



Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs

Baptiste Besse-Patin

► To cite this version:

Baptiste Besse-Patin. Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. Pour en finir avec la fabrique des garçons, 2, pp.221-236, 2014, Loisirs, sport, culture, 978-2-85892-434-9. halshs-01095589

HAL Id: halshs-01095589

<https://shs.hal.science/halshs-01095589>

Submitted on 15 Dec 2014

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

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



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

Jouer l'autre rôle.

Genre et jouabilité en centre de loisirs

Baptiste BESSE-PATIN

*doctorant en sciences de l'Éducation, EXPERICE,
Université Paris 13*

Comme de nombreux chercheur-e-s ont pu l'observer dans les centres de loisirs des rapports sociaux inégaux participent à la construction des identités sexuées enfantines et, par conséquent, à la reproduction des normes et des stéréotypes. Dans une perspective complémentaire, nous nous intéressons plus particulièrement aux situations où nous avons pu observer la perméabilité d'une frontière socialement construite et régulièrement renforcée. Cet article s'attachera à montrer comment la jouabilité d'une situation autorise plus ou moins le « travail des frontières » (Thorne, 1993). Pour ce faire, notre fil rouge sera le jeu, dans son rapport avec la sociabilité des enfants et des adultes. Après la contextualisation de nos données empiriques et la présentation des concepts qui serviront à les analyser, la première partie s'attachera à interroger les relations entre l'équipe d'animation et les enfants. Nous remarquerons comment le centre de loisirs est loin d'être une entité uniforme, par l'enchaînement de moments qui n'offrent pas les mêmes degrés de participation aux professionnel-le-s et aux enfants. À partir des variations de la jouabilité, la troisième partie montrera comment celle-ci permet, plus ou moins, la traversée de la frontière de genre. Enfin, la dernière partie tentera de monter en généralités en prenant appui sur d'autres recherches antérieures étudiant notamment d'autres formes de séjours de vacances s'éloignant de la forme scolaire de socialisation.

Terrain, données, et cadres théoriques

Suite aux travaux de Ferreira (2010) qui constate un lien entre la mixité de certaines activités et l'assouplissement du contexte dans lequel elles s'inscrivent, j'ai repris mes propres données au filtre du genre. Celles-ci sont issues d'un travail de recherche ethnographique réalisé dans le cadre d'un centre de loisirs sur la place du jeu des enfants et ses rencontres avec l'activité des animateurs (Besse-Patin, 2012). Le centre de loisirs en question est ouvert à tous les enfants d'une même ville et peut accueillir théoriquement 500 enfants de 3 à 12 ans. Notre recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006) qui reconsidère la place et le rôle des enfants dans les processus de socialisation. Afin de réaliser ce pas de côté qui permet d'appréhender le point de vue des enfants, il est nécessaire de prendre de la distance avec l'enfance comme construction sociale. Nous tentons de saisir au quotidien comment les enfants se plient à la discipline et aux règles qui leurs sont imposées mais aussi comment ils peuvent les détourner ou contribuer à les modifier.

Comme ce fut le cas avec les études féministes, il s'agit de s'appuyer sur une *standpoint theory* (Mozère, 2006).

Frontières et traversées

En premier lieu, nous suivons les perspectives de Thorne (1993) lorsqu'elle étudie les relations entre enfants dans différents contextes sociaux, de leur école jusqu'à leur quartier. Elle utilise pour cela l'observation participante, matière première de sa théorisation, afin de comprendre comment le genre est un principe d'organisation des situations sociales (groupes, espaces, etc.). Thorne relève quatre façons d'être en relation entre les sexes dont trois nous intéressent plus particulièrement : le *borderwork*, travail de la frontière, qui a pour but de réaffirmer les limites et la hiérarchie entre les groupes de filles et les groupes de garçons, les *cross gender boundaries*, traversées de frontière qui sont des actes individuels, et enfin, les situations où garçons et filles interagissent de manière sereine. La quatrième façon est marquée par une vision hétérosexuée des relations où garçons et filles vont « se chercher ». Le *borderwork* peut prendre de nombreuses formes, de la compétition organisée entre deux groupes de sexes opposés en classe ou dans un jeu, à la perturbation voire l'invasion du jeu ou de l'espace d'un groupe de filles ou de garçons jusqu'aux jeux de chasse et de poursuite visant des enfants du sexe opposé (généralement, ce sont les garçons qui iront provoquer les filles plutôt que l'inverse). Les situations de traversées consistent le plus souvent à rejoindre l'espace socialement genré du sexe opposé. Concernant les situations où garçons et filles se retrouvent autour d'une même activité, Thorne (1992, p. 127-128) repère plusieurs caractéristiques qui les constituent : quand les enfants coopèrent à la réalisation d'une activité « absorbante », où ils sont activement impliqués, quand les enfants ne sont pas responsables de la formation des groupes etc. Il ne s'agit pas, bien sûr, de réifier des catégories garçons et filles qui seraient naturellement innées et opposées. En étudiant finement les variations des relations sociales, Thorne montre la labilité des frontières « *less central to the organization and meaning of some situations than others* » (*ibid.*, p. 118).

Cet article vise montrer cette labilité dans le cadre du centre de loisirs, notamment lorsque d'autres critères tels que la fratrie, l'âge ou le quartier d'habitation peuvent devenir saillants dans le cadrage d'une situation et la constitution des groupes d'enfants.

Jeux et jouabilité

Nous analyserons les situations rencontrées à partir du jeu. En suivant Henriot (1989), il est possible de différencier trois emplois du même mot : « le matériel ludique » (jouet), « la structure ludique » (*game*) et « l'attitude ludique » (*playing*). Toutefois, chacun des éléments n'a pas la même importance. « Pas de jeu sans jouer, pas de jouer sans joueur. [...] Sans ce jouer [du joueur], la structure n'aurait ni forme ni sens de jeu. [...] C'est le joueur qui détermine le jeu » (*id.*, p. 108-122). Un jeu (*game* comme une structure réifiée de règles) ou divers jouets, n'appelleront pas forcément le même « jouer » (*play*) de la part de joueurs différents voire du même joueur.

Notre recherche met en évidence quelques constats importants. La journée d'un centre de loisirs est divisée en différents moments qui ne se prêtent pas tous au jeu, du moins à celui des enfants, de la même façon. En fonction de ces moments, les jeux des animateurs peuvent s'opposer ou s'accorder avec les jeux des enfants. En effet, la présence d'un-e animateur-trice peut largement influencer le déroulement d'un jeu. Alors que les enfants peuvent jouer de quatre à cinq façons différentes au foot, cela prendra une autre forme avec un animateur.

[le 20, 9 h 58]. Dehors, Bertrand fait ses exercices de foot : un parcours balle au pied chronométré au départ d'un coup de sifflet avec un tir dans des petites cages après des slaloms autour de cerceaux et de plots. À côté, cinq ou six enfants utilisent les ballons pour jouer avec. Bertrand les arrête : « Ooh ! Vous laissez le ballon... ».

Le jeu est une activité située dans un contexte particulier qui transforme les objets disponibles en jouets. En l'occurrence, cet animateur a pu décider d'un cadre particulier pour le jeu tandis que des enfants voulaient jouer avec le même objet autrement. Si le jeu « consiste à se représenter un mode de conduite, en relation avec une forme de situation » (*ibid.*, p. 216), il reste à concrétiser la rencontre entre les potentiels joueurs et une situation qui en offre les possibilités. Autrement dit, le pouvoir – ludique – du probable joueur se confronte alors à la « jouabilité » de la situation, « ce qui, sur le plan purement structural, fait d'une situation un jeu potentiel » (*ibid.*, p. 217). Or, toutes les situations ne se valent pas et dépendent de l'espace, du temps ou du matériel accessible. Il en est de même pour les jouets, qui dans leurs adresses aux enfants peuvent plus ou moins offrir de possibilités de significations ou d'actions (Brougère, 2003).

Quand les animateurs-trices renforcent la frontière

[9 h 47]. À l'extérieur, deux garçons se font des passes avec un ballon. Nadia les arrête pour qu'ils viennent à participer au blind test... et récupère le ballon. Les deux garçons intègrent les équipes. Thomas : « un dans l'équipe ici, et l'autre avec les filles... ». Protestations des filles et le garçon rechigne. Thomas propose : « sinon, on fait les filles contre les garçons... — Ouais ! ». Accord général.

Cette première situation vient confirmer les analyses de Thorne quant au rôle que peuvent avoir les adultes dans la réaffirmation d'une séparation sexuée entre les groupes. La constitution de groupes ou d'équipes opposées dans une compétition participe du *borderwork* en rendant pertinente une différenciation entre les filles et les garçons. De la même façon, Herman (2007, p. 51) montre comment l'affirmation de l'existence « d'activités de filles » contre des « activités de garçons » vient légitimer une différenciation opérée par le système du genre. Les activités sportives nous donnent aussi l'occasion de noter la répartition sexuée des activités. Les activités manuelles sont principalement encadrées par les animatrices et adressées aux filles tandis que les activités sportives, plus viriles, encadrées par des animateurs seront destinées des garçons. Herman (*ibid.*) cite une animatrice qui annonce : « Aujourd'hui, pour les garçons on a du foot et pour les princesses on a des perles ! » Dans le même sens, nous avons

régulièrement entendu des filles nommées « princesse », « ma belle » ou « mignonne » voire « ma jolie poupée » par les animateurs ou les animatrices. Plus largement, Lebon (2005, p. 231) considère que « la division sexuée du travail d'animation renforce sans doute les identités sexuées des enfants ». Même si les activités ne sont pas marquées publiquement par le genre, la valorisation de la compétition dans de nombreuses activités préparées et organisées par des animateurs-trices renforce les normes. L'activité foot de Bertrand (voir ci-dessus) réunit de nombreuses caractéristiques de l'entraînement sportif : recherche de la performance individuelle, du meilleur classement, de la confrontation avec tous les concurrents, de la promotion d'un vainqueur... qui vont favoriser une culture « virile ». Des pratiques ludiques usuelles vont être « sportifiées » sous la direction d'un-e animateur-trice par l'ajout d'une dimension compétitive : une construction en kaplas se transforme en concours, le ping-pong régulièrement investi par les enfants devient un tournoi où le vainqueur remportera une coupe. Pour autant, cette activité peut prendre diverses formes selon qui est à l'initiative de son organisation.

[le 12, 10 h]. Tournoi de ping-pong dehors, huit enfants, huit garçons... Nadia intervient pour empêcher les enfants de sortir au-delà du préau. Pleut-il ? Non. À côté des pongistes, deux filles font un « jeu de mains ».

[le 17, 9 h 01]. Dehors, le ping-pong réunit une petite dizaine d'enfants, garçons et filles, faisant une « tournante ».

Si la deuxième situation montre un jeu commun, il ne faudrait pas croire que, dans la première, les filles sont assignées au rôle de spectatrices. Comme le révèle l'intervention de Nadia, l'extérieur est difficilement accessible sauf en cas d'activités (souvent sportives) conduites bien souvent par un animateur. On peut émettre plusieurs hypothèses sur la première situation : soit les filles étaient déjà éliminées, soit elles n'ont pas été autorisées à jouer, soit elles auraient bien voulu jouer si cela n'avait pas été un tournoi, soit elles ont profité du tournoi, en étant assises à côté, pour pouvoir jouer à l'extérieur à un jeu possible... Jusque-là nous observons, contrairement à Thorne (1993), que la présence d'un adulte renforce plutôt le *borderwork*. Il ne s'agit pas de contester son travail, bien sûr, mais de noter le travail qui reste à fournir du côté des professionnel-le-s sur la production sociale du genre.

L'influence de la forme de la situation

Un autre indice important est l'heure de la journée. Comme le souligne Lebon (2005, p. 226-229), la journée-type est un support de l'action socialisatrice de l'équipe d'animation, en plus des activités, car elle procure « un moyen de maîtriser le temps et l'espace » et donc la circulation des enfants. Elle « impose une forme stable » et appelle « certains types d'expériences, certains schèmes de comportement et en rend d'autres plus improbables » (*id.*). Jusqu'à 9 h 30, les activités n'ont pas commencé, ce qui permet aux enfants d'utiliser les différents espaces selon les règles du jeu qu'ils établiront. Cependant, et particulièrement pour l'extérieur, en dehors de l'activité prévue, il n'y a pas d'autres possibilités.

[le 13, 9 h 48]. Extérieur. Tous les enfants sont regroupés dans la même

activité organisée par les animateurs (Gaëlle et Simon), à part deux pongistes. Les animateurs ont-ils remarqué leur présence ? Deux cerceaux occupent l'attention de deux garçons.

[9 h 52]. « Zakaria, R., vous venez là... ». Apparemment, Gaëlle ne les avait pas vus. De même pour les cerceaux : « Oh, les garçons, qu'est-ce que vous faites ? Dehors, c'est balle américaine, pas les cerceaux donc vous re-rentrez ! ».

Comme d'autres centres qui utilisent majoritairement la même journée-type, le quotidien du centre de loisirs est la répétition d'une même séquence de moments. Accueil des enfants, à 9 h 30 activité, puis temps calme, repas, temps libre, 14 h et nouvelle activité, 16 h goûter puis commencent les départs échelonnés des enfants jusqu'à la fermeture. La complexité de nos observations vient des formes différentes que peuvent prendre ces mêmes moments. Le goûter peut, lors des « journées spéciales », être servi sous la forme d'un self où des groupes d'enfants, généralement entre copains et copines, viennent se servir. D'autres jours ils sont regroupés par âge dans des salles attitrées, assis à table, en attendant d'être servis par l'équipe d'animation, majoritairement composée d'animatrices. Il faut ajouter à cela que le centre fonctionne selon un principe singulier : le « décroisement », c'est-à-dire l'autorisation pour les enfants de circuler entre toutes les salles et donc la possibilité de rentrer et de sortir d'une activité comme celle de rester toute la journée dans un « coin permanent », accessible sans animateur-trice. Il n'est pas rare d'observer un-e animateur-trice se retrouver sans enfants et réaliser quand même son activité, à côté d'enfants utilisant ces « coins permanents ».

[le 12, 10 h 04]. Une salle est dédiée aux jeux symboliques avec un coin « banque », « crèche », « dînette » et un « podium » avec des déguisements. Ce jour-là, un « défilé de mode » est prévu par deux animatrices. Une quinzaine de filles s'y retrouvent grimées, accompagnées de trois garçons à qui l'on attribue les seuls vêtements « masculins » : des squelettes. Quelques mètres plus loin, cinq filles et un garçon jouent à la dînette et au restaurant. Deux groupes majoritairement composés de filles se sont engagés dans deux activités différentes : l'une à l'initiative des animatrices, l'autre spontanément par un petit groupe d'enfants.

Ainsi, la même salle peut proposer plusieurs jouabilités. Les déguisements peuvent être aussi utilisés différemment lors qu'il n'y a pas de défilé organisé de manière plus ou moins conforme aux règles de vie comme aux normes de genre.

[le 19, 10 h 51]. Des garçons défilent et cascaded arrivés au bout de la palette. « Enzo, faites doucement ! » À côté, un des garçons déguisé en cow-boy attaque le restaurant, la caisse, avec son pistolet. Un garçon est déguisé avec une robe de mariage.

Ainsi, la participation des enfants varie de manière inversement proportionnelle à la participation des animateurs-trices. Il suffit de comparer les formes opposées du temps calme et du temps libre. Pendant un temps calme, un animateur décide que tel jeu sera effectué pendant 20 minutes avec tel matériel et dans un endroit bien précis. Les enfants doivent rester calmes, assis, silencieux et ne prendre la parole qu'avec une autorisation

préalable. Un peu plus tard dans la même journée, pendant un temps libre, des dizaines d'enfants jouent, rejouent, changent de jeu et de groupes. Dans le premier cas, l'animateur-trice détermine le temps, l'espace, le groupe concerné et décide de l'activité réalisable. Dans le deuxième cas les enfants peuvent modeler la forme, souvent ludique, de leur(s) activité(s).

En termes goffmaniens, au moment du temps calme (ou du repas), les animateurs-trices décident de la définition légitime de la situation et l'engagement principal adéquat (Goffman, 2013) ; les enfants engagés dans d'autres activités parallèles seront rappelés à l'ordre. C'est le cas notamment lors du temps d'activité qui n'accepte pas de jeux annexes provoquant une « erreur de cadrage » (Goffman, 1991, p. 338).

[10 h 11]. Salle de jeu. Les enfants sont réunis autour d'une grande table pour confectionner des chapeaux chinois. « Marissa, Pauline, on ne joue pas ! » dit Hélène à deux filles déguisées. Elle continue : « Ah mais non, tu vas rien faire... on ne joue pas ici... Tu vas pas t'amuser ». Elle rajoute : « c'est une journée spéciale aujourd'hui... ». Un enfant attablé avec son chapeau en cours de fabrication : « c'est une activité ».

A contrario, durant le temps libre, les enfants peuvent décider de leur engagement dominant tandis que les animateurs-trices y sont subordonnés et affectés à une posture de surveillance. Selon des caractéristiques situationnelles comparables (engagement défini, la temporalité, l'espace et la structuration des groupes), la jouabilité des situations sera plus ou moins réduite. En d'autres termes, la participation c'est-à-dire la puissance d'agir des enfants, est corrélée à cette jouabilité ainsi qu'à la présence de leur « jouer ». Dans l'ensemble de nos observations, et par la formalisation des moments, il nous semble que ce centre de loisirs entretient, implicitement, une socialisation différentielle et hiérarchisée des garçons et des filles. Cependant, dans les marges, « *there are other occasions when boys and girls work and play in relaxed and integrated ways* » (Thorne, 1992, p. 118).

Jouer avec les limites

En suivant le cadre d'expérience particulier que constitue la forme ludique (Brougère, 2005), nous pouvons explorer les conditions situationnelles offrant la possibilité de réaliser des jeux communs. En effet, les transgressions de la frontière qui ont pu être observées s'inscrivent aussi dans une situation (plus ou moins) formalisée socialement. Dit autrement, en reprenant les caractéristiques citées précédemment de Thorne (1992) : si elles existent, quelles situations permettent une absorption dans une activité plutôt coopérative et/ou lesquelles réunissent moins de personnes dans un environnement moins « encombré » (*crowded*) ? Suivant Goffman (1991, p. 49), on peut considérer le jeu comme une situation engageante dont un signe peut être l'altération du temps perçu. Goffman évoque comment les joueurs peuvent être « réellement » absorbés par la situation (*ibid.*, p. 54-55). Cet engagement volontaire est nécessaire car sans cette auto-illusion du joueur conscient de conduire une action « surréelle », le jeu ne pourrait se maintenir. De plus, par sa frivolité et la « minimisation des conséquences » (Brougère, 2005, p. 56), le jeu permet de prendre des risques sans se mettre en danger. Cela est possible si et seulement si le joueur le décide (*ibid.*,

p. 52). « Pas de jeux sans jouer, pas de jouer sans joueur » nous rappelle Henriot (1989, p. 108) car seul le joueur peut décider de la concrétisation de cette forme de conduite. Or, on a vu comment toutes les situations décrites au centre de loisirs n'autorisaient pas la même jouabilité, c'est-à-dire le même degré de prise de décisions et donc d'engagement dans un jeu.

[13 h 13]. Un brin de soleil, les enfants peuvent aller dehors après une bonne pluie. Les enfants qui discutaient de pokémons ce matin – et qui ne se connaissaient pas, selon eux – jouent ensemble au foot : Alexandre et Yannice avec la sœur d'Alexandre et un autre garçon.

Ce n'est pas le seul exemple recueilli où des filles partagent l'habituel foot des garçons.

[le 17, 10 h 55]. Suite à un jeu animé, des garçons ont récupéré le ballon pour faire une confrontation « chacun pour soi » tandis que les filles restent avec l'animatrice sur les structures du parc public. Après une dizaine de minutes, un garçon rejoint les structures tandis que deux d'entre elles vont jouer au foot sans provoquer de remarques particulières.

Les situations évoquées par Ferreira (2010) vont dans le même sens, lors de moments moins formels tels que le temps libre. Ce constat est renforcé lorsqu'un centre organise un temps libre sur l'ensemble de la journée pendant laquelle, « discrètement », certains garçons et filles vont « s'incruster » pour faire de la danse ou des tirs au buts (*ibid.*, p. 11). Enfin, il peut aussi arriver que les groupes se (re)composent selon l'intérêt pour le jeu d'un enfant (ou d'un groupe) si ce jeu est suffisamment intéressant pour traverser, un temps donné, la frontière de genre (ou d'âge). C'est le cas de certains jeux vidéo (Ferreira, 2012, p. 193) et nous l'avons également observé dans la situation ci-dessous.

[13 h 51]. Des garçons et des filles utilisent les demi-lunes en plastique pour se traîner ou se balancer... Les « plates » servent maintenant à faire du toboggan avec ceux qui faisaient du parcours sur la rambarde... le long de la rampe pour fauteuil roulant (la rampe-toboggan se trouve entre deux bâtiments, en périphérie des principales zones de passages et de jeux). Les plus grands sont derrière les glisseurs pour les pousser. Il y a des passages individuels, d'autres collectifs et mixtes, d'un petit train d'enfants.

On voit dans cette situation la possibilité pour les enfants d'une attitude « sereine » dans laquelle la mixité se réalise. Cependant, il ne faudrait pas confondre la possibilité donnée aux enfants de décider de leurs jeux avec le « libre choix », souvent mis en avant par les animateurs-trices pour montrer l'autonomie des enfants, et critiqué, à juste titre, quand il reproduit systématiquement la séparation des sexes et les rôles de genre (Bacou, 2006 ; Herman, 2007, p. 49). Lors d'un regroupement, collectif, où tous les enfants doivent faire face à leurs pairs, l'équipe d'animation propose un choix parmi des « activités » qui, on l'a vu, peuvent déjà être prédestinées aux garçons ou aux filles. À la vue de toutes et tous, quelle personne oserait aller à l'encontre de l'emprise du genre ?

Pour résumer : certaines situations, plus que d'autres, permettent de rompre l'étanchéité des frontières imposées par les normes de genre. Ces

situations se produisent le plus fréquemment, d'après nos observations sur les centres de loisirs, dans les « coins permanents » et le « temps libre ». S'il est donc des conditions où l'« arrangement des sexes » consistant à vivre ensemble mais séparés (Goffman, 2002), peut ne pas être respecté, c'est lorsque le risque de perdre la face est réduit en raison de la faible visibilité sociale de l'activité engagée. On peut ajouter que la jouabilité d'une situation, ajoutée à l'invisibilité sociale, offre plus facilement la possibilité de passage des frontières ; et que si l'idée en vient aux protagonistes, ce jeu peut être largement partagé.

Forme scolaire et domestication de l'enfance

Peut-on généraliser ces analyses à d'autres accueils collectifs de mineurs ? Une brève revue de littérature permet d'étendre la portée de nos observations. Dans leur travail sur les expériences juvéniles en collectivité, Amsellem-Mainguy et Mardon (2011, p.18-19) remarquent comment

Les colonies facilitent également les relations entre les sexes, à un âge où celles-ci ne sont pas toujours évidentes, surtout dans le contexte très normatif du collège ou du lycée. Tout se passe comme si une partie des barrières qui s'érigent entre le monde des filles et celui des garçons au quotidien s'effritait.

Continuant sur les séjours, les expériences menées par Houssaye sur les pédagogies de la décision nous apportent un autre éclairage. Il s'agit d'accorder le « pouvoir de décision » aux enfants qui « se voient alors reconnaître le droit de décider par eux-mêmes de leurs activités quotidiennes » (Houssaye, 2005, p. 19) alors que, dans la forme classique, les enfants disposent d'un pouvoir de choix entre les différentes activités décidées par l'équipe d'animation. On a vu précédemment comment cette forme de « libre choix » participait du *borderwork*. Ce pouvoir de décision se formalise par l'absence de programme d'activités et de temporalités collectives : lever et coucher sont individualisables, le repas est échelonné sur une plage horaire et des « jeux libres » sont instaurés dès le début du séjour. Enfin, la principale institution des pédagogies de la décision est le « conseil » où sont rapportés les « râles » et autres « bonheurs » écrits dans les cahiers par les enfants. Quotidiennement, elle est le lieu de concertation et de prise de décisions concernant la régulation des relations et l'organisation de la vie du groupe et de ses activités. Même s'il insiste sur la complexité des relations, Houssaye apporte quelques éléments sur la relation garçons-filles. En premier lieu, il remarque à plusieurs reprises, sur différents séjours, une mixité (en âge et en sexe) lors des repas (*id.*, p. 132 et p. 152) et des jeux « libres » (*id.*, p. 156). En conclusion, il n'hésite pas à noter comment le « leadership tourne souvent à l'avantage des filles [...] et dans certains cas, l'accroissement de la socialisation passe par des choix mixtes très intenses » (*ibid.*, p. 227). Dans sa recherche sur les pédagogies de la décision durant des séjours de jeunes diabétiques, Bocquet (2012) décrit finement l'évolution des relations entre les jeunes grâce au « conseil », qui est l'espace institué pour résoudre les conflits en autorisant la remise en question des étiquetages. Ainsi, les filles en arrivent à demander majoritairement que la mixité soit plus importante et l'obtiendront

(*id.*, p. 55).

En comparant leurs formes, les moments de temps libre (voire leur extension à toute la journée comme l'observe Ferreira) ou les pédagogies de la décision proposent des situations qui s'opposent à une « forme scolaire de la socialisation » (Vincent, 1994) dont les accueils collectifs pour mineurs (ACM) sont souvent prisonniers (Houssaye, 1998). Celle-ci se traduit par la répartition des enfants en groupes d'âge homogènes, la possibilité de ne choisir une activité que parmi celles qui sont proposées par l'équipe d'animation, une organisation temporelle planifiée et fixée selon les « rythmes de vie » des groupes d'âge, des espaces déterminés fonctionnellement, des jeux « sportifs », des activités qui imposent un minimum de discipline et de règles dans l'acquisition de techniques etc. (Vincent, 1994, p. 41). Autant de caractéristiques situationnelles dont on a vu qu'elles favorisaient une socialisation différenciée et hiérarchisée des filles et des garçons en contribuant au *borderwork*.

En ce sens, les centres de loisirs peuvent être une institution plus ou moins conforme aux normes de genre et contribuer à leur reproduction et inversement si tant est qu'ils s'éloignent d'une « forme éducative de l'animation » (Roucous, 2007, p. 71). Se rattachant à une conception rousseauiste de l'enfance qui en fait un être en devenir, naturalisé et idéalisé, cette éducation se déroulera selon un processus d'acculturation aux normes sociales en vigueur réduisant de ce fait la puissance d'agir des enfants tout comme la jouabilité des situations. Le centre de loisirs n'échappe pas à représentation sociale de l'enfance et participe à « masculiniser la socialisation » en se basant sur une notion d'autonomie « réduite » et « appauvrie » (Herman, 2007, p. 52).

Conclusion

Même dans le cadre des loisirs, l'enfance reste une catégorie sociale dominée par l'éducation, à travers des activités encadrées et souvent « scolarisées ». N'ayant pas forcément d'autres possibilités, les enfants réinterprètent par le jeu les éléments qu'ils trouvent dans leur environnement social, utilisant le plus souvent des jouets considérablement marqués par le genre. Nous trouvons cependant, dans les situations les moins formalisées des centres de loisirs ou des ACM, des possibilités pour des traversées des frontières de genre, des situations qui permettent de jouer l'autre rôle et enfin d'expérimenter ce qui pourrait être une mixité active (Bacou et Raibaud, 2011). En ce sens, on rejoint les avis de Barthaburu et Raibaud (2011, p. 71) sur l'apprentissage de la musique et de la danse, considérant que « les dispositions masculines et féminines ne sont pas, autant qu'on le pense, incorporées dans un habitus acquis dès la petite enfance [...] elles ont besoin d'être constamment contrôlées par l'apprentissage de conduites sociales ». Pour éviter ce contrôle et ce formatage, il est possible de concevoir d'autres formes de fonctionnement qui s'éloigneraient d'une forme scolaire de socialisation qui domine l'enfance. Déformaliser, ou déscolariser, le loisir des enfants permettrait de réduire ce contrôle et cette rationalisation stéréotypée des pratiques de loisirs des garçons et des filles, ce qui implique de leur accorder un pouvoir

d'agir plus conséquent, dont les pédagogies de la décision pourraient être un exemple. Nécessairement, cela implique de questionner nos représentations de l'enfance marquées par la dépendance (Brogère, 1998).

Références

Amsellem-Mainguy Yaëlle et Mardon Aurélia (2011), *Partir en vacances entre jeunes : l'expérience des colos*, Rapport sur les accueils collectifs de mineurs, Rapport d'étude, INJEP.

Bacou Magalie (2006), « Genre et animation dans les centres de loisirs », dans Gillet Jean-Claude et Raibaud Yves, *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*, Paris, L'Harmattan, p. 73-86.

——— et Raibaud Y. (2011), « Introduction », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 59, p. 54-63.

Barthaburu Marie-Christine et Raibaud Yves (2011), « Ségrégation des sexes dans les activités musique et danse. L'exemple d'une commune de la périphérie de Bordeaux », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 59, p. 65-78.

Besse-Patin Baptiste (2012), « « Jeux n'est pas jouer ». Le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs », Mémoire de master recherche en Sciences du Jeu, Université Paris 13.

Bocquet Jean-Michel (2012), « « La thèse de la colo libre... » Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision », Mémoire de master en Sciences de l'Éducation, Université de Rouen.

Brogère Gilles (1998), *Dépendance et autonomie - Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Collection de textes de travail, Rapport n° 17, OFAJ.

——— (2003), *Jouets et compagnie*, Paris, Stock.

——— (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Anthropos Economica.

Ferreira Alexandra (2010), « Temporalités et apprentissages de genre en centre de loisirs », dans Colloque des doctorants, Université Paris 13.

——— (2012), « Filles et garçons au centre de loisirs : Apprentissage et construction des genres, ou les enjeux du « vivre ensemble » », dans Houssaye J., *Accueils collectifs de mineurs : recherches*, Vigneux, Matrice, p. 181-207.

Goffman Erving (1991), *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit.

——— (2002), *L'Arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.

——— (2013), *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*, Paris, Economica.

Henriot Jacques (1989), *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*, Paris, José

Corti.

Herman Élisabeth (2007), « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation infantile », *Mouvements*, n° 49, p. 46-52.

Houssaye Jean (1995), *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? - Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Vigneux, Matrice.

——— (1998), « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 95-107.

——— (2005), *C'est beau comme une colo - La socialisation en centres de vacances*, Vigneux, Matrice.

Lebon Francis (2005), *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan.

Mozère Liane (2006), « Le défi d'une sociologie de la prime enfance », dans Sirota Régine (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, p. 235-244.

Roucous Nathalie (2007), « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 67-73.

Sirota Régine (dir.) (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.

Thorne Barrie (1992), « Girls and boys together... but mostly apart: gender arrangements in elementary schools », dans Wrigley Julia, *Education and Gender Equality*, Londres, The Falmer Press, p. 117-129.

——— (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Vincent Guy (dir.) (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.