



**HAL**  
open science

## “Activités de filles ou de garçons ?” Genre et socialisation dans l’animation périscolaire”

Elisa Herman

### ► To cite this version:

Elisa Herman. “Activités de filles ou de garçons ?” Genre et socialisation dans l’animation périscolaire”. Jérôme Camus; Francis Lebon. Regards sociologiques sur l’animation, La documentation française, 2015. halshs-01881435

**HAL Id: halshs-01881435**

**<https://shs.hal.science/halshs-01881435>**

Submitted on 25 Sep 2018

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

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

## **“Activités de filles ou de garçons ?” Genre et socialisation dans l’animation périscolaire**

Elisa Herman, sociologue, docteure associée à l’IRIS (EHESS, CNRS, U. Paris 13, INSERM)

Paru dans

CAMUS J., LEBON F. (dir.), *Regards sociologiques sur l’animation*, Paris, La documentation française, 2015

### ***Introduction***

La construction du genre<sup>1</sup> pourrait se décomposer en mille petites actions, mille petits moments et lieux où chacun, à son insu le plus souvent, contribue à solidifier cet édifice normatif. Ce texte rend compte d’une enquête cherchant à dévoiler un de ces instants, dans un de ces lieux. Si la socialisation de genre se réalise en tous lieux, les espaces dédiés à l’éducation et à l’enfance sont particulièrement propices pour l’observer.

Un grand nombre d’enfants scolarisés passent un temps non négligeable en centres de loisirs : en fin de journée, le mercredi, et durant les vacances scolaires. Ces enfants de 3 à 11 ans sont accueillis par une équipe d’animation, composée parfois de professionnels titulaires, et souvent de jeunes titulaires du Bafa (Brevet d’aptitude aux fonctions d’animateur/trice) comme dans les centres étudiés pour cette enquête. Les intervenants ne sont donc pas toujours des professionnels mais des étudiants ou bien des jeunes employés en CDD, cumulant parfois les « petits boulots ». Ces jeunes adultes organisent donc des loisirs pour des enfants : des jeux sportifs, des jeux de société, de la lecture, des activités artistiques, du bricolage, de la cuisine, des sorties en nature ou en ville, mais aussi des moments de chant, de discussion, de rires et de repos. Or, quand on les observe, on est frappé de constater que filles et garçons sont rarement mélangés dans ces activités : le plus souvent, « spontanément », « naturellement », le groupe ne se compose quasiment que de petites filles et est conduit par une animatrice, ou de petits garçons rassemblés autour d’un animateur. Bien sûr, il n’y a là aucune contrainte institutionnelle, et il ne s’agit pas non plus de barrière infranchissable : on trouve toujours quelques filles jouant au foot dans la cour avec un grand nombre de garçons, et aussi quelques garçons fabriquant de minutieux crocodiles en perles avec les filles restées à l’intérieur. Cette répartition sexuée est le fruit d’un travail de socialisation entamé en dehors des centres de loisirs (à l’école, dans la famille, par la culture de manière générale...), mais aussi en amont de cette période de l’enfance et de la jeunesse. Cependant cette répartition sexuée dans les activités de loisirs fonctionne aussi en elle-même comme une socialisation aux normes de genre, pour les enfants comme pour les jeunes adultes qui y participent – socialisation sur laquelle cet article se penche. Trois temps y sont consacrés : d’abord situer cet espace de socialisation, en marge de l’école ; puis montrer en quoi ces loisirs comportent une part cachée de socialisation sexuée ; enfin, analyser la division sexuée du travail entre les jeunes adultes.

---

<sup>1</sup> Retenons la définition préliminaire du genre proposée par Guionnet C., Neveu E., 2009 (2<sup>e</sup> éd.), *Féminins / Masculins. Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, comme notion englobant « la question du masculin et du féminin, des processus sociaux qui les définissent, de leur intériorisation par hommes et femmes, des effets de ces assignations sociales à des comportements qui s’expriment dans tous les domaines de la vie (...). Notion constituée contre la réduction des différences homme-femme au sexe, entendues comme différences anatomiques ou biologiques. [Cet ouvrage] consiste précisément à montrer que le sexe – comme différence inscrite dans les corps – n’engendre pas mécaniquement ou naturellement la diversité des incarnations et des distinctions que nous sommes habitués à associer aux catégories du masculin et du féminin » (p. 6).

### ***Une ethnographie conduite de 2003 à 2006 en centres de loisirs de banlieue parisienne***

La Colline et Jules Ferry sont les noms fictifs donnés à deux centres de loisirs accueillant chacun une centaine d'enfants, de la maternelle à la fin de l'école primaire. Deux structures rattachées à des écoles de tailles importantes, qui sont situées dans une ville aisée de proche banlieue parisienne. Les équipes d'animation comptent deux à trois directrices, et de dix à quinze animatrices / animateurs. Titulaires respectivement du BAFD et du BAFA, ils sont âgés de 18 à 40 ans et ont donc une ancienneté variable dans le métier. Les animateurs-trices sont plus souvent étudiants, un tiers d'entre eux travaille à plein temps dans l'animation périscolaire (soit les mercredis et vacances, les garderies avant et après la classe, et le midi).

L'enquête ethnographique repose sur l'observation participante permise par mon statut d'animatrice<sup>2</sup>. Ces années sont les dernières d'une période de sept ans d'animation, dans différentes communes, en parallèle aux études universitaires. Le journal de terrain rassemble les observations et complète ainsi les entretiens réalisés avec 24 de mes collègues, soit presque la totalité des équipes des deux structures : seuls six ont refusé pour des raisons diverses : manque de temps, appréhension de la situation d'entretien, annulations multiples...

En 2003, je suis étudiante en maîtrise de sociologie à l'université Paris 5-Descartes et, depuis cinq ans, l'animation en centres de loisirs occupe mes mercredis et vacances. Ce travail a été choisi par nécessité financière, mais au sein des jobs étudiants possibles je recherchais une activité « tournée vers les autres », « utile socialement », me permettant d'être avec d'autres jeunes et auprès d'enfants<sup>3</sup>. Le projet de l'enquête est né, dans le contexte du mémoire à réaliser pour la maîtrise, lorsque la question du genre m'est devenue visible. Avant d'assimiler progressivement cette notion de genre grâce aux sciences sociales, ces différences entre filles et garçons allaient de soi, pour moi comme pour l'ensemble des animateurs-trices rencontrés au fil des structures fréquentées. Je n'avais jamais assisté au sein d'une équipe d'animation à une critique ou une analyse mettant en avant le genre, comme producteur de différences, d'inégalités et de hiérarchies entre filles et garçons. La question de la socialisation de genre des enfants et des jeunes adultes s'est alors matérialisée sous mes yeux : dans la répartition des compétences au sein de l'équipe d'animation, dans l'organisation des activités et dans le rôle que joue cette expérience d'animation dans les vies professionnelles, personnelles et familiales des filles et garçons présents.

### ***Un espace de socialisation en périphérie du scolaire***

Le genre est une dimension centrale de la socialisation, pourquoi l'étudier dans cet espace situé en périphérie du milieu scolaire ? Genre et socialisation sont souvent analysés dans deux institutions : la famille et l'école. Pourtant, la socialisation primaire est plurielle, ses influences et instances sont multiples<sup>4</sup>, elle ne se réduit pas à ces deux composantes évidentes.

Tourner les yeux vers cette autre sphère d'éducation a donc plusieurs intérêts. Connaître un espace peu documenté en sciences sociales tout d'abord, *a fortiori* sur cette dimension du genre. Ensuite, permettre d'observer simultanément la socialisation des jeunes adultes (animateurs et animatrices) et celle des enfants, dans la mesure où animer est une expérience professionnelle socialisant les jeunes au monde du travail, mais aussi aux rôles sexués. Enfin, dans cet espace particulier où les adultes ne sont ni parents ni enseignants, on peut aborder la transmission des normes de genre par les implicites contenus dans les activités ludiques (sport, culture, arts, jeux,

<sup>2</sup> Mon enquête a duré trois ans : la première année pour la maîtrise de sociologie, les deux suivantes pour le master 2 recherche.

<sup>3</sup> Ces préoccupations ne sont pas étrangères au genre...

<sup>4</sup> Lahire B., 1998, *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.

etc.), et dans les manières de s'occuper des enfants : les façons de leur parler, de jouer, de les tenir, de les toucher ou non, de nouer ou non des relations affectives...

Si le genre est une production culturellement et historiquement située, ses configurations varient également au sein de l'espace social. Croisées avec la classe et la génération, les normes relatives au féminin et au masculin se modulent. Que peut-on dire alors des appartenances sociales des animatrices-teurs rencontrés ?

Les diplômés du BAFA en France sont plus fréquemment issus des classes moyennes et supérieures, 82 % d'entre-eux ont entre 18 et 21 ans<sup>5</sup>, et deux tiers sont des femmes. Les équipes rencontrées sont conformes à ces caractéristiques au niveau de l'âge et du sexe, mais plus souvent issues des classes intermédiaires (12 sur 24 personnes interrogées) et populaires (9 sur 24), que bourgeoises (3 sur 24). On peut préciser encore certaines dimensions : ces jeunes font souvent l'expérience d'une mobilité sociale ascendante puisque ceux issus des classes populaires sont le plus souvent étudiants (7 sur 9). Leurs parcours scolaires sont ceux de bons élèves sans être parmi les plus brillants, induisant un rapport parfois critique à l'institution scolaire. Enfin, si les filles sont plus souvent animatrices, elles sont aussi beaucoup plus nombreuses à s'occuper des plus petits (3 à 6 ans) et investissent plus fréquemment les activités manuelles et artistiques, tandis que les activités sportives et extérieures sont plus souvent menées par les garçons.

Muriel Darmon (2006) propose pour étudier la socialisation de séparer les processus (comment s'opère la socialisation ?), des agents et instances impliqués (qui socialise ?) et des résultats obtenus (qu'est-ce qui est intériorisé ?). Dans le cas de l'animation, les processus renvoient à la pratique des activités, à la répartition des rôles entre animateurs et animatrices, et aux injonctions formulées verbalement. Concernant la socialisation des enfants, les agents sont incarnés par les adultes, en tant que représentants de l'institution. Ces derniers sont socialisés quant à eux par le centre de loisirs comme institution, qui socialise de façon continue ses membres comme le fait un espace professionnel générant une socialisation secondaire. Ce qui est intériorisé, c'est un rapport particulier au monde scolaire (détachement et respect de la forme scolaire<sup>6</sup>, tentation d'une pédagogie qui contourne les apprentissages scolaires pour mieux les soutenir...), un investissement de diverses cultures ludiques et une mise en valeur de la vie collective.

Samy fait part de l'importance pour l'animateur de rendre attrayante la culture scolaire, de manière à en évacuer la dimension de « devoir » ou de « travail ».

***Toi qu'est-ce que tu en penses, d'importer des éléments de culture scolaire au centre de loisirs, tu trouves ça bien, ou ... ?***

*Je trouve ça bien, surtout que là, puisque tu parles des sciences, généralement, y a toujours un lien un peu ludique ou éducatif, et généralement je pense que pour les enfants ce qui est primordial, la meilleure façon pour apprendre, c'est qu'il faut qu'ils... qu'ils s'amuse en même temps tu vois ! (...) Après c'est aussi à l'animateur de bien amener son truc et d'insuffler le côté ludique à ce qui n'est pas forcément ludique (Animateur en primaire, Etudiant concours IUFM, 25 ans)*

---

<sup>5</sup> Monforte I., 2006, *Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs*, CNAF Dossier d'étude n° 77, Février. Voir également « Les jeunes et l'animation occasionnelle. Passer le Bafa aujourd'hui », *Recherches et Prévisions*, n° 80, 2005. Entre 1994 et 2002, années relatives à l'enquête, entre 50 000 et 56 000 BAFA furent délivrés annuellement en France.

<sup>6</sup> Sur la forme scolaire et les rapports sociaux à la scolarité, voir notamment Vincent G., Lahire B., Thin D., 1994, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48. Soulignons que les centres de loisirs sont souvent (comme ici) installés au sein des écoles, gérés par les municipalités, et fonctionnent en relation (plus ou moins formelle) avec l'équipe enseignante. De plus, les animateurs/trices sont souvent étudiants – toujours immergés dans un environnement scolaire donc – et certains directeurs-trices sont enseignants.

De même, la nécessité pour l'adulte de séparer « loisirs » et « travail » est souvent rappelée, surtout lorsque du côté des enfants la confusion s'installe, comme elle l'explique ci-dessous.

***Et toi tu trouverais ça bien justement d'avoir des contacts entre les deux institutions, centre de loisirs/école ou ?***

*Franchement non je pense pas. Parce que voilà, l'école c'est pour apprendre et tout, bon ils s'amuse aussi à l'école quoi, mais le centre il faut vraiment que ce soit un truc... un centre de loisirs (appuyé sur « loisirs ») voilà. Qu'ils aient pas justement l'école dans la tête, et tout... Même, souvent, des fois ça me choque : les petits ils me font « oui regarde j'ai fini mon travail ! » (Sourire) Euh... j'fais « mais attends, c'est pas un travail ! » et ils ont du mal à faire la séparation entre les deux ! (Animatrice en CLSH maternel, 22 ans, Etudiante Arts Plastiques)*

De manière plus subtile et silencieuse, se réalise l'intériorisation et l'incorporation d'un ensemble de normes de genre. Reprenant les travaux des constructivistes Peter Berger et Thomas Luckmann<sup>7</sup>, Muriel Darmon souligne le poids socialisateur des conversations en tant qu'injonctions normatives et « présentations » du monde dans lequel nous vivons. Mais la parole n'est pas le seul canal de transmission, les corps sont aussi un lieu d'inculcation efficace où le mimétisme permet la diffusion de valeurs, de savoir-faire et savoir-être. On pense dans ce cas aux ethnographies de pratiques sportives comme la boxe<sup>8</sup>, la danse<sup>9</sup>, ou aux travaux relatifs à l'alimentation (Darmon, 2003), à la puériculture et au maternage<sup>10</sup>. En centre de loisirs, ces deux dimensions (verbale et corporelle) coexistent. Le genre est rappelé et construit par les injonctions normatives telles que « *un petit garçon ne pleure pas !* », « *les perles c'est pour les princesses !* ». Il est aussi mis en scène dans les pratiques des activités manuelles, d'expression ou sportives. Les normes de genre se diffusent enfin dans la façon qu'aura une animatrice de crier pour obtenir le silence, ou bien de prendre un enfant dans ses bras pour le rassurer.

### ***Une socialisation sexuée masquée par les loisirs ludiques***

Les transmissions culturelles à l'œuvre dans cet espace naviguent entre deux pôles : ludique et scolaire. En effet, la norme éducative de développement de l'autonomie de l'enfant côtoie en centre de loisirs celle du « sérieux culturel » : deux impératifs de l'éducation moderne, souvent observés dans les familles de milieu intermédiaires et bourgeois, ainsi qu'à l'école<sup>11</sup>. Les enfants doivent « choisir » parmi un panel d'activités proposées par l'équipe : donc au sein de loisirs déjà organisés. Muriel Darmon souligne que la socialisation de genre se construit dans la pratique d'activités culturelles (cf. encadré ci-dessous), et dès la présentation des activités proposées aux enfants apparaissent des injonctions directes ou implicites. Ce moment est révélateur des attributs de genre véhiculés par l'activité et/ou nécessaires préalablement pour y participer. Sans être énoncées directement comme « activité de fille ou de garçon » (expression seulement prononcée par les enfants, pour qui ce classement est souvent fondamental), la description de ces activités contribue à induire les répartitions constatées.

Lors du rassemblement, les animateurs doivent « *vendre leur activité* » : décrire le contenu de l'activité et intéresser les enfants, leur donner envie d'y participer. Cette idée fait référence à un discours managérial et commercial, et cela n'est pas anodin car le marché (au sens de la cité marchande pour Boltanski et Thévenot<sup>12</sup>) suppose une identification commune de la marchandise

<sup>7</sup> Berger P., Luckmann T., 2003 [1966], *La construction de la réalité*, Paris, Armand Colin.

<sup>8</sup> Wacquart L., 2000, *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone.

<sup>9</sup> Faure S., 2000, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute. Laillier J., « Des familles face à la vocation. Des ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, n° 82, 2011, p. 61-84.

<sup>10</sup> Carrière C., 2007, *Se faire parents à l'hôpital. Interactions et co-élaboration des normes de parentalité dans un service de suivi des grossesses à haut risque*, Dossier d'étude CNAF.

<sup>11</sup> Cf. Singly F. de, « Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine » in Singly F. de (dir.), 2004, *Enfants Adultes. Vers une égalité de statuts ?*, Paris, Ed. Universalis, coll. « Le tour du sujet ».

<sup>12</sup> Boltanski L., Thévenot L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

à l'acheteur et au vendeur, tout deux devant savoir de quoi on parle, ce qu'on juge. On peut alors penser que les attributs de genre sont une des choses les plus communes aux enfants et aux adultes qui partagent dans une certaine mesure les normes de genre. En effet, dans la mesure où les enfants ont des attentes liés à des stéréotypes de genre, et où certains animateurs sont conscients des répartitions sexuées dans les activités et des connotations qu'elles véhiculent, l'offre d'activité peut être codée de façon genrée (par exemple « le sport pour les garçons »), et la présentation de l'activité peut s'appuyer implicitement (ou ce qui est plus rare, explicitement) sur ces éléments en commun pour « être vendue » et choisie par l'enfant.

C'est aussi dans la présentation des activités aux enfants que l'animateur peut voir un risque d'influence des enfants en leur proposant un modèle de partition sexué préétabli, norme délivrée par les adultes, qui sont en quelque sorte garants des usages, des possibles et des impossibles concernant toute l'organisation de la journée. C'est le sentiment de certains enquêtés, qui récusent des formulations du type : « *pour les petites filles il y a des colliers de princesse et pour les petits garçons il y a du foot !* », qui fut pourtant énoncée ainsi par Marion (animatrice présente de septembre à novembre, professeure des écoles, 24 ans, non interrogée). On peut trouver des similarités avec l'expression d'Aurore (animatrice chez les tout-petits, 23 ans, licence de lettres modernes, non interrogée) qui décrit l'usage d'un porte-clés que les enfants peuvent fabriquer et offrir à leurs parents : « *pour le donner à la maman pour les clés de maison, et au papa pour les clés de la voiture !* ».

Cette performativité s'exerce aussi par une présentation des activités énonçant publiquement le sexe des enfants attendus dans l'activité, de ceux qui seront légitimes à choisir cette activité. Dans le cadre de la présentation des activités, il semble y avoir un effet assez direct d'une énonciation concrétisant des normes et des stéréotypes de genre : il est rare qu'une activité publiquement énoncée comme « pour les filles » accueille finalement des garçons. Ils ne seront que deux ou trois à braver la recommandation qui sans être une interdiction réelle joue un rôle presque performatif pour les enfants dont la vulnérabilité donne une confiance et une croyance forte dans les paroles de l'adulte. La performativité ici est un essai, une tentative, pas toujours totalement concluante, mais la présentation sexuée des activités a pour but de rendre l'activité symboliquement accessible ou non à l'enfant, et cette dimension symbolique se concrétise quelques minutes plus tard quand l'enfant choisit son activité.

#### ***Filles et garçons s'affrontant au « chat-ballon »***

*Pour comprendre la dimension implicite et corporelle du genre, posons notre regard sur le gymnase de la Colline, où chaque jour se déroule la fameuse partie de « Chat-ballon » réclamée par les enfants.*

*Ce jeu est une version actualisée de la « balle assise » (jeu traditionnel) : tous les enfants se déplacent en courant sur un terrain délimité et doivent éviter de se faire toucher par la balle lancée par l'un d'eux. Le but du jeu est de toucher les autres (les éliminer) qui doivent s'asseoir à terre s'ils sont touchés une première fois, puis sortir du terrain et s'asseoir sur le banc s'ils sont touchés une seconde fois (ils sont alors éliminés). Il faut donc rester le plus longtemps possible dans la partie. Les animateurs (surtout Alexis, Sonia, Daniel et Samy) participent énergiquement et parfois se « liguent » contre certains enfants : ceux les plus proches de leur style de jeu (sportif), donc les garçons et certaines filles de 9 ou 10 ans. Ce jeu est censé être individuel (compétition de tous contre tous) mais les groupes amicaux se reforment, grâce à la possibilité de délivrer ceux qui sont assis en leur envoyant la balle directement dans les mains sans qu'une autre partie de leur corps ne soit touchée involontairement.*

*Ce jour-là, Alexis, Samy et moi jouons au chat-ballon avec les enfants. Une partie se termine et les filles sont très contentes, elles rient et soutiennent bruyamment les 6 filles qui finissent la partie après avoir éliminé la totalité des garçons, qui sont reclus sur le banc et affichent une mine boudeuse. Daisy, une fillette de 10 ans, très grande et très mince, dépassant d'une tête la plupart des garçons, est la grande gagnante de la partie, fidèle à sa réputation, elle qui souvent tient tête aux garçons et s'impose dans leurs parties de football du midi, alors qu'ils en excluent ouvertement presque toutes les autres filles. Très énervés par sa prestance et sa joie d'être gagnante, un groupe de cinq garçons de CM2 (Charbel, Etienne, Raphaël, Sébastien et Jean) se met à la huer et à scander « Tricheuse ! Tricheuse ! » le poing*

*fièrement levé, en ne riant qu'à moitié. Alexis les regarde en riant et leur dit « ça suffit les machos ! Daisy a gagné, c'est à elle de raconter l'histoire ». En effet le rituel de départ de la partie est le suivant : un animateur donne un mot de code qui, quand il sera prononcé par l'enfant racontant l'histoire, fera démarrer la partie car en le prononçant l'enfant lancera la balle. Ce mot est alors introduit dans une histoire par l'enfant, qui invente un récit (très court) pour ses camarades. Le plus souvent ce récit n'a pas vraiment de cohérence et commence ainsi « hier j'étais à l'école, et j'ai vu... un frigo, un chameau, un cornichon, etc. », le but pour beaucoup étant d'en finir au plus vite avec le récit oral, debout devant l'ensemble des autres enfants assis sur le banc, en ayant tout de même une certaine fierté car c'est seulement celui qui a gagné la partie précédente qui a le droit de raconter l'histoire. Daisy raconte donc rapidement son histoire, et une nouvelle partie commence. Dix minutes après, Alexis appelle : « Charbel et sa bande, venez me voir ! Alors comme ça vous voulez éliminer Nathanaëlle ? ! » (qui est une petite fille frêle de CP, astucieuse et "chipie") leur dit-il en se moquant d'eux. Charbel et ses amis répondent alors en riant : « Ouais, on va éliminer Nathanaëlle et Daisy aussi ! », ce à quoi rétorque Alexis sur le même ton de défi et d'amusement ironique : « ah bah bravo ! Vous êtes vachement courageux les mecs ! Non seulement c'est des filles mais en plus elles sont plus petites ! ». Les garçons rigolent et contemplent la fin de la partie, à nouveau gagnée par une fille de CM2 (Julie), qui n'a pas envie de raconter l'histoire pour commencer une nouvelle partie. Alexis donne alors la balle à Charbel pour qu'il lance la partie. Puis il se tourne vers Samy et moi et nous raconte l'anecdote venant de se produire (comme si nous n'avions pas été là) à grand renfort de rires moqueurs envers Charbel et ses amis dont la virilité supposée est mise à mal (il ponctue le récit par de méprisants « ah la fillette ! » à l'intention de Charbel). Ce qui est donc central dans ce récit c'est le présupposé selon lequel les garçons devraient dominer la partie de chat-ballon, non pas du fait de leur âge (Daisy a leur âge) mais du fait de leur appartenance de genre, faisant peser sur eux l'attente qu'ils soient sportifs, et pas seulement banalement sportifs mais brillamment sportifs, qu'ils prennent goût à la compétition (et pas à la coopération favorisée par le jeu) pour admettre que celle-ci doit se dérouler entre égaux, ce que filles et garçons ne sont pas dans l'esprit d'Alexis (et de quelques autres animateurs/animateuses). Le différentialisme auquel mènent les différences de légitimité des garçons et filles face aux activités sportives (et manuelles) n'est pas produit par la situation mais par la conception du genre de l'animateur qui organise, délimite et instaure un jeu et ses règles.*

Ces activités en centres de loisirs peuvent être envisagées comme des « occasions de socialisation »<sup>13</sup> qu'il faut relativiser au regard de la légitimité (plutôt faible<sup>14</sup>) des animateurs/animateuses par rapport à d'autres agents. On peut faire l'hypothèse que les normes de genre mobilisées les plus fréquemment et dans une pluralité d'espaces sociaux (école, famille, culture télévisuelle, etc.) ont plus de chances d'être assimilées que celles faiblement investies, et qu'une posture critique ou à contre-courant en centres de loisirs (si toutefois elle existait) n'aurait pas une portée socialisatrice aussi forte que si des instances plus légitimes la soutenait.

La question du genre dans les activités, si elle n'a jamais été débattue dans les structures étudiées, est toutefois une préoccupation de certaines grandes associations d'éducation populaire. Les CEMEA<sup>15</sup>, par exemple, ont réalisé des outils pédagogiques, destinés tant à sensibiliser les

<sup>13</sup> Cf. Darmon M., *op. cit.*, 2006, p. 50-51, qui rappelle les travaux de Lahire (*op. cit.*, 1998, p. 35) mettant en évidence que « tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore » et ce de manière non mécanique mais dépendante du temps et des occasions présentes pour socialiser, ainsi que de la légitimité à socialiser des agents intervenants.

<sup>14</sup> Cette légitimité semble moins grande en termes d'autorité, de temps de présence auprès des enfants, et de soutien de l'institution que celle qu'ont les parents, la parentèle, les enseignants... Ce qui ne signifie pas que ponctuellement, un-e animateur-trice ne puisse pas avoir une forte influence grâce aux relations affectives nouées avec les enfants. L'instabilité des équipes dans le temps empêche aussi l'efficacité d'une socialisation qui irait à contre-courant des normes dominantes.

<sup>15</sup> Centres d'éducation aux méthodes d'éducation actives, mouvement d'éducation nouvelle, association d'éducation populaire, et organisme de formation professionnelle. Depuis le début des années 2000, plusieurs outils et partenariats locaux de type recherche-action ont permis de travailler la question de l'égalité fille/garçon : une mallette pédagogique issue du projet « A quoi joues-tu ? », une sélection de littérature jeunesse avec l'association Lab'elle favorisant un regard critique des stéréotypes sexués. Voir la rubrique « Éducation à la mixité, à la parité et au genre » : <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?rubrique754>.

adultes aux inégalités filles/garçons construites par l'éducation, qu'à permettre de déjouer cette reproduction invisibilisée. En revanche, une autre question n'est quasiment jamais traitée par ces associations : celle de la transmission d'un schéma organisant les compétences sexuées par la division sexuée du travail au sein des équipes d'animation.

### ***Une division sexuée du travail entre animatrices et animateurs***

Qui « jouera le gendarme », et qui « changera les petits accidents » des tout-petits de 3 ans ? Qui ramènera au calme une trentaine de bambins surexcités revenant de récré, et qui consolera un petit attristé de quitter ses parents le matin ? Qui restera auprès des enfants s'endormant pour la sieste, et qui transformera un conflit naissant entre les plus grands en joyeuse rigolade de chahut ? Faire preuve d'autorité, rechercher une discipline cadrante, apporter de la douceur, être dans le *care*<sup>16</sup>... toutes ces compétences pourraient objectivement être incarnées par n'importe quel jeune adulte en charge d'enfants.

Pourtant, une division sexuée s'instaure rapidement, les animatrices font figure de « mamans » ou d'institutrices (le maternage, le calme et les apprentissages studieux...), alors que les animateurs se voient attribuer les tâches traditionnellement associées au père ou au grand frère (l'autorité, les jeux de défoulement et d'extérieur...)<sup>17</sup>. Cette répartition n'est bien sûr pas obligatoire ni systématique. Mais elle demeure, revient à maintes occasions, et reste souvent dans le déni et l'évidence de ce qui va de soi. Témoignant des socialisations de genre de ces jeunes adultes, cette division sexuée du travail fut souvent niée lors des entretiens, et parfois remise en cause et critiquée.

La répartition des qualités de *care* et d'autorité, ainsi que celle des activités manuelles et sportives, laisse apparaître deux modèles de fonctionnement de l'équipe : complémentarité ou interchangeabilité entre les sexes.

<b>Composition sexuée des équipes</b>	Favorable à une <b>interchangeabilité</b> des filles et garçons	Favorable à une <b>complémentarité</b> des filles et garçons	D'accord pour un traitement différencié des enfants selon leur sexe	Considère que le <i>care</i> doit plutôt être féminin, et l'autorité plutôt masculine
Animatrices en primaire - n = 3	1	2	0	1
Animatrices en maternel - n = 13	5	8	0	5
Animateurs en primaire - n = 4	2	2	2	2
Animateurs en maternel - n = 4	2	2	1	2
TOTAL	10/24	14/21	3/24	10/24

La complémentarité, idéologie liée aux théories essentialistes ou différentialistes, permet un maintien des places symboliques. Elle repose sur la reproduction de la division sexuée du travail traditionnelle, ne demande pas d'effort en termes de réflexion et volonté de changement. L'interchangeabilité suppose une volonté politique et une difficulté pratique : les garçons et filles de l'équipe n'ont pas été socialisés pareillement, et de fait n'ont pas acquis les mêmes capacités. La mise en pratique de ce modèle est donc moins aboutie, étant aussi une revendication

<sup>16</sup> Le *care* se définit comme disposition et activité (et éthique théorisée dans le champ de la justice par des approches féministes) rendues nécessaires par la vulnérabilité humaine, tout particulièrement dans l'enfance, la vieillesse et la maladie (Molinier 2013 ; Paperman 2013 ; Gilligan, Hoshschild, Tronto 2013)

<sup>17</sup> Une crainte de la pédophilie a souvent été évoquée pour justifier l'impossibilité pour les animateurs, surtout auprès des plus petits, de participer aux tâches liées au corps et au toucher (changer un enfant, surveiller la sieste, accompagner aux toilettes...). Ce point a fait l'objet d'un article : « La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs », (2007)



relativement récente (luttres féministes des années 1970), alors que le premier modèle fait figure de « tradition ». Le tableau ci-dessus décrit les positionnements de chacun, collectés lors des entretiens. On voit une opposition latente entre ceux qui critiquent l'ordre du genre et ceux pour qui il est naturalisé et va de soi. Si 2 animateurs approuvent l'injonction sous-tendue par l'expression « activité de filles et de garçons », le modèle de la complémentarité entre les sexes dans l'équipe est accepté par 14 animateurs sur 24.

### **Conclusion**

La socialisation de genre s'élabore donc de manière multiple en centre de loisirs : au sein des activités proposées aux enfants, par la division du travail dans l'équipe. Elle concerne les enfants mais aussi les jeunes animateurs-trices. Une autre dimension de la socialisation apparaît ici, observation complémentaire qu'il faudrait creuser par d'autres études : la place de cette expérience professionnelle différente selon le sexe, la classe et le capital scolaire. Car les conséquences objectives de cette expérience sur l'ensemble de la carrière professionnelle ne sont pas pleinement mesurées ici, car une étude longitudinale serait nécessaire. Toutefois, les entretiens explicitent ce que représente pour chacun-e cette étape : un à côté d'une carrière centrée sur un autre métier, une initiation aux rôles parentaux, le début d'une carrière auprès des enfants dans l'éducation populaire ou dans l'enseignement ? Comprendre cette expérience comme une initiation au rôle maternel est souvent évoqué par les filles, qui estiment que l'absence de préparation au travail parental sera peut-être comblée par cette première rencontre avec le monde de l'enfance. « L'utilité sociale » de cette activité, voire sa dimension « solidaire » est également un élément du discours, pour les filles et les garçons. Enfin, rechercher une cohérence pour définir cette expérience comme une étape de la carrière professionnelle est plus fréquemment observé chez les garçons.

### **Bibliographie**

- Berger P., Luckmann T., 2003 [1966], *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- Boltanski L., Thevenot L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Carrière C., 2007, « Se faire parents à l'hôpital », *Dossier d'étude CNAF*.
- Darmon M., 2003, *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte.
- Darmon M., 2006, *La socialisation*, Paris, Nathan, coll. « 128 ».
- Faure S., 2000, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute.
- Gilligan C., Hochschild R.A., Tronto J., *Contre l'indifférence des privilégiés. À quoi sert le care ?*, 2013, [trad. M. Jouan, S. Sofio et M. Garrau ; préface de P. Molinier et P. Paperman], Paris, Payot.
- Guionnet C., Neveu E., 2009 (2<sup>e</sup> éd.), *Féminins / Masculins. Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin.
- Herman E., 2006, *Les normes de genre et d'autonomie dans l'animation. Enquête sociologique auprès d'animateurs en centres de loisirs*, Mémoire de master 2 recherche Sociologie, sous la direction de F. de Singly, Université Paris 5-Descartes.
- Herman E., 2007, « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, n° 49, p. 46-52.
- Herman E., 2007, « La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs », *Les Cahiers du Genre*, n° 42, p. 121-141.
- Lahire B., 1998, *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.
- Laillier J., 2011, « Des familles face à la vocation. Des ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, n° 82, p. 61-84.
- Molinier P., *Le travail du care*. 2013, Paris, La Dispute

- Monforte I., 2005, « Les jeunes et l'animation occasionnelle. Passer le Bafa aujourd'hui », Recherches et Prévisions, n° 80.
- Monforte I., 2006, *Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs*, CNAF Dossier d'étude, n° 77.
- Paperman P., *Care et sentiments*, 2013, Paris, PUF
- Singly F. de, 2004, « Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine », in Singly F. de (dir.), *Enfants Adultes. Vers une égalité de statuts ?*, Paris, Ed. Universalis.
- Vincent G., Lahire B., Thin D., 1994, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.
- Wacquant L., 2000, *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille, Agone