

LA COUR D'ÉCOLE : UN LIEU COMMUN REMARQUABLE

Julie Delalande

Union Nationale des Associations Familiales | *Recherches familiales*

2005/1 - N°2
pages 25 à 36

ISSN 1763-718X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2005-1-page-25.htm>

Pour citer cet article :

Delalande Julie, « La cour d'école : un lieu commun remarquable »,
Recherches familiales, 2005/1 N°2, p. 25-36.

Distribution électronique Cairn.info pour Union Nationale des Associations Familiales.

© Union Nationale des Associations Familiales. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LA COUR D'ÉCOLE : UN LIEU COMMUN REMARQUABLE

Julie Delalande

La cour d'école est un lieu commun, fréquenté depuis des générations par tous les enfants de notre pays, plusieurs fois par jour et sur de longues années. La récréation, moment de vie découpé en tranches selon les horaires du système scolaire, fait partie du patrimoine enfantin parce qu'elle est un moment de transmission d'une culture enfantine. D'une génération à l'autre, les élèves y apprennent des jeux, mais aussi une manière d'être permettant leur intégration dans leur groupe de pairs.

Pourtant, que sait-on de la cour et du rôle qu'elle joue dans la vie quotidienne d'un enfant ? Cet article s'appuie sur des terrains menés en écoles maternelles et élémentaires présentés dans des publications précédentes^[1], en recentrant le propos sur la particularité du lieu. Bien qu'ordinaire, la cour est un lieu remarquable pour ce qu'elle propose aux enfants : un espace de relative autonomie dont ils disposent chaque jour d'école pour construire leurs relations, instaurer des habitudes de jeux, s'accorder sur des règles ludiques, mais aussi sociales. Elle apparaît comme le théâtre d'une micro-société.

◀ Que vivent-ils dans la cour ?

La récréation est un des rares moments où les enfants sont laissés libres de mener leurs activités, dans les limites d'un espace, d'un temps et d'un règlement particuliers. Instant de détente et de dévouement dans la journée scolaire, ce moment est apprécié des élèves qui s'en saisissent pour l'alimenter de leurs jeux.

[1] Julie DELALANDE, *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001 ; Julie DELALANDE, *La récré expliquée aux parents*, Paris, Louis Audibert, 2003.

■ Un lieu de l'entre soi

Un terrain (commencé en 1992) dans quatre écoles maternelles et deux écoles élémentaires me conduit à m'interroger sur le décalage entre l'enthousiasme des enfants pour ce temps volé au travail scolaire et le peu d'intérêt que les adultes y portent. En effet, quand des enfants parlent entre eux de leur école, ils évoquent surtout leurs histoires entre copains, alors que le parent qui questionne l'un d'eux sur son école voudra d'abord savoir s'il travaille bien en classe et si son maître (sa maîtresse) est gentil(le).

Les enseignants eux-mêmes s'intéressent peu à la cour, considérant la récréation comme un moment de pause pour eux aussi et cherchant à ce que leurs élèves fassent preuve d'autonomie pour se débrouiller des accrochages qu'ils y rencontrent. À leurs yeux, la cour est un lieu à surveiller, mais ne faisant pas l'objet d'une réflexion pédagogique. D'ailleurs, la récréation n'apparaît pas dans le programme de formation à l'IUFM.

C'est par l'actualité rapportée par les médias que la cour fait irruption dans les débats, à propos des accidents qui s'y produisent et des difficiles relations entre garçons et filles. Ce discours fait écho à ce que les parents perçoivent généralement de la cour par l'intermédiaire de leur enfant, celui-ci leur racontant le plus souvent ses mésaventures – un bobo, une bagarre – et gardant pour lui ce qui se dit difficilement et que nous chercherons à décrire : une expérience quotidienne où se tissent les relations et se découvre le plaisir du jeu, où se construit l'amitié et se révèlent les histoires d'amour.

■ Les enfants s'approprient la cour

Alors que la classe est un espace contrôlé par l'enseignant, la cour est d'abord un lieu habité par les élèves. Les maîtres en ont une vision globale, mais n'ont pas besoin de se l'approprier. Au contraire, les enfants vont se familiariser avec chacun de ses recoins et installer leur camp de prédilection dans l'un d'eux. Chacun a en mémoire une ou plusieurs cours de son enfance et les espaces qu'il investissait pour tel jeu, l'atmosphère générale qui s'y dégageait, associant souvent un souvenir à l'endroit où il s'est produit.

Une cour se découpe ainsi en espaces distincts identifiés à des jeux particuliers : la corde à sauter sous le préau, le football au milieu, les billes au pied des arbres et les secrets derrière les buissons. Mais en arrivant à l'école, les plus jeunes doivent surtout apprendre quels sont les lieux déjà occupés par leurs aînés qu'ils ne pourront investir que quand les grands auront quitté l'établissement. Ainsi, quand ils sortent dans la cour quelques minutes avant eux, ils s'empressent de leur dérober un peu de temps dans ces espaces prisés – constitués, à la maternelle, par les structures de jeu comme le toboggan ou la cage à écureuil.

L'observateur attentif découvre donc comment la construction des groupes de joueurs et leur identité sont à relier avec une certaine occupation de l'espace. Les sociologues travaillant sur le sujet, tels Patrick Rayou^[2], ont noté que les garçons occupaient souvent, avec leurs jeux de ballons, le centre de la cour, laissant aux filles la périphérie. Ces dernières se trouveraient

[2] Patrick RAYOU, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999.

donc reléguées au second plan et plus difficiles à observer par le chercheur. On peut nuancer cette analyse en remarquant tout d'abord que les filles ne sont pas les seules à souffrir des jeux de ballons. Tous ceux qui n'y participent pas s'en plaignent, parce que le centre de la cour devient dangereux, donc impraticable. Les enseignants sont d'ailleurs conduits à réguler les jeux de ballons, les limitant à un coin de la cour ou à certains jours de la semaine. Certaines écoles interdisent tout simplement les ballons, d'autres n'acceptent que les balles en mousse.

Ensuite, on notera que l'occupation de l'espace révèle le caractère du groupe qui, soit cherche à se donner à voir à tous, à s'imposer et occupe alors le centre, soit recherche un endroit à l'écart pour s'adonner à une activité qui, au contraire d'attirer l'attention du public, voudrait se préserver du regard des autres. Par ailleurs, la distribution des enfants dans l'espace est fonction de leurs occupations et l'on observera souvent, comme noté précédemment, des joueurs de billes dans quelques lieux qui s'y prêtent, de même qu'on repérera le coin des jeux d'élastique, de corde, de ballon bien sûr, mais aussi celui des jeux de sable et du jeu de fiction qui l'accompagne souvent (on mime la dégustation en famille du gâteau), celui des figures de gymnastique, ou encore les lieux où filles et garçons se parlent et se titillent, ceux où les filles s'installent pour discuter et goûter tranquillement, à l'écart du coin des garçons.

Ainsi, la cour s'organise selon un découpage qui n'est pas seulement à associer à une logique utilitaire, mais devient, avec les habitudes, celle d'une génération d'élèves qui respectent l'organisation instituée. Un groupe qui s'installerait pour jouer aux billes à l'emplacement traditionnellement occupé par les footballeurs s'en trouverait vite délogé, de même qu'une bande de copines ne s'aventurerait pas sur le territoire conquis par des garçons, à moins de vouloir les provoquer. Les nouveaux arrivants d'un établissement doivent apprendre rapidement la logique sociale du découpage de la cour pour y trouver leur place à leur tour.

Les enseignants parlent de la cour en termes de surveillance, signalant la difficulté à voir ce qui se passe derrière la haie ou dans tel renforcement, remarquant les comportements turbulents qui se développent quand il manque d'aménagement ludique et redoutant les violences et les accidents.

L'une des écoles maternelles visitées est équipée d'une simple cage à poule et possède un sol en partie sablonneux. Les institutrices y déplorent un manque d'aménagement approprié poussant leurs élèves à passer leur temps, selon leur description, à faire des trous dans le sol, se lancer du sable et se disputer. L'une d'elles m'a confiée : « ils jouent avec la terre et courent d'un mur à l'autre ».

Du point de vue des enfants, cette cour a pour avantage de permettre des jeux de sable. Elle comporte également quelques petits arbres sous lesquels ils se glissent pour jouer à des jeux de fictions tels qu'au papa et à la maman ou dans lesquels ils imaginent la présence de serpents à sonnette. À force de passer, ils ont taillé les branches basses à leur hauteur et en ont fait un espace à leur dimension, inaccessible au regard et au corps de l'adulte.

Pour les enfants, la cour est donc constituée d'un ensemble d'espaces à conquérir et s'ils apprécient les grands espaces dégagés pour courir, ils sont aussi à la recherche de coins plus intimes, à l'abri du regard des maîtres et de leurs pairs, à l'écart du brouhaha. À la maternelle, j'ai souvent vu les passages entre les buissons et le grillage extérieur occupés, et m'installant à proximité, non visible des enfants, mais pouvant entendre leurs propos, j'ai constaté qu'ils

jouaient à des jeux de fiction qui nécessitent un calme et un isolement permettant la construction d'une histoire sans être dérangé. L'isolement du lieu était aussi propice à des histoires secrètes ou inquiétantes, à des discussions liées à des relations d'amitié et enfin à des histoires d'amour et à des échanges de baisers. Plus simplement, l'un des enfants me disait aimer s'y installer pour « faire des galipettes, rouler ou grimper sur la haie ».

À l'école élémentaire, certains n'occupaient jamais le centre de la cour parce que, me disait Cédric (huit ans), « y a les maîtres et les maîtresses qui marchent » et selon Ulyssa (neuf ans) « on voit tout ce que tu fais, c'est énervant ! ». Comme je lui demandais qui la voyait, elle me répondit : « mes ennemis ! ». L'occupation de la cour dépasse donc le seul critère architectural qui voudrait qu'on occupe le périmètre le plus approprié à son activité. L'environnement est aussi social et c'est encore en fonction des choix des autres, concurrents ou compagnons de jeu, que l'on s'installe dans une zone.

L'observation et l'écoute d'élèves en cour de récréation donnent un point de vue rarement entendu sur cet espace qui devrait pouvoir être pris en compte. Les critères de surveillance, de sécurité et d'hygiène ne peuvent être les seuls qui motivent l'aménagement de l'espace. Les enfants ont besoin par exemple de recoins où s'isoler du reste du groupe et se créer un espace à leur dimension. Ils aiment aussi modeler leur environnement, en creusant des trous dans le sol ou par toute autre action qui leur permet de s'appropriier le lieu.

Dans un ouvrage de 1976 qui étudie, comme l'indique le sous-titre, *les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, les auteurs écrivent en conclusion : « L'enfant découvre son propre milieu dans une interaction constante, en le transformant autant qu'il se laisse former, ce que l'on peut nommer l'appropriation. Lorsque les possibilités sont limitées, l'enfant ne peut que se contenter d'utiliser les failles entre les blocs d'interdits, les interstices négligés. Il perdra même l'initiative de transformer parfois, tant on l'aura habitué aux lieux figés, intransformables, aux espaces suréquipés, institutionnalisés, surdéterminés^[3]. »

Dans cet ouvrage, issu d'une recherche commanditée par la Caisse Nationale d'Allocations Familiales, les auteurs insistent sur l'épanouissement de l'enfant et le développement de son potentiel créatif. Observant, par exemple, les lieux occupés par l'enfant dans la ville, les chercheurs se sont intéressés aux « terrains d'aventure », des terrains vagues aménagés en aires de construction de cabanes où les enfants manipulaient scies et marteaux. Ce type d'espace semble difficile à imaginer aujourd'hui quand le discours prédominant insiste sur la protection de l'enfant de tout danger, interdisant par exemple dans les cours d'école un lieu éminemment transformable, les bacs à sable, pour des raisons d'hygiène, et pour protéger les adultes responsables de mises en accusation qui se multiplient. Alors que le texte de la Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée en 1989, insiste sur « l'intérêt supérieur de l'enfant » (terme utilisé notamment deux fois dans l'article 9), cet intérêt, qui reste à définir, se trouve souvent restreint, dans la cour d'école, autour de critères tels que la sécurité et la propreté, délaissant la question d'un lieu créatif et transformable. Le projet éducatif de la cour se restreint souvent à rechercher un lieu pacifié et sécurisé.

[3] Marie-Josée CHOMBART DE LAUWE, Philippe BONNIN, Marie MAYEUR, Martyne PERROT, Martin DE LA SOUDIÈRE, *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris, éd. du CNRS, 1976, p. 337.

■ Une culture enfantine

À l'école primaire, la cour est d'abord un espace de jeux. Un peu chaotiques la première année de maternelle, les jeux collectifs prennent forme peu à peu, les plus jeunes puisant chez leurs aînés leur source d'inspiration. Peu à peu, ils s'approprient les jeux de générations d'enfants : jeux de chat et autres formes de poursuite, jeux de bagarre inspirés des héros du moment, jeux de fiction tels que celui, indémodable, de papa, maman et bébé. Et puis, en fonction de l'équipement de l'école, ils profitent du toboggan ou d'une autre structure ludique, des ballons, des tricycles et du bac à sable. En grandissant, ils apportent leurs billes, leur corde à sauter et élastique.

Sous une apparence très traditionnelle, ces jeux les obligent à prendre en charge leur déroulement, c'est-à-dire à s'accorder sur des règles, à définir un rôle pour chaque participant et à alimenter le jeu pour le faire vivre. Ainsi, si le jeu de papa et maman consiste à mimer une scène familiale, tout reste à construire pour ceux qui décident de s'y investir. De même, comme l'a montré Gilles Brougère^[4], les jeux qui s'inspirent des séries télévisées mettent en scène les héros du moment (Power Rangers et autres personnages) nécessitant un savoir-faire ludique qui n'est pas enseigné par la série. Par ces pratiques communes, les enfants apprennent à inventer une histoire et à entrer dans un même imaginaire. Par d'autres jeux, ils développent une habileté et une compétence technique, apprenant à manier la corde à sauter ou à maîtriser le lancé de billes. Pourtant, comme l'a écrit Georges Augustins^[5], l'intérêt du jeu de billes ne réside pas dans un simple geste d'adresse, mais « dans ce que l'on peut nommer sans cuistrerie un système de pensée dont le jeu lui-même n'est que le support ». Celui-ci est basé sur une typologie des billes, chacune d'elles faisant l'objet d'une évaluation rigoureuse selon ses caractéristiques (sa taille, sa couleur) et se voyant attribuer un nom et une valeur d'échange.

Les élèves participent à la transmission d'un patrimoine oral en utilisant les formulettes qui accompagnent le « plouf-plouf »^[6], les jeux d'élastique ou de corde. On trouve par exemple cette formulette, déjà présente sous une version différente dans le recueil du folkloriste Eugène Rolland (1883) : « Jeannot lapin, la cane à la main, la pipe à la bouche, le roi des cartouches ». Ils y introduisent des modifications par maladresse ou imagination – « mon drapeau a trois couleurs » devenant « mon chapeau » ou « mon bateau » –, par emprunt d'une variante connue d'un enfant arrivant d'une autre région ou d'un autre pays, d'une version apprise d'une cousine ou d'un grand frère. Au « plouf-plouf », les variantes sont souvent des stratégies déguisées pour changer l'issue du processus d'élimination et garder à la fin celui que l'on souhaite voir être le « chat ». La formulette « Trois petits cochons pendus au pla-

[4] Gilles BROUGÈRE, *Jouets et compagnie*, Paris, Stock, 2003, pp. 327-347.

[5] Georges AUGUSTINS, « Le jeu de billes : lieu de la raison, lieu de la passion », *Ethnologie Française*, XVIII, 1, pp. 5-14, 1988, p. 5.

[6] Le « plouf-plouf », tel que le nomment les enfants que j'ai rencontrés, est un pré-jeu permettant, par un processus d'élimination, de déterminer qui sera par exemple le « chat » dans le jeu qui suit. À chaque syllabe de la comptine, l'enfant qui « plouffe » pointe de son doigt le pied d'un joueur et fait sortir du cercle celui sur qui se termine la phrase. Le dernier qui reste dans le cercle est le chat. La formulette est le nom donné par le folkloriste Jean Baucumont à la chansonnette accompagnant les jeux (in Baucumont Jean, Guibat François, Tante Lucie, Pinon Rolland, Soupault Philippe, *Les comptines de langue française*, Paris, Seghers, 1961, p. 7).

fond »^[7] peut par exemple se prolonger par « ce ne sera pas toi... le chat » ou « ...au bout de trois : un, deux, trois », et faire durer ainsi le suspens de celui qui sortira du cercle.

Par conséquent, les enfants se saisissent d'une culture enfantine ancienne et participent à sa transformation par les inventions qu'ils y apportent et en assimilant les nouveautés du marché du jouet telles que les nouvelles corde à sauter ou des billes nouvelles. Ces éléments de culture, bien qu'alimentés par ce que les adultes y apportent en achetant des jouets et en les produisant^[8], sont avant tout une propriété des enfants, parce que les adultes s'en préoccupent peu, sauf pour satisfaire leur progéniture ou, du côté des fabricants, pour en tirer un profit financier. Au contraire, si cette culture enfantine se transmet d'une génération à l'autre, c'est parce qu'elle est essentielle aux enfants pour être reconnus de leurs pairs. Posséder un savoir enfantin, c'est affirmer son appartenance au groupe. C'est pourquoi je définis la culture enfantine comme l'ensemble des savoirs et des compétences nécessaires à un enfant pour faire partie de son groupe de pairs.

Encore doit-on préciser que ce savoir est loin d'être homogène et se décline au contraire en fonction des âges – chaque âge étant caractérisé par un ensemble de jeux –, et en fonction des groupes – chaque groupe de joueurs mettant en place ses habitudes de jeux et sa manière particulière de pratiquer. Des différences apparaissent par exemple dans les jeux de sable entre les groupes de filles et de garçons. Alors qu'on aurait pu imaginer que ce jeu fut mixte et pratiqué de même par les enfants des deux sexes, on observe qu'ils mettent en place des techniques distinctes qui leur permettent surtout de se différencier de ceux de l'autre sexe. Débora, cinq ans, me dit un jour : « les garçons y savent pas faire, y laissent du blanc » ; autrement dit, ils n'attachent pas la même importance qu'elle aux différentes couleurs du sable et maîtrisent moins bien la technique permettant de les séparer. Par cette remarque, Débora affirme son savoir-faire féminin et s'oppose au groupe des garçons. On verra plus loin comment la construction d'une identité sexuée se fait lors de jeux séparés, mais également lors de jeux mixtes où filles et garçons occupent des rôles distincts.

La cour apparaît donc comme un lieu de première importance pour comprendre ce que les élèves vivent entre eux, puisqu'en son sein, ils s'y construisent leur identité culturelle, basée sur un patrimoine ludique commun à une génération, qui trouve des formes particulières à l'échelle d'une région et finalement à l'échelle du groupe de copains. Ainsi, parmi la diversité des formulettes utilisées au « plouf-plouf », on en rencontrera surtout deux ou trois dans une région, bien que les enfants en connaissent d'autres, mais ne les utilisent pas. De même, ils joueront au jeu de chat selon certaines règles du moment, tout en connaissant les variantes les plus classiques telles que le chat perché, chat glacé ou chat statue. Malgré une certaine unité à l'échelle nationale, les enfants s'identifient à leur région, leur quartier, leur école, en fonction de leurs jeux et de leur manière de les pratiquer.

[7] Pour les lecteurs qui ne connaîtraient pas ce classique de la culture enfantine, la formulette complète est : « Trois petits cochons pendus au plafond, tirez-lui la queue il pondra des œufs, tirez-lui plus fort il pondra de l'or. Combien en voulez-vous en tout ? » Le joueur sur lequel finit la phrase donne un chiffre, par exemple deux et la comptine reprend : « Un deux. Et si la reine et le roi ne le veulent pas ça ne sera pas toi... ».

[8] Gilles BROUGÈRE, *op. cit.*

■ L'apprentissage social de la cour

En jouant, les enfants découvrent la difficulté à faire ensemble. Voyant leurs aînés s'amuser à plusieurs, ils cherchent dès la moyenne section de maternelle à s'unir pour jouer et sont alors contraints de se soumettre à des règles communes. Certains enfants se révèlent plus disposés que d'autres à diriger le groupe en imposant un fonctionnement et un rôle à chacun. Ceux-là deviennent des leaders et développent les compétences nécessaires à une organisation des relations humaines. Ils doivent être suffisamment convaincants pour exiger de chaque joueur qu'il occupe sa place et mener le jeu avec brio pour motiver les enfants à se soumettre à la contrainte. Anaïs, cinq ans, m'explique : « C'est Suzanne la chef, parce que tout le monde l'a choisie. Parce qu'elle est gentille et aussi polie. » Je vois un jour Suzanne diriger sa troupe au sable, décidant qui joue et faisant le gâteau pendant que les autres vont lui chercher les ingrédients. Elle alterne des paroles autoritaires avec d'autres plus douces destinées à reconforter une fillette se sentant lésée.

À l'intérieur d'un groupe de joueurs, des liens amicaux se tissent, liés à la dépendance que crée la répartition des rôles ludiques et aux habitudes qui s'installent au fil des jours. Mélanie, cinq ans, m'explique qu'elle joue avec ses copains et ses copines, « parce qu'y jouent beaucoup avec moi et c'est mes vrais amis et en plus ça fait longtemps ». Chacun devient un élément nécessaire au jeu (et au groupe) et éprouve un plaisir à faire partie d'une communauté qui lui apporte une reconnaissance. À la maternelle, les enfants que j'ai rencontrés formaient des groupes très hiérarchisés : eux-mêmes parlent de « bande » dirigée par un « chef », épaulé parfois par un « sous-chef ». François, cinq ans, me dit que le chef est là « pour commander une bande, pour faire obéir la bande, parce que des fois on peut sortir de la bande », on peut en être exclu si on agit mal. Ces propos révèlent donc une organisation sociale qui est loin du chaos apparent d'une récréation.

Au CE2, ils disaient davantage former des « équipes », Priscilla m'annonçant en entretien : « il n'y a plus de chef ; on réfléchit tous à quoi on veut jouer ». Le principe d'égalité, inspiré notamment du fonctionnement de la classe, s'impose petit à petit. Les relations elles-mêmes s'individualisent au fur et à mesure que les enfants gagnent en maturité. Ainsi la reconnaissance d'un enfant passe moins par son appartenance à une bande que par sa relation particulière avec deux ou trois copains qu'il fréquente aussi en dehors de l'école.

Mais l'amitié est mise à l'épreuve chaque jour et nécessite une attitude loyale, une solidarité dans le jeu et dans la relation. Une attitude égoïste, une tricherie ou une agression provoque le rejet : « il ne faut plus la causer parce qu'elle a lancé du sable à Anaïs » (Cindy, cinq ans). Les expressions « j'suis plus ta copine » et « j'te cause plus » permettent à l'ethnologue de repérer les valeurs d'amitié et d'entraide d'un groupe d'enfants et les normes de comportement telles que la non agression gratuite. Au CE2, Ludivine me raconte qu'elle est restée fâchée toute une journée avec son amie Alexandra : « elle avait dit qu'elle avait toujours raison et ça m'énervait, alors je la causais plus ». Pourtant, bien souvent, si ces expressions sanctionnent un agissement mal apprécié qui demande réparation, elles révèlent aussi qu'une amitié existe entre les deux enfants qui exige précisément un comportement digne de ce lien.

Enfin, la cour est aussi un lieu où filles et garçons apprennent à se rencontrer, par une relation basée sur l'évitement, le côtoiement, voire la provocation. À l'école maternelle, la séparation

des sexes est très visible dans les paroles des enfants qui attribuent à chaque genre des caractéristiques bien distinctes de l'autre, mais les rencontres sont plus faciles parce qu'elles sont moins habitées par la gêne. Avoir un amoureux autorise par exemple à jouer avec lui : « j'ai le droit de jouer un peu avec les garçons, parce que je suis l'amoureuse de Gaël », me dit Alice. Les histoires d'amour se donnent donc à voir et à entendre sur la place publique par la formulation traditionnelle « oh les amoureux ! », par des baisers échangés et des courses poursuites. Au contraire, à l'âge de huit ou neuf ans, garçons et filles se doivent de jouer séparément de peur de se voir « traiter » d'amoureux. Pour autant, les enfants sont à la recherche de prétextes pour se rapprocher et le jeu d'attrape en est une forme courante – ce qui a déjà été remarqué par Patrick Rayou, Barrie Thorne ou Claude Zaidman^[9]. Au CE2, Benjamin m'explique : « Des fois on joue à attraper les filles et quand on les a toutes attrapées, c'est elles qui doivent nous attraper. On ne le fait plus parce que les filles ne veulent plus jouer. De toutes façons, avec Anis, y a toujours des problèmes, parce que des garçons font mal aux filles, les serrent, les pincant (...). Des fois, les filles, elles sont comme les garçons, elles prennent et elles pincant, elles tapent sur la tête. »

Les élèves se construisent ainsi une identité sexuée qui est le résultat d'un temps passé entre pairs du même sexe pendant lequel ils intègrent et développent les éléments d'une culture sexuée : les filles se spécialisent à la corde à sauter ou à l'élastique, pendant que les garçons se perfectionnent au football ou aux billes, chaque groupe développant son vocabulaire et ses techniques, mais aussi ses normes et valeurs. Mais cette identité sexuée est tout autant le résultat d'une confrontation avec ceux de l'autre sexe, quand, en particulier, les garçons s'amuse à embêter les filles. On observe enfin des rencontres au sein de l'univers de l'autre, des filles s'essayant au jeu de football ou de billes, acceptées par les garçons malgré leur moindre expérience, et symétriquement des garçons participant à un jeu de corde à sauter, s'initiant aux figures de gymnastique telles que l'équilibre (encore appelé appui tendu). La conjugaison de ces interactions possibles amène les enfants à expérimenter la manière dont peuvent se rencontrer les filles et les garçons, à préciser le rôle social de chaque sexe et à définir les contours de leur monde.

◀ La bulle et son contexte : une relation structurante

Un établissement scolaire peut apparaître comme une enceinte à l'intérieur d'un quartier, physiquement coupé du monde extérieur par des murs ou un grillage qui empêchent les enfants d'en sortir sans autorisation et les étrangers à l'école d'y entrer. Traditionnellement, les écoles primaires étaient souvent fermées par un haut mur obstruant tout regard extérieur. Pourtant, Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten^[10] ont bien montré comment une école se construit en réaction à son public, répondant aux attentes des parents et s'adaptant au profil des élèves. De même, une fois dans la cour, les élèves ne sont nullement isolés du reste du monde, bien qu'ils puissent oublier ce qui les entoure le temps d'un jeu. Leur jeu même est limité par le règlement de l'école qui

[9] Patrick RAYOU, *op. cit.* ; Thorne BARRIE, "Girls and Boys together... But mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary Schools", in *Education and Gender Equality*, J. WRIGLEY ed., The Filmer Press, 1992 ; Claude ZAIDMAN, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.

[10] Marie DURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin, 2002.

interdit tout comportement violent, irrespectueux des autres, de l'environnement végétal et architectural. Plutôt que de percevoir leurs comportements comme brimés, étouffés par ces contraintes, on peut chercher à comprendre comment le contexte qui entoure la cour participe à les structurer. Ainsi, les valeurs qu'ils reconnaissent entre eux, telles que l'entraide ou la fidélité, ne sont pas leurs inventions. Elles proviennent d'une éducation de la part des familles et des enseignants. Comment ces deux milieux interviennent-ils sur la cour ? Comment les enfants se construisent-ils à partir de ces sources éducatives ? On peut ébaucher quelques pistes de réponse.

■ L'influence des maîtres

Dans les écoles où je me suis rendue, les enseignants assurent par roulement la surveillance des récréations du matin et de l'après-midi. Soit ils s'installent quelque part, c'est le cas dans les écoles maternelles, soit ils déambulent en discutant ensemble. Ils interviennent quand survient un accident ou un acte violent : « On interdit tout ce qui est dangereux, quand un enfant est souffre-douleur, il faut intervenir. Sinon, on essaie de les laisser se débrouiller par eux-mêmes. Par exemple, quand ils viennent réclamer en disant untel a dit un gros mot, on n'intervient pas parce que c'est pas dangereux (rires) ou il m'embête, il a cassé mon château » (une maîtresse de maternelle). Les enfants régulent ainsi une partie de leurs relations parce qu'ils savent qu'ils sont sous le regard de l'adulte et connaissent les limites autorisées. Comme l'écrit Daniel Gayet^[11], « la cour est bien un lieu d'apprentissage de la gestion des contradictions entre les demandes de l'adulte et celles des camarades », ce qui explique, toujours selon l'auteur, les « stratégies d'évitement de la surveillance des enseignants ».

Parallèlement aux contraintes imposées par les maîtres quant à la manière de se comporter dans la cour, celles qu'ils imposent dans la salle de classe influent également sur les comportements récréatifs. Pour mener à bien sa mission d'enseignement d'un savoir scolaire qui passe par la mise en place d'une discipline, l'enseignant est conduit à imposer une certaine idée des valeurs essentielles (la notion de ce qui est bien ou mal), à valoriser la réussite personnelle ou celle d'un groupe (la réalisation d'un bon travail), les qualités personnelles d'un élève (sa sagesse, sa gentillesse) et ses bonnes manières dans les rapports humains (savoir partager, s'entraider). Les élèves voient l'utilité des règles communes et adhèrent en partie aux valeurs qui les sous-tendent. Ils prennent ensemble des habitudes de vie instaurées en classe et peuvent ensuite appuyer leurs relations dans la cour sur ces acquis, construire le mode de fonctionnement de leur groupe de pairs sur celui de la classe.

J'ai évoqué précédemment l'évolution des relations entre pairs qui passent d'une structure hiérarchisée autour d'un leader, à la maternelle, à un idéal plus démocratique à l'école élémentaire, qui conduit à ce que chacun donne son avis. Alors que le statut de « chef » est prisé entre pairs à la maternelle, il est moralement déprécié par les enfants de CE2 que j'ai rencontrés. C'est la relation d'équité et la négociation qui deviennent leur modèle.

Le passage d'un modèle à l'autre ne semble pas propre aux écoles sur lesquelles j'ai travaillé, puisque Patrick Rayou fait le même constat (1999 : 71). Il note la même atténuation du rôle des leaders et du rassemblement en bandes au fil des années de l'école élémentaire et l'expli-

[11] Daniel GAYET, *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris, INRP, 2003, pp. 22-23.

que en partie par la nécessité atténuée de se protéger des aînés. Pierre, élève au CM2, lui explique : « Plus on grandit, moins on se bat. Comme on est grand et plus fort, ça se voit et les autres n'ont pas envie de vous attaquer. »

Dans la bouche des enfants que j'ai rencontrés, l'imposition autoritaire est décrite au CE2 comme un acte qui fait entrer dans le conflit, qui met à l'écart : « C'est mieux si y a pas de chef parce que si y a des chefs, les autres veulent être chefs, les autres aussi, et puis on va commencer à se disputer et puis on va plus jouer ensemble ! » (Priscilla, huit ans) « Des fois, c'est Anis qui commande, mais nous on n'aime pas quand c'est Anis qui décide tout. Y dit qui joue. Nous on a envie de jouer, y dit dégage ! » (Anthony, neuf ans) « Avant au CE1, Djamila elle commandait, elle disait qu'elle commandait tout le monde. Après je ne causais plus parce qu'elle commandait. » (Aurélia, huit ans) Le consensus devient nécessaire au jeu collectif parce qu'il correspond aux valeurs instituées dans le groupe.

Comment expliquer ce passage d'une micro-société de type hiérarchique, fondée sur l'autorité d'un chef, à une micro-société de type égalitaire où l'autorité partagée laisse une responsabilité plus grande à chaque enfant ? Est-il attribuable à une maturité nouvelle des élèves ? Dans un premier temps, on peut sans doute comprendre que les plus jeunes adoptent un modèle hiérarchique, parce que l'égoïsme du leader ne l'amène pas à partager son pouvoir et parce que le besoin d'ordre des jeunes enfants provoque leur attirance pour un pouvoir fort. Puis, quand les enfants grandissent, ils développent une autonomie nouvelle et affirment leur personnalité. Du fait de cette évolution individuelle, ils se fatiguent d'un fonctionnement du groupe qui les brime et mettent en place une nouvelle organisation qui leur permette de participer de manière équitable au jeu.

34

On peut aussi chercher à comprendre ce changement en le reliant à notre modèle social. Dans son ouvrage *Homo hierarchicus*, l'anthropologue Louis Dumont^[12] formule ainsi une idée héritée de Emile Durkheim, selon laquelle l'individu est le produit de la société. Ainsi, notre idée de la liberté et de l'égalité n'est pas personnelle, elle nous est donnée par la société. On peut alors comprendre que les enfants adoptent petit à petit le modèle dominant, celle d'une société républicaine qui nous fait une obligation d'être libres et égaux.

L'école et la famille donnent à voir aux enfants le fonctionnement de ce modèle et leur permettent de se l'approprier en leur proposant des responsabilités nouvelles adaptées à leur nouvel âge. Ce processus d'appropriation se poursuit entre pairs, si bien que les élèves ne vivent pas leur idéal démocratique comme étant imposé par les adultes. Ils ont le sentiment de se comporter entre eux selon une morale qui est celle qu'ils ont construite et qu'ils reconnaissent comme la leur.

Dans l'une des deux écoles élémentaires que j'ai visitées, l'équipe pédagogique avait mis en place une coopération entre enfants et adultes, inspirée de la pédagogie Freinet, s'effectuant au sein d'un conseil d'école. Cette structure est composée d'enseignants et d'enfants élus dans chaque classe par vote à bulletins secrets. Elle leur avait permis notamment de rédiger ensemble un « code de bonne conduite » pour réguler des bagarres trop nombreuses dans la cour. Les enfants ayant pris goût à ce fonctionnement avaient importé la pratique du vote dans leur gestion des décisions à la récréation. Comme je demandais à Abdel s'ils avaient des chefs, il m'a répondu : « Non, on s'amuse, tout le monde. Sinon on vote. Si y a quelqu'un qu'est pas d'accord par exemple. Si y triche y sort du jeu, y joue pas. »

[12] Louis DUMONT, *Homo hierarchicus. Le système des castes et ses implications*, Paris, Gallimard, 1966, p. 21.

■ L'« entre-enfants » dans la classe

Lors d'un entretien avec un enseignant de CE2, je lui demandais quelles étaient les valeurs essentielles qu'il tentait de transmettre à son auditoire. Il me répondit qu'il espérait avoir réussi à faire passer « la bonne humeur et l'idée de justice ». Il m'expliquait aussi comment la frontière poreuse entre cour et classe empêchait de faire cours si des conflits apparus pendant la récréation, le plus souvent des bagarres déclenchées par une agression verbale ou physique, n'étaient pas réglés. Il avait donc instauré une procédure permettant de traiter collectivement, de retour en classe, les histoires de la cour : « Quand il y a un problème de discipline, on a mis en place un système où la personne qui a subi des coups ou des histoires se met debout devant le tableau et explique aux autres ce qui s'est passé. Les personnes qui l'ont agressée prennent ensuite sa place et doivent répondre, doivent donner leur version. Et si les versions ne sont pas les mêmes, on fait appel aux témoins et il y a distribution de punitions, avec vote à mains levées pour choisir la punition. Pour moi, c'est très important, c'est un préalable au travail. On ne peut pas travailler s'il y a des conflits latents. » Par cette procédure, l'enseignant demande à ses élèves une forte implication dans les questions de discipline et les oblige à relier le fonctionnement de la cour à celui de la classe.

Quand la cour perturbe la classe, les enseignants sont obligés de se préoccuper des interactions entre élèves lors de leur cours. Mais si les histoires de la récréation ne surgissent pas en cours, quel rôle donnent-ils aux relations créées entre enfants ? Autrement dit, les interactions enfantines sont-elles pensées comme faisant partie du processus d'apprentissage pour ce qu'elles apportent de positif et non comme unique perturbation de ce processus ?

Mon terrain porte peu d'éléments précis pour répondre à cette question, au contraire de la recherche de Ana Vasquez et Isabel Martinez^[13], comparant des élèves entre six et douze ans pendant la classe, en France et en Espagne. Si les enseignants considèrent généralement ce qui se passe entre élèves comme une nuisance à la bonne écoute du cours, les deux chercheuses montrent le rôle intégrateur de ces interactions horizontales qui ne s'arrêtent pas en entrant en classe. Le lien est fort entre la cour et la classe et les relations développées dans la cour sont sans doute l'une des clés pour comprendre l'attitude d'un élève en classe. Les auteurs nous donnent à voir, par la présentation de scènes ethnographiques, que la situation d'apprentissage n'est pas une interaction maître-élève, mais une relation de l'enseignant avec un groupe. La possibilité pour un enfant de travailler dépend fortement de son intégration dans le groupe de pairs et l'exercice du métier d'élève en classe consiste en partie à trouver un équilibre entre son écoute du maître et sa réponse aux sollicitations de ses voisins.

Plus précisément, l'article décrit comment des enfants avec un handicap (surdité, absence de maîtrise de la langue française) trouvent leur place en classe et réussissent à travailler grâce à leur bonne intégration dans le groupe de pairs. Ainsi, Adéla, une fillette sourde de six ans, réussit son intégration scolaire grâce à l'amitié qu'elle crée sur plusieurs années avec Montse, une fillette de sa classe sans déficit sensoriel. Elles développent ensemble un code gestuel qui leur permet des échanges sans relation avec la leçon (discussions et rires), mais qui fait aussi de Montse l'interprète d'Adéla, l'aidant à suivre la leçon.

[13] Ana VASQUEZ, Isabel MARTINEZ, « Interactions élève-élève : un aspect non perçu de la socialisation », *Enfance*, 44, 3, 1990, pp. 286-301.

Au contraire, Ali, un enfant psychologiquement fragile, anxieux et mal intégré parmi les siens, ne réussit pas à répondre aux exigences de la maîtresse quand elle organise un travail en groupe lors duquel les enfants doivent faire preuve d'autonomie face à elle et montrer leur capacité à travailler en équipe.

On peut conclure provisoirement que les relations entre élèves en classe jouent certainement un rôle pédagogique négligé par les enseignants. Ana Vasquez et Isabel Martinez décrivent bien comment le maître voit rarement les interactions horizontales que relève le sociologue. Pour sa part, Daniel Gayet^[14] émet un jugement sévère sur les enseignants à ce propos, écrivant : « L'attitude de beaucoup d'adultes, et donc en particulier des enseignants, face à ces modalités de fonctionnement du groupe enfantin a de quoi nous étonner. Elle est de l'ordre du déni, déni de consistance et déni de sérieux. » (p. 14) Son terrain montre que les enfants intégrés dans leur groupe de pairs, qu'il nomme « populaires », sont aussi des élèves en position de réussite scolaire, « alors que, encore plus nettement, la plupart des enfants impopulaires connaissent des difficultés d'apprentissage. (...) Autrement dit, le prestige scolaire est très lié au prestige social » (p. 22).

Les relations positives entre élèves permettent en effet une complicité et une entraide, conduisent au développement de compétences sociales telles que la solidarité ou la capacité à prendre en compte le point de vue de l'autre, à s'organiser à plusieurs en se distribuant les tâches. Autant de compétences que l'enseignant sollicite lorsqu'il demande, par exemple, un travail en groupe. Des initiatives pédagogiques originales qui cherchent à enrichir la classe d'un savoir enfantin constituent des pistes pour une considération nouvelle des interactions entre enfants.

■ Des enfants acteurs

En présentant la vie quotidienne dans une cour de récréation, j'ai voulu insister sur l'importance de ce lieu dans la socialisation des enfants. J'ai cherché à comprendre comment les enfants saisissent l'opportunité des récréations pour s'organiser entre eux et s'approprier certaines valeurs sociales. La cour est donc bien plus qu'un lieu de défoulement. Elle leur permet de faire l'expérience du social et les oblige à donner du sens aux apprentissages sociaux qu'ils reçoivent des adultes. Au-delà de l'espace de la cour, l'expérience qu'ils y font est essentielle à leur construction : elle en fait des êtres compétents en classe, capables de répondre aux attentes de l'enseignant grâce à une intégration réussie dans le groupe de pairs. Cette étude invite à travailler sur la relation entre résultats scolaires et intégration horizontale. Elle illustre ce que signifie le concept d'enfants acteurs^[15], en insistant sur le rôle fondamental des rares lieux où, entre eux, ils développent et exercent à l'écart des adultes leurs compétences sociales.

[14] Daniel GAYET, *op. cit.*

[15] Voir sur ce concept l'article de Patrick RAYOU, « Chemins vers l'enfance. Sociologies de l'enfant acteur », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 46-47, 1999, pp. 41-45.