_11_06/RUEL.pdf

Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris : A. Colin

Younger, M. & Warrington, M. (2002). Single-sex Teaching in a Co-educational Comprehensive School in England : an evaluation based upon student's performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal*, 28, n°3, 353-374.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : l'Harmattan.