Les Cahiers d'Outre-Mer

Revue de géographie de Bordeaux

**276 | Juillet-Décembre
Éduquer en Asie**

L'école élémentaire japonaise : des interactions de genre variées

Aline Henninger

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/com/8436>

DOI : 10.4000/com.8436

ISSN : 1961-8603

Éditeur

Presses universitaires de Bordeaux

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2017

Pagination : 127-159

ISSN : 0373-5834

Référence électronique

Aline Henninger, « L'école élémentaire japonaise : des interactions de genre variées », *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 276 | Juillet-Décembre, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 22 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/com/8436> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/com.8436>

L'école élémentaire japonaise : des interactions de genre variées

Aline Henninger¹

Résumé

Cet article vise à montrer comment les rapports de genre structurent les jeux d'enfants dans les écoles primaires japonaises. En fonction du jeu (balisage, cache-cache, jeux de ballon, mimes), les attitudes genrées des enfants sont toujours effectives, mais les filles et les garçons les remettent en question dans une certaine mesure. Basé sur un travail de terrain mené dans différentes classes de septembre 2013 à juin 2014, il dessine une microgéographie de ces espaces spécifiques. Le but de cet article est d'établir une description fine des jeux – barres fixes, corde à sauter, chat – où le genre est mis en scène, négocié ou contesté, en fonction du jeu et de l'âge.

Les jeux changent clairement avec l'âge des enfants. En ce qui concerne les premières années (de la première à la troisième année, soit de six à huit ans), les filles et les garçons sont la plupart du temps ensemble, tandis que les classes supérieures (de la quatrième à la sixième année, soit de neuf à douze ans) ont tendance à former des blocs distincts de filles et de garçons bien séparés. Les jeux mixtes constituent un espace où les interactions entre filles et garçons peuvent être évitées ou souhaitées. Les relations des enfants dans la salle de classe sont un élément éclairant pour celles qui se nouent dans la cour de récréation. Cet article met également en question la configuration « occidentale » du terrain de jeu, où le terrain de football, central, demeure un espace dominé par les garçons.

Mots-clés : Japon, école élémentaire, cour de récréation, genre, jeux

1. MCF à l'Université d'Orléans (laboratoire Rémélise). Mail : aline.henninger@univ-orleans.fr

Résumé

This article is aiming at showing how gender roles are structuring the plays of children in Japanese primary schools. Based upon a fieldwork conducted in different classes from September 2013 to June 2014, it draws a micro geography of some specific spaces. The goal of this article would be to draw a precise description of the gendered games, depending on how gender is performed, stereotyped or challenged.

Gendered interactions during the games clearly change with the age of the children. As for the first grades (from 1st to 3rd year, age of 6 to 8), girls and boys are most of the time together, whereas the upper grades (from 4th to 6th year, age of 9 to 12) tend to form to distinct block, girls and boys separated. Mixed games appear to be a space where girls and boys interactions can be avoided or desired. Mixed plays is a space where interactions between girls and boys can be avoided or desired. These relationships in the classroom are an enlightening element to understand those who weave themselves in the playground. This article also challenges the western configuration of playground, where football ground is obviously a male dominated space.

Keywords: *Japan, primary school, playground, gender, games*

Introduction

La cour de récréation constitue un espace propice à l'observation et à la compréhension des relations entre enfants (Delalande, 2001 ; Sirota, 1998 ; Thorne, 1993). Une observation prolongée permet de comprendre qu'elle est un espace de socialisation enfantine extrêmement organisé. C'est un lieu réglé socialement par les enfants, où il n'est pas bien vu d'être seul. Au Japon, la récréation est un espace-temps particulier au sein de l'école élémentaire : à la fois contrôlé par les adultes (rôles de surveillance et participation ponctuelle) et libre de leur regard (ils surveillent de loin et ne sont pas tous présents). Le temps de la récréation est considéré par les enseignants japonais comme le meilleur moyen pour les enfants de s'épanouir à travers le jeu libre, et également pour apprendre à ceux-ci à vivre en collectivité (Lewis, 1995 : 18-21). Dans le cadre de l'école élémentaire publique, il y a une récréation qui dure vingt ou vingt-cinq minutes le matin, appelée « récréation de vingt minutes » (*nijuppun yasumi*) ou « récréation du milieu » (*chûkan yasumi*). D'autres temps de pause, pendant lesquels les enfants sont autorisés à jouer dehors ou dedans, existent : après le repas et avant le nettoyage collectif, vers 13h15-13h30, ou encore lorsqu'un cours se finit plus tôt que l'heure prévue. Dans ce cas, on parle alors de temps pour jouer (*asobijikan*) et non pas de récréations. Selon la configuration des lieux, plusieurs classes ou bien l'ensemble des classes occupent la cour de récréation lors des horaires décidés par les écoles

qui suivent les réglementations du ministère japonais de l'Éducation nationale (*monbushô*) (directives du ministère de l'Éducation, 2008).

L'étude de la cour de récréation permet notamment de mettre en évidence les façons dont l'institution scolaire reproduit des stéréotypes sexués et comment les interactions entre les enfants sont marquées par le genre (Karsten, 2003). Comme le montrent les travaux de Barrie Thorne, pour les États-Unis, et ceux de Julie Delalande, Sophie Ruel, Claude Zaidman, pour la France sur différentes décennies, la spatialisation de la récréation se fonde autant sur l'évitement que sur le rapprochement des deux sexes. Les travaux de géographie comme ceux d'Édith Maruéjols analysent l'organisation spatiale et le déploiement de la (non)mixité en milieu scolaire ou périscolaire, notamment à travers la question des équipements et espaces publics destinés aux jeunes enfants et adolescents (Maruéjols, 2011). Il n'est donc pas possible de considérer la séparation des sexes comme une ligne de démarcation nette. Les jeux donnent en effet lieu à des interactions de nature variée : croisement, échange, mépris ou imitation de l'autre sexe. Afin de ne pas adopter cette vision simpliste qui sépare d'un côté les jeux de garçons et de l'autre les jeux de filles, il faut plutôt tenir compte du type de jeu pratiqué et des interactions entre tous les enfants. Dans cette optique, on peut retenir les perspectives de Thorne qui, en plus de montrer les jeux d'évitements et de passage des frontières entre les sexes (*borderwork* et *gender boundaries*), estime qu'il y a d'autres moments où filles et garçons jouent et interagissent de façon sereine (Thorne, 1993 : 118). Dans le cas japonais, des sociologues, comme Fujita Yumiko et Katada Son Asahi, montrent que l'école élémentaire demeure aujourd'hui marquée par des rapports sociaux de sexe inégaux où les garçons (et les hommes adultes) dominent socialement.

Dans cet article, nourri par des exemples de terrain à une micro-échelle, je montrerai que la sexuation de la récréation et les interactions genrées entre les enfants varient largement selon la composition de la classe d'origine de ces derniers. L'occupation de la cour de récréation dépend avant tout de la composition des groupes d'amis qui se forment régulièrement ou ponctuellement : les rapports de force entre les sexes dans la classe contribuent largement à leur structuration. Autrement dit, plus il y a d'interactions mixtes dans une classe, plus les groupes d'enfants de celle-ci seront mixtes pendant les récréations. Les relations de genre sont donc marquées par un continuum dans l'espace de la classe et celui de la récréation. Je soulignerai ainsi la pertinence de l'analyse à l'échelle individuelle pour comprendre la formation des groupes mixtes ou non mixtes : il m'est apparu nécessaire lors de mon étude de terrain de détailler les relations des élèves pour chaque classe pour

comprendre les interactions de genre complexes et parfois contradictoires qui se mettent en place lors de la récréation.

Après avoir exposé la méthodologie utilisée pour cette recherche, je rendrai compte dans le détail de cette négociation du genre lors de la récréation, avec l'examen détaillé de trois jeux, parmi les plus pratiqués : la corde à sauter, les barres fixes et le jeu du chat (ou loup). Se concentrer sur ces trois jeux permet de saisir la complexité des interactions genrées. Plutôt que d'établir une binarité des comportements filles garçons, je montrerai en quoi les comportements des enfants se déploient sur une « échelle des stéréotypes de genre ». Le genre, comme concept, permet de montrer que l'école n'est pas uniquement une institution « fabriquant des garçons » (Ayrat et Raibaud, 2014 : 314). Enfin, il me sera possible de questionner ces résultats à l'aune des autres travaux non japonais portant sur les écoles élémentaires, afin de mettre en avant les caractéristiques du contexte japonais. Une telle géographie du genre permet ainsi de montrer qu'il existe d'autres cultures où se composent d'une façon différente les relations de genre (Raibaud, 2012 : 8).

I - Observer les cours de récréation japonaises

1 - Cadre du terrain

Les données analysées pour cet article proviennent du travail de terrain que j'ai effectué lors de ma thèse. Trois méthodes complémentaires ont été utilisées : une enquête ethnographique, des entretiens semi-directifs et des dispositifs d'enquêtes spécifiques pour évoquer avec les enfants les questions de genre. La plupart des données sont issues de l'observation participante dans les classes d'écoles élémentaires japonaises et au sein des groupes de recherche sur l'égalité des sexes, groupes animés par des institutrices et institutrices, entre octobre 2013 et juin 2014 au Japon. J'ai pu ainsi effectuer cinq mois complets de terrain dans quatre écoles différentes, les écoles Y, S, T, et K, dont je rends ici le nom anonyme, selon les accords conclus avec les directeurs d'école. J'y ai suivi les cours du lundi au vendredi (sauf le mardi), y compris le week-end lors des festivals d'école ou activités spéciales, assise au fond de la classe avec les élèves et jouant avec eux lors des récréations. J'ai ainsi suivi les protocoles d'une observation pleinement participante avec les enfants (Lignier, 2008 : 21). Ce choix est particulièrement heuristique pour l'observation en cour de récréation, où le corps, le sexe et le genre, que ce soit celui du chercheur ou celui des enfants, jouent un rôle prépondérant dans les interactions ludiques (Volvey, 2012 ; Blidon, 2012). Je suis restée

un mois dans une classe de première année (notre CP), de deuxième année et quatrième année de l'école T, un mois dans la classe de cinquième année de l'école S, et un mois dans les classes de sixième et troisième de l'école K. Ce choix des classes m'a permis d'avoir un point de vue couvrant l'ensemble des classes et des âges des enfants.

Carte 1 - Localisation des écoles visitées sur une carte du Japon

Les écoles fréquentées se situent dans la ville de M (école T), dans la ville de Yokohama (école Y), dans la ville S du département de Saitama (école S) et dans la ville Y du département de Yamagata (école K). J'ai par ailleurs mené une semaine d'observation dans l'école élémentaire franco-japonaise à Tôkyô.

Ces écoles présentent des contextes hétérogènes, puisqu’elles sont situées dans des villes très différentes.

Nom de l'école	Nombre d'élèves et de classes <i>Classe observée</i>	Situation	Profils des familles
École Y	L'école compte 577 enfants et se compose de 18 classes : trois pour chaque niveau, sauf pour les sixièmes qui ne comptent que deux classes, et une classe d'éducation spécialisée <i>Classe de 1^{re} année : 14 filles et 14 garçons</i>	Grande ville de Yokohama, proche du sud de Tôkyô	Classes aisées et classes moyennes
École S	L'école compte 450 enfants et se compose de 17 classes : trois pour les première, troisième et quatrième années, deux pour les niveaux de deuxième, cinquième et sixième année, et une classe d'éducation spécialisée. <i>Classe de 5^e année : 18 filles et 18 garçons</i>	Ville moyenne du département de Saitama, à plus d'une heure du centre de Tôkyô	C l a s s e s moyennes et moins favorisées
École T	L'école compte 567 enfants et se compose de 19 classes : trois pour chaque niveau, et une classe d'éducation spécialisée <i>Classe de 2^e année : 16 filles et 15 garçons</i> <i>Classe de 4^e année : 15 filles et 17 garçons</i>	Ville moyenne de M, à plus d'une heure du centre de Tôkyô	Toutes classes confondues
École K	L'école compte 244 enfants et se compose de 12 classes, deux pour chaque niveau, sauf pour les deuxième, troisième et cinquième années qui ne forment qu'une classe, et trois classes d'éducation spécialisée. <i>Classe de 3^e année : 17 filles et 18 garçons</i> <i>Classe de 6^e année : 9 filles et 12 garçons</i>	Grande ville à moins d'une heure de la préfecture de Yamagata	Classes aisées et classes moyennes

Tableau 1 - Contexte socio-économique des écoles fréquentées

Les écoles choisies pour le travail de terrain sont toutes des écoles élémentaires publiques régies par les municipalités, les comités locaux d'éducation et le ministère de l'Éducation, comme 99 % des écoles élémentaires au Japon. Toutefois, la variété des écoles visitées m'a permis

d'avoir un aperçu de la diversité des établissements de milieux socioculturels différents (urbain et rural, classes sociales diverses). Cette contextualisation s'est avérée précieuse pour comprendre les structures sociales et politiques (le recrutement, la formation, l'affectation des postes des enseignants, les conflits entre enseignants, équipe administrative, comité local d'éducation et ministère) à l'œuvre dans chaque école élémentaire (Oba, 2006). Ceci n'empêche pas de ressentir sur le terrain l'importance du système national centralisé mis en place après 1947 par le ministère de l'Éducation japonais qui rend le fonctionnement des écoles très similaire (Cave, 2007 : 9).

2 - La cour de récréation : un désordre bien organisé

Les cours de récréation des écoles primaires japonaises publiques se ressemblent, car elles sont équipées de façon standard (directives du ministère de l'Éducation). Leur taille varie néanmoins : petite pour une cour dans un district urbain, très vaste pour une petite ville ou à la campagne. On trouve ainsi de façon quasi systématique : un grand espace central, qui sert de terrain de foot ou de courses pour les cours de sport, des barres fixes, des balançoires, des cages de but et une réserve où est rangé le matériel de sport. La grande majorité des écoles comporte également un panneau de basket, un coin avec un lapin ou autre animal dont les enfants doivent s'occuper, des pneus ou gros cailloux plats dans un espace particulier, une piscine (pour la pratique de la natation, uniquement l'été).

Photo 1 - Cour de récréation de l'école S (cliché Aline Henninger)

**Photo 1 bis - Cour de l'école T l'hiver au début de la récréation
(cliché Aline Henninger)**

On distingue plusieurs espaces de jeux et diverses activités dans la cour de récréation : il y a d'abord les jeux d'agilité comme les barres, la cabane-barres à escalader, les sauts à l'élastique, les sauts fixés selon des règles, les jeux de saut sur les pneus (photo 1 on distingue les équipements aux bords des cours). Il y a ensuite les jeux de courses-poursuites : le chat et ses variantes (chat perché, chat multiple), les policiers et voleurs, puis les jeux de balles (football, basket-ball, jeu de la tomate), et enfin les jeux de situation : jouer à la famille ou à des rôles définis. Il y a bien d'autres jeux qui n'entrent que partiellement dans ces catégories : cache-cache, jeu à dessiner dans le sable, jeux de cailloux et bâtons dans le sable, frisbee, monocycle, discussions, balançoire, etc. Parmi tous ces jeux, le jeu du chat est celui qui se joue le plus facilement et le plus souvent : il n'y a besoin d'aucun équipement, on peut y jouer avec un nombre illimité de joueurs tandis que les règles de base sont simples (Hatsumi, 2013). Les enfants font souvent des barres fixes, qui sont au programme de sport pour toutes les classes. Enfin, ils n'hésitent pas à s'entraîner à la corde à sauter (individuelle ou collective) à un moment de la récréation, puisque ce jeu est souvent pratiqué pour l'échauffement lors des cours de sport, quel que soit l'âge, mais aussi pour les concours de corde à sauter organisés par l'école (photo 2). Les enfants sont très souvent incités, surtout en hiver, à aller jouer dehors (du moins lorsque la cour de récréation n'est pas recouverte de neige).

Ces espaces de jeux sont avant tout fonction de l'âge des enfants. Les élèves de différentes classes se mélangent rarement, y compris pour des classes de même niveau où des enfants de même âge peuvent pourtant se connaître

et le système scolaire japonais, qui n'autorise pas le redoublement, accentue cette correspondance automatique entre l'âge et le niveau de classe.

Photo 2 - Récréation dans la cour de l'école T (cliché Aline Henninger)

Par ailleurs, l'école s'appuie sur cette répartition des différentes classes pour ordonner les espaces de la récréation et les autres. Les classes sont en effet réparties de façon précise à certains étages : les classes de première année (équivalent du CP) sont au rez-de-chaussée, parfois voisins des classes de sixième année, les deuxième et troisième années (équivalent CE1 CE2) à l'étage suivant, et les quatrième et cinquième années (équivalent CM1 CM2) se retrouvent aux étages les plus hauts. Les casiers sont également répartis de manière à séparer ces différents niveaux de classes : les enfants doivent obligatoirement y passer pour changer de chaussures, et bien souvent les casiers des petites classes sont séparés de ceux des grandes classes (photo 3). Les écoles mettent ainsi en place deux ou trois accès aux casiers, selon la place disponible de l'établissement, séparés par des couloirs. Les dispositions des casiers peuvent donner les paires suivantes : première et sixième années, deuxième et troisième années, quatrième et cinquième années.

Cette séparation et ces appariements des différents niveaux se retrouvent également lors des réunions plénières dans la cour de récréation : chaque classe est alignée selon un ordre particulier dans la cour (photo 4). Les classes qui partent en premier sont généralement celles de première et sixième années, et en dernier celles de quatrième et cinquième années (photo 3). Par exemple, à

l'école T, les panneaux au fond de la cour, en face du bureau du directeur et de la salle des professeurs indiquent clairement cet ordre à l'aide des chiffres 6, 1, 2, 3, 4 et 5.

Photo 3 - Sortie de classe de l'école Y (cliché Aline Henninger)

Photo 4 - Réunion matinale pour les élèves de l'école T rangés selon les années (cliché Aline Henninger)

Les enseignants justifient de deux façons les raisons de cet arrangement : celui-ci permet d'ordonner les espaces et mouvements de l'ensemble des effectifs scolaires et garantit un rapprochement entre les petits et les grands. En effet, ce dispositif régule les entrées et sorties des élèves et peut, par exemple, organiser au mieux les déplacements en cas de sinistre. Par ailleurs, les enfants en sixième année sont toujours placés à côté de ceux de première année pour les « chaperonner », ce qu'ils font lors de plusieurs festivals ou activités particulières (entretiens avec les enseignants des différentes écoles). Cette organisation de l'espace scolaire contribue donc à définir la place des enfants lorsqu'ils entrent dans la cour de récréation : ces derniers sortent en effet par classe et sont plus enclins à rester dans le périmètre proche de leur porte d'entrée avec leurs casiers réservés (entretiens avec les enseignants de l'école T). Les élèves de chaque classe occupent généralement des espaces définis, qu'ils partagent ou non avec les autres camarades de leur âge (Katada, 2014 ; Takahashi, 1995).

Un observateur étranger qui arriverait dans une cour de récréation japonaise serait immédiatement frappé par la mobilité, le bruit et la rapidité de tous ces corps en mouvement. Il ne ferait pas de distinction entre les groupes et les jeux, tant le désordre lui paraît évident. Pourtant, une observation prolongée permet de comprendre que la cour de récréation est un espace de socialisation enfantine extrêmement organisé, que ce soit par les règles de l'école ou par les enfants entre eux. Dans le cas de l'école japonaise, les élèves, même s'ils sont extrêmement mobiles, évoluent uniquement dans certains endroits : les lieux de jeux sont en partie déterminés par le système d'entrées et de sorties du bâtiment, lui-même fixé selon une hiérarchie et une organisation des classes d'âges (photos 3 et 4). Il est rare que les élèves de classes différentes se mélangent, notamment pour les petites classes (de la première à la troisième année), qui sont des classes dont les effectifs n'ont pas changé d'une année à l'autre.

II - Jeux de genre

Comme le montrent les travaux de Fujita Yumiko au Japon, Barrie Thorne aux États-Unis, Julie Delalande, Sophie Ruel, Claude Zaidman en France, la spatialisation de la récréation se fonde autant sur l'évitement que sur le rapprochement des deux sexes. Pour mieux mettre en valeur toute la palette des interactions genrées, je ferai en sorte d'éviter la grille de lecture binaire qui opposerait jeux de filles et jeux de garçons et qui accentuerait ainsi la séparation entre les deux sexes. J'analyserai ainsi de façon détaillée deux jeux très fréquents, tous âges confondus : les barres fixes et la corde à sauter.

1 - Les barres fixes

Les écoles japonaises comportent des barres, exercice qui est inscrit au programme d'éducation physique dès la première année : les barres fixes deviennent autant un jeu qu'un sport. Les enfants s'amuse dans un premier temps à grimper dessus ou se suspendre en dessous, en discutant et lorsqu'ils sont plus à l'aise, souvent après la troisième année, ils s'amuse à se balancer en suspension, à faire des tours ou encore à atterrir le plus loin après une figure avec élan. Les barres sont placées dans des endroits différents, généralement près d'un mur ou dans un angle de la cour de récréation. Cette place des barres fixes organise le passage de groupes d'enfants et peut reconfigurer la mixité. Par exemple, pour la classe de cinquième année de l'école S, cette séparation était bien visible. La plupart du temps, lorsque nous nous dirigeons vers la cour de récréation et que filles et garçons échangeaient des paroles, au moment où nous arrivions dans la cour, les filles partaient à droite du côté des barres fixes, et les garçons au centre, vers le terrain tracé pour jouer au football, ce qui coupait court aux échanges mixtes alors en place². La séparation entre le terrain central et les barres incite ici un groupe mixte à se séparer. La place de chaque équipement ludique peut donc modifier les rapports entre les groupes d'enfants. Par exemple, les barres fixes de l'école H sont vers les cailloux et la cabane au lapin, deux endroits très fréquentés, autant par les filles que les garçons, ce qui contribue à rendre mixte la présence aux barres. Pour l'école S, les barres sont derrière le terrain central et la réserve pour le matériel de sport, du côté de la rue. Elles sont donc un peu éloignées de l'entrée aux casiers, ce qui en fait un endroit moins fréquenté. Pour l'école K, les barres se situent entre les balançoires et le terrain central : de nombreux enfants y passent sans s'y attarder. C'est plutôt un lieu de passage très fréquenté par toutes les classes. Pour l'école T, les barres sont à l'opposé des autres installations et du terrain central : elles sont moins fréquentées que dans les autres écoles. La place des barres dans l'école T, au fond, du côté de la rue et souvent à l'ombre en raison des arbres, ainsi que les températures froides en janvier et février expliquent pourquoi les barres n'ont pas eu beaucoup de succès au moment de mon observation. Les barres sont pourtant un jeu très fréquent et les enfants y jouent d'autant plus volontiers qu'ils doivent en faire pour les cours de sport.

La présence des adultes modifie les attitudes des enfants, notamment lorsque ces derniers pratiquent les barres pour le cours de sport.

2. Note de terrain, 20/11/2013, classe de cinquième année, école S.

Note de terrain : classe de première année

Comme les 28 élèves de la classe de première année apprenaient alors la barre en cours de sport, filles et garçons étaient très contents de pouvoir en faire lors de la récréation. Lorsque je passais vers les barres, les élèves me sollicitaient et me criaient : « Regarde ! Regarde ! » (*Mite mite*)³.

Cette demande d'attention et de compliments est un exemple de comportement dans une interaction enfants/adulte. En voici un autre :

Note de terrain : classe de cinquième année

Lors d'un cours de sport, les filles et les garçons (36 élèves au total) sollicitent leur instituteur, M. Koizumi, de la même façon, en l'appelant ou en lui faisant signe de venir plus près. Les enfants qui n'apprécient pas la barre se lancent lorsqu'ils savent que M. Koizumi les regarde, et les quelques filles et garçons qui savent faire des figures complexes le sollicitent sans cesse : « M'sieur ! Regardez ! » (*Senseiii ! Mite kudasai*)⁴.

Lorsque M. Koizumi arrive près des barres fixes, d'autres élèves de la classe viennent alors le rejoindre et un large groupe mixte se constitue. Cette attitude est à souligner, puisque, lorsqu'ils jouent ou font de la barre sans la présence de M. Koizumi, les enfants de cette classe forment des groupes non mixtes. La présence de l'adulte (instituteur, membre de l'équipe enseignante ou bien anthropologue) dans un jeu a donc bien pour effet de rassembler presque tous les enfants, filles et garçons, notamment pour les petites classes. Elle peut d'ailleurs gommer ou accentuer les clivages des groupes de filles et garçons selon la situation (Thorne, 1993 ; Lewis et Phillipsen, 1998). Ce biais que j'ai observé pour les barres fixes est également valable pour les autres jeux, comme je le montrerai dans les paragraphes suivants.

Mes observations de terrain montrent que ce sont autant les filles que les garçons qui jouent à la barre. Il ne faut donc pas considérer les barres fixes comme un domaine spécifiquement féminin, comme cela a pu être décrit aux États-Unis (Lee, Fredenburg, Belcher et Cleveland, 1999 : 162). Par exemple, dans la classe de première année de Mme Satô, les filles et garçons étaient tout autant intéressés par les barres et y jouaient en groupe mixte ou non mixte. C'étaient généralement Rurika et Daichi, une fille et un garçon, qui m'invitaient à venir jouer à la barre avec eux, car ils adoraient en faire. Comme j'ai pu assister aux cours d'éducation physique où les enfants apprenaient à faire de la barre, je me suis rendue compte que les enfants qui y jouaient le plus étaient ceux qui avaient le plus de facilité à en faire⁵. Ces observations montrent que pour les petites classes, filles et garçons jouent très souvent

3. Note de terrain, 11/10/2013, classe de première année, école H.

4. Note de terrain, 20/11/2013, classe de cinquième année, école S.

5. Notes de terrain, 18/10, 28/10 et 31/10/2013, classe de première année, l'école H.

ensemble à la barre. Les enfants qui y jouent le moins sont généralement ceux qui ne réussissent pas à faire les exercices de barre en cours de sport.

Cependant, à partir de la cinquième année, certains groupes d'amies ont tendance à monopoliser les barres pendant la récréation. Ce n'est pas qu'elles y jouent en permanence : elles utilisent cet espace pour se regrouper et discuter, puisque les autres espaces impliquent une plus grande mobilité. Par exemple, lorsque les filles de la classe de cinquième et sixième année jouent aux barres, il n'est pas question qu'un garçon seul les rejoigne : elles le regardent avec insistance, de l'air de dire qu'il dérange⁶.

Note de terrain : classe de cinquième année

Après avoir couru pour l'entraînement au cross, nous jouons aux barres avec un groupe d'environ 10 filles pendant la récréation. Elles apprécient que M. Koizumi soit juste à côté et discute avec d'autres filles de la classe ; elles le font jouer à pierre-papier-ciseaux. Cinq ou six (sur les 18) garçons essaient de s'intégrer à ce groupe de filles aux barres et à celui d'à côté avec M. Koizumi : ils passent, repassent, puis, découragés de voir qu'aucune ne leur adresse la parole, ils repartent vers le terrain de foot d'où ils venaient⁷.

Ici, les filles, majoritaires, empêchent les garçons de se mêler à elles. Par ailleurs, lors des cours de sport de cette classe de cinquième année, les filles maîtrisaient mieux la barre, alors qu'une telle différence ne s'observe pas pour les enfants de première année. Ces observations menées dans l'école S concordent avec celles menées lors des récréations dans les autres écoles : l'espace des barres devient progressivement féminin. Néanmoins, faire de la barre demeure une activité appréciée par les deux sexes et pratiquée en cours d'éducation physique à tous les niveaux en groupe mixte.

Les jeux de barre sont également intéressants parce qu'ils révèlent des rapports de socialisation corporelle. En effet, il arrive très souvent que les vêtements laissent apparaître les corps des enfants, notamment lors des figures comme les roulades, les roulades combinées de saut ou même un simple appui vertical. Il est très probable de voir le bas-ventre ou la culotte d'une fille lorsqu'elle joue aux barres, car la jupe et la minijupe, ainsi que le short, sont les vêtements les plus portés par les écolières des classes observées⁸.

6. Notes de terrain, 13/11/2013 pour l'école S et 15/05/2014 pour l'école K.

7. Note de terrain, 25/11/2013, classe de cinquième année, école S.

8. Seules une à quatre fillettes par jour étaient en pantalon dans la classe de première et deuxième année, et de trois à dix filles pour les classes de quatrième, cinquième année et sixième année, pour des effectifs respectifs de 14 filles sur 28 élèves, 16 filles sur 31 élèves, 17 filles pour 35 élèves, 15 filles pour 32 élèves, 18 filles pour 36 élèves et 9 filles pour 21 élèves. Il y a donc une majorité de filles en jupe ou en short court (y compris en hiver, avec des collants).

Note de terrain : classe de première année

Nous jouons à la maison en barre avec cinq enfants, et quand je redescends en glissant sur une barre verticale, mon T-shirt remonte un tout petit peu. Misaki et Himawari s'exclament alors : « Ah ! On voit ton nombril ! » (*heso miechau yo*). Mais Himawari ajoute d'un air calme, sous-entendant que ce n'est pas grave, après avoir regardé autour d'elle : « Il n'y a pas de garçons » (*otoko ga inai*)⁹.

Lors de ce jeu de barre, Misaki et Himawari sont très sérieuses quand elles me mettent en garde : le problème n'est pas qu'on ait pu entrevoir mon nombril, mais qu'un garçon ait pu le voir. À l'instar de Himawari et Misaki, les enfants commentent toujours ce genre de moment où le corps d'un enfant est dévoilé par accident : la vue de la culotte des filles s'apparente notamment à un grand sujet de conversation, alors que la vue du slip des garçons provoque des moqueries ou laisse indifférent.

Notes de terrain : classe de première année

Nous jouons aux barres avec Akane, Rurika, Daiki et Yûki. Rurika accuse Daiki de regarder sa culotte (*Pantsu minai de !*). Daiki, qui, à l'évidence ne la regarde pas, puisqu'il tournait alors autour de la barre, lui répond qu'il ne regarde pas (*Mitenai yo*). Rurika insiste, après avoir tourné sur la barre : « Pervers ! » (*etchi !*). Yûki et moi ne prenons pas part à l'altercation. Rurika apostrophe de nouveau Daiki : « Pervers ! » Puis s'écrie : « Pervers, radin, sandwich », à la manière d'une comptine. Les trois mots riment, en japonais (*etchi, ketchi, sandoitchi*). Elle se met à rire. La conversation change ensuite¹⁰.

Rurika traite Daiki de pervers, mais on peut se demander si elle connaît le sens du mot. Ces enfants ont une vague idée de ce qu'est un pervers (*hentai*) : c'est quelqu'un qui regarde les culottes des filles¹¹. Or Daiki n'a pas pu voir sa culotte et il montre bien qu'il s'en moque. Rurika rejoue une scène qu'elle a dû entendre ou voir ailleurs : l'image du voyeur de petite culotte ou du voleur de culotte (*pantsu dorobô*) est en effet très fréquente dans les mangas ou dessins animés. Ce genre d'interactions autour des barres dévoile la connaissance précoce des stéréotypes sexistes chez les enfants, même s'ils arrivent à s'en distancier en jouant des scènes à ce sujet.

Ces enfants de première année ont déjà compris que la nudité devant l'autre sexe a quelque chose d'interdit, alors même qu'ils se voient régulièrement nus lorsqu'ils se changent ensemble pour le cours de sport. Ce qui est remarquable dans cet exemple, c'est que c'est le corps de la fille qui doit être protégé du regard des garçons, alors que l'inverse ne pose pas de problème. Des images

9. Note de terrain, 17/10/2013, classe de première année, école H.

10. Note de terrain, 9/10/2013, classe de première année, école H.

11. Note de terrain, 06/02/2014, classe de quatrième année, école T.

qui courent dans l'imaginaire des enfants sont ainsi exprimées : les garçons qui regardent sous la jupe des filles sont des pervers et les filles doivent s'en protéger. Dans cette vision, le désir masculin est développé à l'excès, et les filles sont réduites à des corps qu'il faut protéger et cacher. Voir la culotte des filles devient alors un véritable enjeu pour les enfants : aux garçons d'en parler et de la regarder, aux filles de ne pas la montrer. Ces enfants ont intégré des représentations qu'ils voient à la télévision ou entendent dans les conversations de leurs proches, alors que de telles situations ne font pas partie de leur quotidien à l'école (Fujita, 1996). L'exposition des corps en mouvement autour des jeux de barre dévoile ainsi l'asymétrie des perceptions entre le corps féminin à protéger et le corps masculin neutre.

Les barres génèrent donc des interactions mixtes et non mixtes variées, ainsi que des tensions qui mettent en jeu plusieurs stéréotypes de sexe, notamment en lien avec la socialisation du corps sexué.

2 - La corde à sauter

La corde à sauter est aussi un jeu très populaire, qu'il s'agisse de la grande corde tressée (*ônawa*) pour jouer à plusieurs, ou la corde à sauter en plastique pour sauter seul, parfois à deux (*nawatobi*). Si les enfants prennent la grande corde, il s'agit de sauter à plusieurs (jusqu'à cinq en même temps, selon la longueur de la corde) ou de sauter chacun son tour, un par un. Cet exercice est repris lors des cours de sport pour les petites classes, et donne lieu à un tournoi de corde à sauter (*ônawa taikai*) chaque trimestre, entre toutes les classes¹². Le tournoi collectif peut inciter les élèves à s'entraîner à la grande corde avec le plus d'élèves possible d'une même classe. Par exemple, lors de mon mois d'observation, la classe de première année a beaucoup joué à la corde, en le considérant comme un entraînement pour ce dernier¹³. Lors du tournoi de corde à sauter, la classe de Mme Satô arrive à faire un très bon score, plus élevé que celui des troisièmes années, de 93 sauts. Toute la classe se réjouit en même temps à l'annonce des résultats¹⁴. Toute la classe est contente d'avoir participé et gagné le tournoi : comme la cohésion d'une classe entière est nécessaire pour gagner le tournoi, les enfants sont incités à s'entraîner en large groupe, filles ou garçons, qu'ils aiment ou non le sport, ou qu'ils soient

12. Les écoles mettent ainsi en place des tournois trimestriels de corde à sauter afin que les enfants jouent en groupe et apprennent à sauter en rythme. Les tournois de corde à sauter se déroulent sur fond de musique entraînante, et les résultats (nombre de sauts par classe en trois minutes) sont proclamés tout de suite. La classe qui fait le plus de sauts en un temps donné (trois minutes) gagne le tournoi et les scores sont affichés après chaque tournoi dans la classe pendant toute l'année ou pour le trimestre.

13. Notes de terrain, récréations du 07/10, 09/10, 17/10 et 23/10/2013, classe de première année, école H.

14. Note de terrain, 24/10/2013, classe de première année, école H.

les moins coordonnés pour sauter. Les tournois collectifs de corde à sauter motivent les enfants et encouragent ainsi ces derniers à se rassembler en large groupe mixte pour s'entraîner.

Hors du cadre mixte imposé par le tournoi, la pratique de la corde à sauter génère différentes interactions de genre. Les enfants peuvent adopter des attitudes très différentes pour jouer à la corde et y insuffler des caractéristiques qu'ils estiment masculines ou féminines.

Note de terrain : classe de quatrième année

Pour la première récréation que je passe avec la classe, Sayori, fille sportive qui préfère jouer dehors, m'a invitée à la rejoindre pour aller dehors faire de la corde à sauter. Sans que je ne demande rien, elle se met à m'expliquer comment se passe la récréation. Elle me dit que la plupart des filles restent dans la classe, et certaines viennent jouer à la corde à sauter, tandis que les garçons eux, jouent « presque toujours au foot » (*sakkâ bakkari*). Même lorsque le tournoi de corde à sauter va avoir lieu, la classe de quatrième année ne s'entraîne effectivement pas, ou alors seulement quelques filles ensemble¹⁵.

Selon Sayori, la corde à sauter serait plutôt pratiquée par les filles. Son observation est valable, certes, pour sa classe de quatrième année, mais pas pour les autres classes. Elle reflète néanmoins une idée commune : la corde à sauter serait un jeu de fille. Certains garçons prennent un malin plaisir à venir perturber les jeux de corde à sauter lorsqu'ils veulent attirer l'attention des filles : ils considèrent bien ce jeu comme caractéristique d'un espace féminin.

Note de terrain : classe de deuxième année

Durant la récréation, les élèves se séparent par groupe d'environ cinq enfants pour des activités différentes. Shun (Yamada), un garçon remuant et bruyant, embête à plusieurs reprises les filles qui jouent à la corde. Ce jour-là notamment, il s'invite dans un groupe de quatre filles qui arrivaient après un certain effort à faire sauter quatre d'entre elles en même temps. Un autre garçon, Takashi veut s'ajouter aux quatre filles, mais ne fait pas attention au rythme du saut et rentre sans faire attention au rythme régulier de la corde qui tourne. Sa tentative, forcément, échoue. Il veut ensuite faire tourner la corde et son intervention désorganise les règles du jeu alors fixées, et ce jusqu'à la fin de la récréation. Alors que nous rentrons en classe, Hina boude et, mécontente, me dit : « C'est à cause de Yamada qui nous a embêtées » (*Yamada wa jama shita kara*)¹⁶.

Pour Hina, ce garçon a gâché le jeu en perturbant les règles et en s'invitant. Cet épisode n'est pas une scène isolée : j'observe plusieurs épisodes où les garçons dérangent et détruisent le jeu ou l'espace où les filles s'appliquent à faire des sauts délicats avec la corde (Thorne, 1993 : 80). Sachant que Shun

15. Note de terrain, 03/02/2014, classe de quatrième année, école T.

16. Note de terrain, 29/01/2014, classe de deuxième année, école T.

fait partie des garçons les plus actifs et les plus agressifs de la classe, il préfère employer ce genre de communication avec les filles avec lesquelles il joue assez peu. De tels garçons peuvent ainsi attirer l'attention des filles (Ruel-Traquet, 2010 : 7). À l'inverse, Hina apprécie de jouer à la corde à sauter avec son camarade Jun, élève coréen beaucoup plus discret du fait de sa maîtrise relative de la langue japonaise, qui joue plus souvent avec les filles (photo 5).

Photo 5 - Les élèves de deuxième année de l'école T jouent à la corde à sauter, d'autres à la balançoire (cliché Aline Henninger)

Jun est souvent moqué par ses camarades masculins les plus « virils » et rarement par certaines de ses camarades, comme Moe et Yurika, qui sont très souvent en compétition avec les garçons.

La corde à sauter peut néanmoins servir à prouver une virilité sportive : dans ce cas, l'objet n'est plus identifié comme un jeu féminin, mais sa pratique est considérée comme masculine. La pratique de la corde rappelle alors plus un sport où la compétition est implicite qu'un jeu collectif.

Note de terrain : classe de quatrième année

Pendant la récréation, toute la classe (32 élèves) doit s'entraîner à la corde à sauter pour le prochain tournoi. On s'entraîne individuellement puis avec toute la classe, comme si c'était le tournoi. Un jeune éducateur spécialisé, M. Hanashiro, participe à l'entraînement individuel. Il s'adresse au groupe de 6 garçons derrière lui et insiste sur la valeur sportive de la corde : il enchaîne alors des figures difficiles très vite et sans s'arrêter (croisement de la corde et double tour avant de sauter). Il impressionne plusieurs garçons comme Mayuki, qui ne maîtrisent pas encore ces sauts : ils essaient alors de l'imiter. Néanmoins, l'éducateur s'essouffle et reprend l'entraînement régulier (croisement de la corde et simple

tour). Il a gagné l'admiration des deux ou trois garçons autour de Mayuki, qui continuent d'essayer de faire la figure difficile¹⁷.

Pour cette récréation, M. Hanashiro joue clairement de son statut de jeune homme sportif pour se mettre en avant et pour valoriser la force masculine. Il réussit à motiver le groupe de garçons proche de Mayuki, qui cherche toujours à faire ressortir sa force physique. M. Hanashiro, jeune éducateur spécialisé, grand et sportif, est bien plus populaire auprès des élèves que M. Kitahara, l'autre éducateur spécialisé (plus réservé et moins versé dans le sport). Les élèves de deuxième année se moquent très souvent de M. Kitahara, en le surnommant « Monsieur aux lunettes » (*megane san*) et en lui disant qu'il ne leur fait pas peur¹⁸. M. Hanashiro profite de son aura « masculine » pour affirmer qu'il y aurait une façon virile et masculine de pratiquer la corde à sauter. Certains garçons vont donc mettre en scène leur endurance et la difficulté des figures à exécuter lors de la pratique de la corde à sauter (double corde, endurance et rapidité de l'enchaînement des sauts).

Face à cette pratique sportive supposément virile se dessine une pratique « féminine » de la corde à sauter qui met en avant coopération et habileté : très souvent des jeux en collectif avec une seule longue corde, ou plus rarement des jeux de corde avec saut croisé et comptine à réciter lors des sauts. Les règles et les partenaires sont fixés avant de jouer (Katada, 2003 : 86). Les jeux consistent, comme lors du tournoi, à faire passer le plus d'enfants sans s'arrêter de tourner la corde, ou bien à exécuter des figures, lorsque les groupes comportent moins de sept personnes. Les filles ont plus tendance à pratiquer ce genre de jeux de cordes que les garçons. L'exemple de Jun, en classe de deuxième année, est révélateur de cette assignation genrée à un jeu. Enfant coréen qui parle encore mal le japonais et qui de ce fait reste très silencieux, il se mêle très peu aux bagarres et jeux des garçons actifs et passe plus de temps avec Ruka, Kaiko et Hiyori ou bien avec d'autres filles ou encore dans des groupes mixtes. Jun joue donc souvent à la corde à sauter en suivant les règles fixées par ses amies filles qui l'apprécient beaucoup comme partenaire de jeu. Il respecte scrupuleusement les règles et prend visiblement plaisir à jouer avec elles. De ce fait, les enfants qui jouent à des jeux comme le ballon ou le chat l'invitent rarement et ceux qu'il ne fréquente pas pendant la récréation se moquent de lui en le traitant de fille, notamment lorsqu'il est le seul garçon à jouer à la corde à sauter¹⁹. Pour ces enfants, le jeu de corde est donc considéré comme féminin et Jun, qui y joue beaucoup, est assimilé à une fille par les garçons qui prennent soin de ne pas y jouer. Les enfants assignent donc un

17. Note de terrain, 13/02/2014, classe de quatrième année, école T.

18. Note de terrain, par exemple 31/01/2014, classe de deuxième année, école T.

19. Note de terrain, 23/01/2014, 29/01/2014 par exemple, classe de deuxième année, école T.

genre à un enfant indépendamment de son sexe, en fonction de sa pratique « féminine » ou « masculine » de la corde à sauter.

Par ailleurs, les filles ne jouent pas à la corde à sauter uniquement en suivant scrupuleusement des règles et en s'efforçant d'être amicales : des tensions peuvent exister entre elles. La corde à sauter n'est pas uniquement un jeu de coopération et de prévenance : les filles qui y jouent peuvent également y manifester une volonté de compétition ou y valoriser leurs performances physiques. Une dispute entre deux filles, Yuna et Rurika, en classe de première année, montre les enjeux de pouvoir que ce jeu implique.

Note de terrain : classe de première année

Un groupe mixte d'une dizaine d'enfants joue à la corde : deux tournent la corde tandis que les autres sautent dans l'ordre, en comptant le nombre de sauts enchaînés. Yuna ne laisse pas Rurika tourner la corde, alors que cette dernière le lui demande à plusieurs reprises. Rurika se met à pleurer pour le reste de la récréation, sans jouer à la corde à sauter, en restant proche du groupe qui y joue²⁰.

La dispute pourrait paraître banale mais l'enjeu en est fort : Yuna, autant que Rurika, tient à tourner la corde. Celle qui fait tourner la corde a une grande responsabilité envers le groupe, puisqu'elle imprime le rythme à donner et ne doit pas être distraite, sous peine de ne pas bien faire tourner la corde. Rurika comme Yuna sont en classe deux filles actives, qui prennent très souvent la parole et qui dirigent facilement leurs camarades. En quelque sorte, elles aiment bien diriger et édicter les règles et veulent chacune obtenir de tourner la corde à sauter : c'est la place symbolique de la personne qui donne des ordres qui est ainsi désirée par ces filles (Goodwin, 2001). Ces petits incidents qui visent à déterminer qui fait tourner la corde sont le fait des filles et garçons qui aiment la compétition : les autres enfants leur laissent volontiers tourner la corde. Ces disputes se retrouvent parfois pour les autres classes, y compris chez les élèves les plus âgés, notamment à l'occasion des tournois de corde à sauter. Filles comme garçons peuvent donc à tout moment, selon leur caractère propre, jouer à la corde à sauter d'une façon « féminine » ou « masculine ».

La corde à sauter apparaît comme un jeu plutôt féminin en raison du nombre plus élevé de filles qui continuent de la pratiquer dans les grandes classes. Cependant, les enfants mettent tour à tour en scène des façons viriles ou féminines de pratiquer la corde à sauter, car ce jeu nécessite tantôt force, endurance et dirigisme, tantôt maîtrise des règles, coopération et prévenance, souvent assimilés respectivement aux pôles masculins et féminins. Selon les compétences qu'il met en valeur lors du jeu, un enfant peut alors réaffirmer

20. Note de terrain, 09/10/2013, classe de première année, école H.

son identité de genre ou assigner un genre à un de ses camarades : la corde à sauter génère donc diverses interactions de genre.

III - Des enjeux spatiaux sexués et genrés : un continuum classe et cour de récréation

1 - Le jeu de chat, microcosme des interactions genrées au sein d'une même classe

Le jeu du chat et de la souris (ou du loup), où un enfant désigné « chat » doit poursuivre et attraper les autres (les « souris »), se traduit littéralement en japonais par le « jeu du démon » (*onigokko*), le démon étant l'enfant qui chasse les autres. Faisant référence à la littérature enfantine, où le démon (qu'il soit méchant ou gentil) est une figure très populaire, les enfants n'hésitent pas à imiter le démon en faisant avec leurs mains les cornes sur la tête. C'est incontestablement le jeu le plus répandu dans la cour de récréation d'école élémentaire. Jouer avec les enfants de façon régulière au chat et à la souris m'a permis de saisir des interactions de genre variées et de comprendre comment les relations (amitié, animosité, genre, etc.) à l'œuvre dans une classe se retrouvaient dans la cour de récréation. Le jeu de chat permet ainsi d'exposer l'ensemble des rapports de genre à l'œuvre dans une même classe.

Les enfants des classes de première, deuxième et troisième année jouent essentiellement à chat lors de la récréation, et à ses variantes (chat perché, chat glacé, chat multiple). Une fois touché, l'enfant devient chat. Pour le chat glacé, l'enfant touché ne bouge plus jusqu'à ce qu'on le délivre. Pour le chat multiple, le nombre de chat augmente à chaque fois qu'un enfant est touché par un chat. J'y ai joué le plus souvent avec les classes de deuxième et troisième année de l'école T et K, parfois pendant la récréation entière²¹. Lorsque j'ai effectué mon terrain dans l'école T, en hiver, la classe de deuxième année passait très souvent un certain temps à décider des règles et du nombre de joueurs, puis y jouer jusqu'à la fin de la récréation. De ce fait, la plupart de mes observations sur le jeu de chat correspondent aux mois de janvier et février passés avec la classe de deuxième année de l'école T.

Les enfants en classe de première année, eux, commençaient le jeu plus spontanément, dans sa version simple. Très souvent, le jeu s'interrompait, étant donné que des joueurs s'ajoutaient ou partaient, pris d'intérêt pour un

21. Notes de terrain, récréations de la classe de deuxième année à l'école T et de troisième année à l'école K.

autre jeu ou un autre événement de la récréation. Quant aux enfants plus âgés, ceux de cinquième et sixième année, ils jouaient également au chat mais ce n'était plus leur jeu principal. Par exemple, pour les deux semaines passées avec la classe de sixième, je n'ai observé que deux jeux de chat, par un groupe de fille et un groupe mixte²².

Le jeu de chat à l'école japonaise rassemble souvent des groupes mixtes de filles et de garçons. Je n'ai pas retrouvé le jeu du « attraper les filles ou les garçons » alors que ce jeu est d'emblée cité dans les travaux américains ou français sur la socialisation enfantine (Thorne, 1993 : 68). Je l'ai en revanche retrouvé dans la cour de récréation de l'établissement franco-japonais de Tôkyô : il convient donc de souligner cette mixité du jeu de chat dans les écoles japonaises. La configuration que j'ai le plus souvent observée dans les quatre écoles japonaises est la suivante : les enfants des petites classes jouent en large groupe mixte et ceux des grandes classes en petit groupe mixte ou non mixte. Le jeu de chat se joue souvent par groupe de dix, mais les plus larges groupes peuvent réunir plus de vingt enfants. Par exemple, pour la classe de deuxième année de Mme Kobayashi, lorsque cette dernière participe, sa classe se réunit presque au complet. Dans ce cas, les enfants l'entourent et piaffent d'impatience lorsqu'elle rejoint un groupe déjà formé, chaque élève essayant de la convaincre de jouer à tel ou tel jeu²³. De la même façon que pour le jeu de barres ou pour la corde à sauter, si l'enseignant (ou l'anthropologue) participe au chat, la classe tout entière aura tendance à se rassembler pour jouer, situation qui favorise les interactions mixtes entre les enfants (Lewis et Phillipsen, 1998).

Le jeu de chat provoque les mêmes tensions observées dans les jeux précédents ou lors des cours d'éducation physique : pour certains enfants, la compétition nécessaire pour gagner sera valorisée et considérée comme virile.

Note de terrain : classe de deuxième année

Premier jour de terrain, première récréation. Je me laisse entraîner dehors par les élèves qui s'agrippent à moi et me guident vers les casiers. Tandis que filles et garçons se partagent le privilège de me prendre les mains et les bras, quatre garçons, Takashi, Fûta, Shun et Shôtârô, me demandent lorsque nous nous déchaussons : « Tu cours vite ? » (*Ashi hayai ?*)²⁴.

Pour Takashi, Fûta, Shun et Shôtârô, l'important est de savoir si je cours vite. Ils me voient comme partenaire de jeu avant tout dans une optique de compétition : ils veulent gagner. Ils sont très contents de voir pendant les

22. Notes de terrain, le 12/05/2014 et le 22/05/2014, classe de sixième année de l'école K.

23. Notes de terrain, 22/01, 23/01 et 27/01/2014, classe de deuxième année de l'école T.

24. Note de terrain, 08/01/2014, classe de deuxième année, école T.

récréations que je cours aussi vite ou plus vite qu'eux. À une autre occasion, lors d'un jeu de chat avec trois garçons, Shôta, Takashi et Teppei, ceux-ci me demandent de courir le plus vite possible et me mettent au défi de les rattraper. Je rattrape rapidement Shôta qui devient chat et me court après mais n'arrive pas à me rattraper. Il est alors très vexé et ne peut plus se vanter : le jeu s'arrête alors²⁵. Ces épisodes montrent que pour des enfants comme Takashi, Shôta, Shun ou Shôtarô, la compétition est le but du jeu. Ils sont d'ailleurs d'autant plus mauvais joueurs s'ils perdent contre une fille.

À l'opposé de cette vision agonistique du jeu, certains enfants n'apprécient guère la compétition et prennent plaisir au jeu autrement.

Note de terrain : classe de deuxième année

Nous jouons au chat avec une dizaine d'enfants et Mme Kobayashi, l'institutrice : il y a trois filles (Sakura, Chan et Hina) et sept garçons. Mme Kobayashi fait le chat au début du jeu et essaie d'attraper les enfants, qui sont tous contents de jouer avec elle et moi. Au tout début du jeu, et à plusieurs reprises au cours du jeu, Chan et Hina me tirent par la main en criant : « On se réfugie, on se réfugie ! » (*Hinan hinan*), toutes réjouies de fuir et de s'arrêter de courir en observant de loin le chat²⁶.

Hina et Chan profitent ainsi du jeu en restant à l'écart. Lors d'une autre récréation, pour un jeu de la tomate, Chan me confie à l'oreille d'un ton entendu que son « point faible, c'est la fuite » (*jakuten wa nigeru*)²⁷. Comme Chan et Hina, leur amie Akari n'aime pas courir mais apprécie néanmoins le jeu de chat.

Note de terrain : classe de deuxième année

En sortant de classe, la plupart des élèves discutent activement pour faire un chat multiple (*fuyashi oni*)²⁸. Avant de descendre dans la cour, Akari me prend la main, et me glisse : « J'aime pas le chat multiple ! » (*Fuyashi oni iya da*). Hina et Sakura l'imitent, mais nous nous dirigeons quand même vers la cour, alors que les garçons répètent avec excitation « chat multiple ! », ce à quoi plusieurs filles répondent : « Nan ! » (*Iya da*). Sans prendre parti dans leur choix, je demande à Akari pourquoi elle ne veut pas y jouer, et elle répond : « Y a que des gens qui courent vite, alors on se fait tout de suite attraper » (*Ashi hayai hito bakkari, dakara sugu tsukamaru*). Vexée que je ne soutienne pas son choix, elle me lâche la main et s'en va jouer vers le coin des pneus et des balançoires. À ce moment, l'institutrice, Mme Kobayashi, arrive et annonce qu'elle va jouer avec nous, les

25. Note de terrain, 22/01/2014, classe de deuxième année, école T.

26. Note de terrain, 22/01/2014, classe de deuxième année, école T.

27. Note de terrain, 17/01/2014, classe de deuxième année, école T.

28. Dans le chat multiple, lorsqu'un enfant est touché, il devient chat à son tour, ce qui fait que le nombre de chats augmente au fur et à mesure de la partie.

garçons se réjouissent, et les filles réticentes se joignent au jeu (sauf Akari), notre groupe se déplace alors pour jouer²⁹.

Cette scène montre qu'Akari ne veut pas rentrer dans le jeu parce qu'elle veut éviter de se fatiguer et se confronter à la course. Akari, Hina et Chan sont calmes et réservées en cours. Elles n'aiment pas spécialement le cours d'éducation physique mais arrivent à faire correctement les exercices demandés. Elles préfèrent les jeux statiques aux jeux qui nécessitent une grande dépense physique. Ces différents exemples montrent que le jeu de chat rassemble de nombreux enfants mais chacun d'entre eux y joue à sa façon, sans forcément aimer la course par exemple.

Il apparaît pertinent de considérer les enfants de façon individuelle afin de comprendre comment ils s'approprient le jeu du chat. Dans le cas de la classe de deuxième année de l'école T, Akari, Chan, Ruka et Misa jouent systématiquement à des jeux calmes, en restant en retrait des courses-poursuites et mêlées : elles restent souvent en salle de classe durant la récréation et jouent rarement aux jeux collectifs. De la même façon, seuls Toshiaki et Teppei font partie des garçons qui ne jouent pas au chat, car ils n'aiment pas le sport. Jun, qui joue beaucoup avec les filles, préférera jouer à chat avec ses amies filles ou dans des groupes mixtes avec de nombreux camarades. Les comportements de ces sept enfants diffèrent de ceux de leurs camarades. En effet, les autres filles et garçons de deuxième année adorent jouer au chat. Les enfants les plus énergiques n'hésitent pas à courir vers le chat, ou parfois se faire volontairement attraper en s'approchant trop près pour devenir chat à leur tour. Les fillettes les plus mobiles (Moeko, Hikari, Sakura et Yurika) le sont tout autant que les garçons les plus actifs (Takashi, Fûta, Shun et Shôtârô). On ne peut donc pas lire le jeu du chat uniquement avec une grille d'analyse qui assigne la compétition aux garçons et l'immobilité aux filles : cela dépendra de chaque enfant. Il n'est pas non plus possible de dire quels sont les enfants les plus « représentatifs », étant donné la diversité des comportements au sein d'une même classe et entre des classes différentes.

Par ailleurs, les espaces de la cour de récréation s'organisent selon les groupes d'amis qui se forment régulièrement ou ponctuellement : les rapports de force entre les sexes dans la classe contribuent à leur structuration (Swain, 2005 ; Connolly, 2003). Plus il y a d'interactions mixtes dans une classe, plus les groupes d'enfants de celle-ci seront mixtes pendant les récréations. Par exemple, pour la classe de cinquième année de Monsieur Koizumi, la séparation fille-garçon lors de la récréation se fonde sur l'asymétrie des rapports de sexes au sein de la classe. En effet, l'espace sonore et physique

29. Note de terrain, 23/01/2014, classe de deuxième année, école T.

de cette classe est clairement monopolisé par les garçons, ce qui accentue la séparation entre groupes de sexes. De ce fait, les filles de la classe de Monsieur Koizumi n'adressent la parole à ce dernier qu'après la fin des cours, ou pendant la récréation, rarement pendant le cours. Elles ont donc beaucoup plus tendance à se regrouper pendant les récréations et à sortir après les garçons. L'autre classe de cinquième année de cette même école ne présente pas cette configuration : un groupe mixte, avec autant de filles que de garçons, mène la classe : ceux-ci ont alors plutôt tendance à jouer ensemble et former des groupes mixtes. Ainsi, pour ces deux classes de cinquième d'une même école, les jeux lors de la récréation dépendent largement des relations de sexe entre les élèves en classe. Il est donc pertinent d'analyser les interactions qui ont lieu dans la cour de récréation si l'on connaît le comportement des élèves au sein de leur classe d'origine.

En outre, seuls certains enfants s'engagent régulièrement dans des interactions mixtes : ce sont eux qui joueront le plus souvent avec des camarades des deux sexes. Pour comprendre la formation de tels groupes mixtes, il faut considérer les enfants individuellement. Comme le souligne la sociologue Barrie Thorne lorsqu'elle cherche à établir les liens entre les élèves qu'elle observe, certains couples ou groupes mixtes ne sont pas moqués par d'autres : ce sont généralement les élèves les plus populaires ou bien ceux qui sont tout à fait isolés de la classe. Dans le cas contraire, les autres enfants ont tendance à imaginer une relation amoureuse entre des élèves de sexe différent et à se moquer de ceux-ci, ce qui décourage les amitiés mixtes³⁰. J'ai retrouvé cette configuration de rapports de genre dans la cour de récréation. Par exemple, dans la classe de quatrième année de M. Maruyama, c'était effectivement toujours le même groupe mixte qui jouait ensemble, à savoir Rie, Yunako, Sayori, Gaku, Ryûta. Ils sont en effet populaires et monopolisent souvent la parole en cours. Rie et Yunako sont actives en cours et pendant la récréation, et Sayori, très sportive, préfère les jeux comme le football ou la course. En un sens, un tel groupe mixte en vient à représenter aux yeux des autres ce qui est « cool » : le dynamisme, l'entrain et le sport, des valeurs plutôt associées au masculin. À l'inverse, les garçons et filles du type « timide » ou « dans son monde » n'ont pas souvent d'interactions avec les enfants du sexe opposé. Les garçons « machos » et « leaders », eux, ont des interactions avec les filles qu'ils calquent sur le modèle dominant/dominé.

Il est donc approprié de détailler les relations des élèves pour chaque classe pour comprendre les interactions de genre complexes et parfois contradictoires qui se mettent en place lors de la récréation. Pour ces raisons, il n'est pas possible de caractériser l'espace entier de la cour de récréation en

30. Thorne Barrie, *op. cit.*, p. 129-132.

considérant les filles et les garçons de façon binaire ou en parlant uniquement de « jeu de filles » et « jeu de garçons ».

2 - La récréation à l'école japonaise : particularités et universalités des rapports de genre

Alors que de nombreux jeux se retrouvent dans les cours de récréation à travers le monde, les travaux d'auteurs francophone ou anglophone sur ce sujet apportent très peu à l'analyse de l'école japonaise. La première raison à cette difficulté se trouve dans les conditions de production de la connaissance, et ce quel que soit la discipline ou le sujet : la production scientifique japonaise ou asiatique peine à se faire connaître, notamment dans le domaine des sciences sociales, tout comme la réalité des sciences hors de l'Europe de l'Ouest et de l'Amérique du Nord. Cette perception s'inscrit à la fois dans l'histoire des sciences, et de façon plus large, dans une histoire mondiale (et coloniale) et une géographie des rapports Sud-Nord. Cette asymétrie des savoirs structure nos rapports à ceux-ci et engendre une méconnaissance des sciences hors de cet « Occident » et, à l'inverse, une prédominance plus ou moins subie des sciences « occidentales » hors de cet « Occident ». Cette tendance est d'autant plus accentuée pour un sujet portant sur l'enfance : alors que les études sur les jeux des enfants se sont développées depuis plusieurs décennies, les recherches sur les pays extra-européens et américains sont peu nombreuses, ce qui pose problème (Gabriel, 2017 : 98).

Par ailleurs, le sujet ici traité, les biais de genre dans les jeux au sein d'une cour de récréation au Japon, souffre également de la comparaison avec des pays comme la France ou les États-Unis : ces travaux demeurent marqués par la place qu'occupe le football dans les cours de récréation (Clark et Paechter, 2007). En France par exemple, la cour de récréation demeure largement structurée par un espace central où les garçons en majorité (ou exclusivement) jouent au football, tandis que l'espace des filles, bien plus rétréci, se situe sur les côtés de la cour (Delalande, 2003 ; Ruel-Traquet, 2010 ; Maruéjols, 2014 et Monnard, 2016). Cette configuration n'existe tout simplement pas au Japon, car le football demeure très peu pratiqué, contrairement au baseball (Manzenreiter, 2014). Si certains garçons jouent au football, ils sont toujours dans des petits groupes de 3 à 15 élèves. Par ailleurs, les enfants tendent à moins se mélanger, en cinquième et sixième année : j'ai pu observer à plusieurs reprises pour les élèves de sixième de l'école K des groupes entiers de garçons jouant au football. Parmi les enfants que j'ai rencontrés, seuls deux affichaient un certain goût pour le football : Mayuki, en classe de quatrième année (école T), qui portait de temps en temps un T-shirt avec le nom d'un joueur japonais qu'il affectionnait, et Yûtarô, en classe de troisième année

(école K). Ce dernier aime vraiment le football, aime regarder à la télévision des matchs et essaie de rassembler des amis à la récréation pour y jouer. C'est le seul enfant qui m'a parlé de foot et qui m'a parlé des joueurs de foot français, sa passion pour Karim Benzema se trouvant soudainement bloquée au vu de mon ignorance flagrante dès mon premier jour dans sa classe (note de terrain, 26 mai 2014)³¹. Leurs profils sont plutôt atypiques, étant donné que le football n'a pas vraiment sa place dans la cour de récréation japonaise. À l'inverse, une seule semaine d'observation, en mars 2014 à l'école élémentaire de l'établissement franco-japonais de Tôkyô (dans la classe de CE2), m'a permis de me rendre compte à quel point le football était important dans la cour de récréation, même si nous avons surtout joué au jeu de chat avec cette classe de CE2 (note de terrain, 10-14 mars 2014). L'appartenance à un pays et l'inscription dans les sports nationaux de cet État sont donc importants pour comprendre la popularité de certains jeux qui peuvent être pratiqués par les enfants, surtout si l'on considère que le sport demeure un lieu privilégié pour la construction de la masculinité hégémonique (Raibaud, 2014).

Enfin, la configuration de la cour de récréation japonaise, et notamment ses équipements (pneus, balançoire, barre fixe, cabane-barre, panier de basket, frisbee, cage à lapin) font que les enfants japonais se divisent plus facilement en groupes qui évoluent le temps d'une récréation autour d'un équipement en particulier. Ces éléments de comparaison sont importants : ils montrent à la fois que les asymétries de genre s'expriment visuellement et spatialement dans les cours de récréation japonaises, mais se déploient selon des modalités très différentes de pays d'Europe de l'Ouest ou des États-Unis. En ce sens, les garçons n'occupent pas automatiquement l'espace central et les filles ne sont pas forcément reléguées aux périphéries de la cour : la domination masculine de la cour de récréation est bien un construit social, qui demeure moins marqué dans les écoles japonaises. De la même façon, l'école (ou les centres de loisirs) peut configurer en quelque sorte des paramètres (types d'activité, présentation du jeu, participation de l'enseignement, équipements) afin de rendre les espaces de jeux plus mixtes, lorsque la « jouabilité » fait oublier tout le reste, à commencer par le genre, ce que Baptiste Besse-Patin nomme la transgression des frontières, pour reprendre les termes de Barrie Thorne (Besse-Patin, 2014). On soulignera ainsi le rôle de l'école pour encourager ou non la mixité spatiale, notamment grâce aux infrastructures et aux initiatives des enseignants.

31. Karim Benzema est un footballeur français qui évolue depuis 2009 au sein de l'équipe de foot du Real Madrid. Il est aujourd'hui connu mondialement et actuellement qualifié de meilleur buteur français de l'histoire de la Ligue des Champions.

Conclusion

L'analyse des jeux dans la cour de récréation japonaise est révélatrice de plusieurs mécanismes. On constate tout d'abord que chaque classe occupe un territoire et des activités définies selon l'âge. Dans ce cadre spatial délimité, la ségrégation filles-garçons se marque au fur et à mesure que grandissent les enfants. De cette façon, filles et garçons évoluent ensemble dans un même espace, mais séparément. Cependant, les jeux mixtes sont nombreux : ils sont notamment encouragés par certains enseignants qui tentent de rassembler les élèves d'une même classe pour des activités comme la balle au prisonnier ou le jeu du chat. Le jeu devient un « opérateur » de genre qui marque la hiérarchie des sexes. Ainsi, la séparation ou le rapprochement des sexes sont largement tributaires des pratiques de l'institution scolaire qui sépare en permanence les deux sexes, que ce soit dans les discours ou les comportements des enseignants.

Par ailleurs, les résultats de cette analyse de la cour de récréation montrent en effet la nécessité qu'il y a de considérer la socialisation de genre à une échelle individuelle. La variation des comportements au sein d'un même groupe (les filles ou les garçons) est en effet bien plus importante que la variation entre ces deux groupes. De ce fait, plutôt que d'établir une typologie selon les deux sexes, ou de vouloir définir des comportements typiquement féminins ou masculins, j'ai préféré analyser, de façon ethnographique, des situations particulières dans lesquelles des interactions complexes et parfois contradictoires avaient lieu. La restitution de scènes de cour de récréation où sont précisées les relations entre les enfants contribue ainsi à individualiser les parcours et les réactions de chacun de ceux-ci. On pourrait prolonger les portraits de chacun de ces élèves, pour mettre en évidence leur comportement vis-à-vis des modèles sexués stéréotypés : selon les situations dans lesquelles ils se trouvent, ils mobilisent des valeurs et des normes de genre propres aux diverses instances socialisatrices. Ils ne sont donc pas dans une position passive ou réactive face aux influences de l'école, de la famille ou des médias. Au contraire, ils donnent à celles-ci un sens au regard de leur propre vécu quotidien.

Enfin, si l'on considère l'espace particulier de la cour de récréation, parmi les travaux qui restent à écrire sur les différents jeux, plusieurs pistes sont à explorer, notamment celle de l'expression et de la mise en situation de l'hétérosexualité. Une telle recherche s'avère particulièrement intéressante sous le prisme de la géographie culturelle et sociale si l'on considère l'espace de la cour de récréation. En effet, lors des jeux, les enfants peuvent également mettre en scène des éléments de romance et de sexualité (Mercader et Natacha, 2014). Ainsi, les travaux de Marianne Blidon en géographie montrent par

exemple comment l'espace est délimité par des expressions de la mise en scène du couple hétérosexuel (Blidon, 2008). Ses résultats font écho aux éléments qu'Emma Renold met en évidence dans son analyse des cours de récréations britanniques : les garçons peuvent tenter d'imposer aux filles un certain rapport de force sous prétexte de montrer leur virilité, ce qui implique une conception binaire des deux sexes et une norme hétérosexuelle (Renold, 2003, 2006 et 2008). J'ai par exemple montré la centralité de la génitalité chez les jeux des garçons de cinquième et sixième année (Henninger, 2016 : 429-432). À travers la question des interactions entre les enfants, je pose également avec mes collègues en études japonaises et nos collègues japonais la question de la pertinence de la qualification d'« homophobe » de la société japonaise (Laurent, 2011 ; Colin, Henninger et Laurent, 2017). Il me semble donc pertinent de continuer cette analyse afin de la mettre *in fine* en perspective avec celle d'autres pays (Bhana et Mayeza, 2016). En effet, le décentrage du regard que permet la géographie sociale et culturelle permettrait de revenir sur les concepts d'homophobie et d'hétéronormativité, pour mieux comprendre les modalités de l'expression de l'amour et de la sexualité, qui sont différentes au Japon de celles d'Europe occidentale. L'ensemble de ces éléments qui restent à approfondir permettrait ainsi d'enrichir les apports des études de genre en mettant en évidence la variété des dispositifs genrés selon le pays considéré.

Sources

Notes de terrain, octobre 2013-juin 2014, école H, école S, école T et école Y, école primaire franco-japonaise de Tôkyô, ainsi que les réunions suivies à Y. les samedis 06/11/2013 et 20/01/2014 et à M. les mercredis 06/11/2013, 15/01/2014 et 19/02/2014.

Bibliographie

Ayral S. et Raibaud Y., 2014 - « De l'intérêt du genre pour étudier les garçons ». In : *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, vol. 1. Bordeaux : Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine, coll. « Genre, culture, sociétés », p. 307-314.

Besse-Patin B., 2014 - « Jouer l'autre rôle. Genre et jouabilité en centre de loisirs ». In : S. Ayral et Y. Raibaud, *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, vol. 2 *Loisirs, sport, culture*. Bordeaux : MSHA, p. 221-236.

Bhana D. et Mayeza E., 2016 - « We don't play with gay, they're not real boys... they can't fight: Hegemonic masculinity and (homophobic) violence in the primary years of schooling », *International Journal of Educational Development*, n° 51, p. 36-42.

Blidon M., 2008 - « La casuistique du baiser. L'espace public, un espace hétéronormatif », *Echogéo*, n° 5, [en ligne] consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://echogeo.revues.org/5383>.

Blidon M., 2012 - « Géographie de la sexualité ou sexualité du géographe ? Quelques leçons autour d'une injonction », *Annales de géographie*, n°s 687-688, p. 525-542.

Cave P., 2007 - *Primary School in Japan: Self, Individuality and Learning in Elementary Education*. Londres : Routledge, 244 p.

Clark S. et Paechter C., 2007 - « "Why can't girls play football?" Gender dynamics and the playground », *Sport, Education and Society*, n° 12, vol. 3, p. 261-276.

Colin C., Henninger A. et Laurent E., 2017 - *Homophobia in contemporary Japan*. Panel présenté pour le 15^e colloque international de l'Association européenne des études japonaises. Lisbonne : Communications non publiées en 2017.

Connolly P., 2003 - *Gendered and gendering spaces: playgrounds in the early years*. In : C. Skelton et B. Francis, *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Buckingham : Open University Press, 189 p.

Danic I., Delalande J. et Rayou P., 2006 - *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 215 p.

Delalande J., 2001 - *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 278 p.

Delalande J., 2003 - « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, n° 40, p. 99-114.

Delalande J., 2003 - « La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 51, n° 1, p. 73-80.

Fujita Y., 2009 - « Yôjiki ni okeru jendâ keisei to kodomobunka (culture enfantine et socialisation de genre chez les petits enfants) ». In : R. Kimura (dir.), *Jendâ to Kyôiku* (Genre et éducation). Tokyo : Nihon tosho sentâ, p. 90-106.

Fujita Y., 1996 - « Terebi anime bangumi ni arawareta joseizô danseizô no bunseki sutereotaiputeki na byôsha no kentô o chûshin ni » (Représentation des figures féminines et masculines dans les émissions télévisions et les dessins animés : étude centrée sur les descriptions stéréotypées). *Kodomo shakaikenkyû* (*Journal of Child Study*), n° 2, p. 33-46.

Gabriel N., 2017 - *The sociology of early childhood. Critical perspectives*. Londres, Sage, 176 p.

Goodwin M., 2001 - « Organizing Participation in Cross-Sex Jump Rope: Situating Gender Differences Within Longitudinal Studies of Activities », *Research on Language and Social Interaction*, vol. 34, n° 1, p. 75-106.

Henninger A., 2016 - *La socialisation de genre à l'école élémentaire dans le Japon contemporain* (thèse non publiée), École doctorale de l'Institut national

des langues et civilisations orientales, sous la direction de Christian Galan et Annie Benveniste, 551 p.

Hatsumi K., 2013 - *Kodomo no asobi ôgon jidai: shichijunendai no sotoasobi uchiasobi kyôshitsuasobi* (L'âge d'or des jeux d'enfants : 70 ans de jeux d'extérieur, de jeux en famille et en classe). Tokyo : Kôbunsha, 261 p.

Karsten L., 2003 - « Children's Use of Public Space. The Gendered World of the Playground », *Childhood*, vol. 10, n° 4, p.457-473.

Katada S. A., 2014 - *Danshi no kenryoku* (Le pouvoir des garçons). Kyôto : Kyôto daigaku gakujutsu shuppankai, 307 p.

Katada S. A., 2005 - « Danshi no jendâ jissen no kyôdôsei to bunmyakusei. Jidô kurabu no danshi asobi katsudô ni kan suru sôgokôï no bunseki (La masculinité comme une pratique collective et contextuelle : analyse des interactions lors des jeux de garçons dans un centre pour enfants) ». *Kyôto shakaigaku nenpô* (Kyoto Journal of Sociology), n° 13, p. 61-84.

Katada S. A., 2003 - « Joshi no gengo shiyô ni okeru omoyari no genri to sono bunmyakuizonsei : jidô hoikujo no joshi shûdan no asobi ni okeru yôkyû hyômei no bunseki o chûshin ni (Les règles de la « prévenance » dans le langage féminin et leur changement selon le contexte : une analyse des formes impératives dans les jeux des filles au sein d'un centre pour enfants) ». *Kyôto shakaigaku nenpô* (Kyoto Journal of Sociology), n° 11, p. 73-94.

Laurent E., 2011 - *Les chrysanthèmes roses : homosexualités masculines dans le Japon contemporain*. Paris, Les belles lettres, collection Japon, 240 p.

Lee A., Fredenburg K., Belcher D. et Cleveland N., 1999 - « Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education », *Sport, education and society*, n° 4, p. 161-174.

Lewis C., 1995 - *Educating Hearts and Minds. Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 249 p.

Lewis T. E. et Phillipsen C. L., 1998 - « Interactions on an elementary school playground: variations by age, gender, race, group size and playground area », *Child Study Journal*, vol. 28, n° 4, p. 309-320.

Lignier W., 2008 - « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, n° 73, p. 20-36.

Manzenreiter W., 2014 - *Sport and Body Politics in Japan*. New York : Routledge, 2014, 316 p.

Maruéjols É., 2011 - « La mixité (filles-garçons) à l'épreuve du loisir des jeunes dans trois communes », *Agora débats/jeunesse*. Paris : L'Harmattan, n° 59, p. 79-91.

Maruéjols-Benoit É., 2014 - *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes. Pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse sous la direction de Guy Di Méo, soutenue à l'Université Bordeaux Montaigne.

Mercader P. et Natacha C., 2014 - « Identités hétéronormées à l'école : catégorisations contraintes et jeux interstitiels », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 17, n° 1, p. 135-150.

Monbushô (ministère de l'Éducation) : directives de 2008 pour l'école élémentaire [en ligne] : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm.

Monnard M., 2016 - « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », *Espaces et sociétés*, vol. 166, n° 3, p. 127-145.

Oba J., 2006 - « L'organisation du système éducatif japonais », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 40, 2006, p. 145-154.

Raibaud Y., 2012 - « Géographie du genre : ouvertures et digressions », *Information géographique*, n° 76, Armand Colin, p. 7-15.

Renold E., 2008 - « Queering masculinity: Re-theorising contemporary tomboyism in the schizoid space of innocent/heterosexualized young femininities », *Girlhood Studies*, n° 1, vol. 2, p. 129-151.

Renold E., 2006 - « They won't let us play unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butler's "Heterosexual Matrix" in the primary years », *British Journal of Sociology of Education*, n° 27, vol. 4, p. 489-509.

Renold E., 2003 - « If You Don't Kiss Me, You're Dumped': Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school », *Educational Review*, n° 55, vol. 2, p. 179-194.

Ruel-Traquet S., 2010 - *Filles et garçons. Loisirs culturels et différenciation de genre dans l'enfance*, *Enfances et cultures*, Actes du colloque international, ministère de la Culture et de la Communication – Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes, 9^e Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010, p. 1-12. [en ligne] http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/loisirs_filles_garcons.pdf (consulté le 18 avril 2016).

Ruel S., 2009 - *La construction culturelle des sexes du point de vue des enfants. L'enfant, sujet actif dans le processus de socialisation et de formation des identités de genre*. Thèse en sciences de l'éducation, sous la direction d'Alain Vergnion, soutenue en 2009 à l'Université de Caen, 399 p. (et annexes).

Sirota R., 1998 - « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et Sociétés*, n° 2, p. 9-33.

Swain J., 2005 - « Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school », *Gender & Education*, vol. 17, n° 1, p. 75-91.

Takahashi Y., 1995 - *Shakai no bunrui gainen to shite no kodomo no asobikûkan-jendâ oyobi shakai henka tono kanren*. (Emploi des catégories et concepts en sciences sociales pour caractériser l'espace des jeux des enfants. Le rapport entre le genre et les transformations sociales). *Kodomo shakai kenkyû* (Journal of Child Study), n° 1, p. 40-54.

Thorne B., 1993 - *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press, 237 p.

Volvey A., 2000 - « L'espace vu du corps ». In : J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*. Paris : Belin, p. 319-332.

Volvey A., Houssay-Holzschuch M. et Calberac Y. (dir.), 2012 - « Terrains de je. (Du) Sujet (au) géographique », *Annales de Géographie*, n^{os} 687-688.

Zaidman C., 1996 - *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 238 p.

Zaidman C., 2007 - « Jeux de filles, jeux de garçons », *Les cahiers du CEDREF*, n^o 15, p. 283-292.