



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	M2 MEEF

Domaine de recherche : Disciplines contributives

Centre : Tarbes

MEMOIRE

La récréation au service du développement de l'élève

Sarah GONZALEZ MARTINEZ

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Serge RAGANO, MCF, Département des Sciences de l'Education, UMR EFTS	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
Serge RAGANO, MCF, Département des Sciences de l'Éducation, UMR EFTS Laurence PASA, MCF, Département des Sciences de l'Éducation, UMR EFTS	
Soutenu le 15/05/2017	

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie, M. Ragano, chercheur en sciences de l'éducation. En tant que directeur de mémoire, il m'a guidé dans mes recherches et dans l'écriture de ce dernier mais aussi à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie également Mme Maury, responsable de la médiathèque de Tarbes (65), de m'avoir aidé dans mes recherches documentaires à trouver des ouvrages, articles en rapport avec mon sujet.

Je souhaite remercier mes collègues de l'école, mes collègues stagiaires ainsi que certains étudiants de l'ESPE de Tarbes pour leur soutien lors des moments de doute, leur relecture, leur correction de mon mémoire et leurs précieux conseils.

Table des matières

Introduction	5
Cadre théorique	8
I) L'enfant aujourd'hui et son développement à l'âge préscolaire.....	8
II) Les lieux de l'école et la construction d'une identité	12
III) La cour de récréation : une microsociété où se développent une culture enfantine, une identité.....	14
IV) Par quoi passe la socialisation dans la cour de récréation ?.....	18
Problématique	24
Méthodologie	25
I) Population.....	25
II) Observation	27
A. Phase préalable	27
B. L'observation	28
III) Le focus groupe	30
A. Les focus groupe de janvier	30
B. Les focus groupe de mars	31
C. La construction du guide d'entretien	32
Analyse des résultats	35
I) L'observation.....	35
A. L'occupation de l'espace	35
B. L'organisation des groupes	37
C. Les jeux dans la cour de récréation.....	39
D. Le lien entre la classe et la cour de récréation	39
II) Les focus groupe	41
A. L'occupation de l'espace	42
B. Les jeux dans la cour de récréation.....	43
C. Constitution et organisation du groupe	45
D. Les conflits.....	47
E. Les règles établies par les élèves au sein de la cour	49
Conclusion	51
I) Synthèse des résultats	51
A. L'inégale socialisation des enfants de quatre/cinq ans	51

B. La cour de récréation : une microsociété organisée.....	52
C. Le comportement dans la cour en fonction du statut en classe.....	53
II) Les limites de notre étude	54
III) Ouverture	55
Bibliographie	56
Annexe 1.....	58
Annexe 2.....	60

« *La récréation, si elle est vraiment libre, est le seul moment où l'enfant se montre tel qu'il est* ». Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles en 1889.

La cour de récréation est un lieu très peu investi par les chercheurs pour lui-même, j'ai donc décidé de me consacrer à son étude. En effet, depuis le début de mon stage en école maternelle, c'est un lieu qui m'intrigue particulièrement par la liberté qu'il apporte aux élèves. J'ai choisi de m'intéresser à ce qu'ils font de ce temps libre. C'est un lieu très peu étudié par les chercheurs mais aussi par les enseignants qui pour beaucoup, ne le voient que comme un lieu de « défoulement pour les élèves » (Boxberger, Carra, 2014) et de pause pour eux.

De nombreux chercheurs s'intéressent à l'école, mais la plupart des études portent sur les inégalités, sur l'existence ou non de l'égalité des chances, sur le genre mais la cour de récréation n'y est que très peu abordée et, si elle est utilisée, cela concerne surtout les problématiques sur le genre et la violence lors de ces moments de récréation.

C'est ce manque d'information sur ce qu'il se passe vraiment dans les cours de récréation et les différentes expériences que j'ai vécues dans le milieu scolaire tant lorsque j'étais élève qu'aujourd'hui dans mon métier qui m'ont encouragées à m'intéresser à ce lieu. Celui-ci est l'objet de nombreuses interactions libres, où les élèves choisissent librement leurs activités et leurs compagnons de jeu. Il peut être un contraste à l'espace classe où les contraintes sont plus nombreuses.

L'objectif de l'école au sens large est de permettre le développement des individus tant social, cognitif que moteur mais aussi de développer l'autonomie, le respect et de transmettre les valeurs de la République française et des droits de l'Homme. Les moments de récréation font partie intégrante de l'école, ainsi ne participent-ils pas au développement des élèves ?

Les textes officiels ne parlent que très peu de la cour de récréation et lorsqu'ils en parlent, c'est souvent en termes de surveillance, de sécurité et de durée. En effet, la circulaire du 18 septembre 1997 explique que « *l'obligation de surveillance doit être effectuée de manière effective et vigilante pendant la totalité du temps scolaire (...)* Ce service de

surveillance s'exerce partout où les élèves ont accès, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux scolaires, dans les cours de récréation. ». La dernière information sur la cour de récréation concerne la durée de cette dernière et a été publiée dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 9 novembre 2015 dans lequel il est précisé que *« les temps de récréation, d'environ 15 minutes en école élémentaire et 30 minutes en école maternelle, sont déterminés en fonction de la durée effective de la demi-journée d'enseignement. Le temps dévolu aux récréations est à imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des domaines d'enseignement. »*. On ne retrouve des indications sur ce que doivent être les moments de récréation en termes de contenus que dans une convention de 2014 écrite de façon conjointe par le ministère de l'Éducation Nationale ainsi que la fédération française des industries Jouet Puériculture dans laquelle il est précisé que *« le jeu est une activité symbolique majeure, un vecteur de socialisation et a une valeur éthique. Les espaces ludiques en milieu scolaire, contribuent de manière significative à une meilleure qualité de vie des enfants à l'école et au développement de meilleures compétences relationnelles et sociales. Ils offrent à l'élève un temps de retour sur soi, de partage, de bien-être, de coopération. Ce dispositif permet concrètement de penser l'école comme un lieu de vie et d'éducation au-delà de sa fonction essentielle d'instruction par une meilleure prise en compte de l'enfance, au service de l'élève favorisant l'accès aux apprentissages dans de meilleures conditions. »*

Les moments de récréation sont très peu investis du point de vue des contenus au niveau institutionnel mais aussi au niveau de la recherche. En effet, il est vrai que certains chercheurs se sont intéressés aux interactions dans les cours de récréation mais surtout pour y étudier le genre, avec par exemple les recherches de Baudelot et Establet dans leur ouvrage « Allez les filles ! Une révolution silencieuse » qui avancent l'idée selon laquelle les garçons sont beaucoup plus mobiles dans la cour et qu'ils occupent le centre alors que les filles, elles, sont davantage statiques et sont souvent sur les côtés de la cour. On parle alors d'une occupation sexuée de l'espace surtout à partir de l'école élémentaire car les enfants se sont appropriés les rôles sexués de notre culture. Certaines études ont aussi porté sur les inégalités sociales afin d'observer si dans les cours, enfants de cadres et d'ouvriers se mélangeaient et interagissaient et donc si les milieux d'origine transparaissaient à l'école.

La cour a aussi été appréhendée du point de vue de la violence par Cécile Carra et Clémence Boxberger. En effet, pour les familles et les acteurs du système éducatif *« la cour*

apparaîtrait comme l'univers de déconstruction des apprentissages que les adultes s'échinent à transmettre aux enfants. Les relations entre pairs, fortement opaques, seraient ainsi propices à une sorte de retour à l'état sauvage dévoilant l'animalité de l'enfant, dont il conviendrait non seulement de se méfier mais qu'il faudrait également combattre par l'exercice d'un contrôle constant de l'enfant » (Boxberger, Carra, 2014). Ces deux chercheuses ont donc essayé de déconstruire cette idée et de comprendre ce qu'il se passe derrière ces bagarres enfantines. Celles-ci sont considérées comme des conflits dans lesquels il y a des règles, une typologie avec une interdiction de se battre avec des enfants plus petits que soi mais aussi, pour la plupart du temps « des bagarres pour rire » dans lesquelles il s'agit d'apprendre à encaisser les coups. Lors de leur étude Carra et Boxberger se sont rendu compte que la violence tant chez les filles que chez les garçons était une pratique normée, codifiée et mise en forme dans laquelle il s'agissait de gagner « *une reconnaissance par les pairs par la résistance à la douleur et la vaillance* ». Elle est aussi une marque de cohésion entre le groupe de pairs lorsque celui-ci est attaqué ou mis à mal par d'autres élèves.

Le moment de récréation a déjà été investi par certains chercheurs en sociologie notamment pour les différents points que nous avons vus ci-dessus. Or, peu de chercheurs se sont intéressés à ce moment pour ce qu'il représente vraiment pour les élèves en termes d'interactions, de ce qui est fait de cette relative liberté laissée aux élèves. C'est pour cela que j'ai décidé de m'intéresser à ce moment précis du temps scolaire et à ce qu'il apporte dans le développement de l'élève.

Cette étude s'intéressera plus particulièrement à la petite enfance, avec un public pour l'enquête qui va de 2 ans et demi à 6 ans. En effet, l'étude aura lieu dans une école maternelle, contenant des classes qui vont de la toute petite section à la grande section. Il y aura une attention plus particulière aux élèves d'une classe, à savoir 22 moyennes sections car des parallèles pourront être faits entre leur place dans la classe et celle qu'ils ont au sein de la récréation.

Nous allons dans un premier temps mettre en place le cadre théorique relatif à l'individu dans la cour de récréation. Dans celui-ci, nous allons essayer de comprendre la nouvelle place accordée aux enfants dans nos sociétés, puis le développement de l'enfant de maternelle avant de nous intéresser plus précisément à l'école, à la cour de récréation et à ce qu'il s'y déroule.

I) L'enfant aujourd'hui et son développement à l'âge préscolaire

Pendant longtemps, le mot « enfance » a seulement servi à désigner le lien de subordination qui existe dans la société entre les « adultes » et les « enfants », ces derniers ayant pour obligation de respecter les adultes et de se soumettre à leurs décisions. Aujourd'hui, le concept d'enfance n'est plus le même, il désigne une catégorie d'âge et considère l'enfant comme un acteur social à part entière. Par exemple, la convention des droits de l'enfant rédigée en 1989 permet de sortir du modèle de l'enfant soumis et incapable pour lui donner une nouvelle place. En effet, cette convention donne à l'enfant des libertés (d'expression, de penser...) et le considère comme un sujet de droit. Cette dernière a permis à l'enfant d'acquérir un nouveau statut dans la société en lui donnant des droits et surtout en interdisant certains comportements à son égard de la part des adultes. Le lien qui unissait les adultes et les enfants a dès lors été modifié. La réforme de 2013 continue d'aller dans ce sens-là, toujours dans la quête d'une nouvelle place accordée à l'enfant en voulant le placer « au cœur du système scolaire ». En effet, il y a dans cette loi de refondation de l'école une réelle volonté d'adaptation de l'institution scolaire aux élèves, cela passe par une modification des rythmes scolaires qui s'adaptent aux rythmes circadiens des enfants. Cette réforme tient compte de l'âge, des besoins et de l'aptitude des élèves.

On reconnaît également depuis quelques années, des nouvelles missions à l'enseignant autre que celle de transmettre son savoir. En effet, le professeur aujourd'hui, a une mission d'encadrement, d'encouragement, d'éducation, de stimulation de l'enfant. La relation entre l'enfant et l'enseignant n'est donc plus la même aujourd'hui qu'il y a quelques années, la mission principale du professeur est d'éduquer l'enfant c'est-à-dire de l'aider à devenir un adulte et non pas de le contraindre à des façons d'agir.

Dans cette étude, nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'école maternelle. Afin de comprendre ce qu'il se joue dans les cours de récréation, il est important d'en connaître davantage sur le développement et les capacités des enfants à cet âge-là. Pour cela, nous allons nous référer aux recherches effectuées par Henri Wallon, homme politique

et psychologue français du 20^{ème} siècle qui a longuement étudié le développement de la personnalité de l'enfant. Il a examiné les groupes enfantins en fonction de ce qu'ils sont et de ce qu'ils disent. Pour lui, l'enfant est un être social dès sa naissance et il construit peu à peu son identité à travers les relations qu'il entretient avec les autres et son environnement. Il classe les différentes étapes de développement de la personnalité de l'enfant en « stades », compte tenu de l'âge auquel nous nous intéressons, nous ne parlerons que du stade du personnalisme qui correspond à notre tranche d'âge (3-6 ans). Pour Wallon, ce stade marque l'avènement de la conscience de soi, l'enfant différencie le « moi » de l'« autre » et cela va s'affiner dans les relations qu'il a avec autrui et lui permettre de prendre en considération l'autre et de le voir comme un individu semblable mais différent du « moi ». Cela va entraîner des interactions avec cette autre telle que l'imitation. Dans ce stade du personnalisme, trois périodes vont se succéder et vont contribuer à l'indépendance de l'enfant et à l'enrichissement du « moi » :

- La période d'opposition qui intervient de 3 ans à 4 ans dans laquelle l'enfant affirme sa personnalité, prend conscience de lui-même comme différent des autres et commence à acquérir une certaine autonomie. Cela se caractérise par les premiers « non » énoncés aux parents lors d'une quête. Durant cette période, l'enfant se construit en opposition avec les personnes et l'environnement qui l'entourent.
- La période de séduction ou de grâce, de l'âge de 4 ans à 5 ans dans laquelle l'élève va essayer par tous les moyens d'obtenir l'approbation, la reconnaissance d'autrui en essayant de le séduire. En effet, c'est un moment où « *l'enfant aime se donner en spectacle et se veut séduisant aux yeux d'autrui et pour sa propre satisfaction : c'est une période de narcissisme* » (Tourette, Guidetti, 1995).
- La période d'imitation, importante à l'âge de 5-6 ans est un moment où l'enfant passe beaucoup de temps à imiter les autres c'est-à-dire qu'il se décentre et dialogue en même temps avec autrui. Cette période marque le passage vers l'intelligence discursive caractérisée par le langage.

Wallon classe trois comportements très importants chez les enfants à cet âge-là. Tout d'abord l'émotion qui est un mode de communication très utilisé pour se faire comprendre d'autrui. Cette dernière se situe entre la pensée et l'acte. On a ensuite le mouvement qui est à la fois une action et une expression et qui permet à l'enfant qui n'a pas encore le langage

pour communiquer de se faire entendre. Il y a enfin l'imitation qui est « une accommodation aux attitudes d'autrui ».

Wallon a étudié le comportement des enfants à partir de leur développement psychique et moteur. D'autres chercheurs, notamment les sociologues s'y sont intéressés mais du point de vue des relations, des interactions entre les adultes et les enfants mais aussi entre pairs exclusivement avec le concept de socialisation.

La construction de l'enfant passe donc aussi par la socialisation qui commence dès la naissance et dure tout au long de la vie. Les sociologues et notamment Guy Rocher la définissent comme étant « *un processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité* » (Rocher, 1992). La socialisation est donc un processus qui permet à l'individu de construire son identité sociale et d'adopter les valeurs propres à son groupe et à la société dans laquelle il évolue. Durant l'enfance, on va parler de socialisation primaire. Celle-ci s'effectue dans un premier temps surtout par le biais de la famille puis quand l'enfant est en âge scolaire, elle s'effectue également à l'école. Ce sont les deux instances socialisatrices principales de la socialisation primaire mais ce ne sont pas les seules, elles permettent aux enfants d'acquérir les normes et les valeurs nécessaires à la vie en société, à l'intégration dans les groupes. L'école est un agent socialisateur sous différentes facettes, on a la socialisation verticale dans laquelle les enseignants et personnels scolaires apprennent les normes et valeurs aux élèves, ils leur apprennent à devenir des élèves et il y a la socialisation horizontale ou entre pairs très importante à l'école notamment dans la cour de récréation, lieu privilégié d'interactions entre les élèves et de création des amitiés, très souvent impulsées par une activité inhérente aux enfants : le jeu.

Les recherches au 20^{ème} siècle en termes de psychologie du développement de l'enfant avec Piaget et Wallon ont aussi mis en avant l'importance du jeu durant l'enfance. En effet, il s'est avéré que c'est une activité indispensable au développement et d'une importance vitale car elle implique toutes les capacités de l'enfant au fur et à mesure qu'elles se développent (sensorielles, motrices, verbales...). De plus, le jeu a une dimension symbolique importante car il sert « *de valeur expressive à l'enfant quand le langage n'est pas très développé, l'enfant y projette tout ce qui lui paraît difficile à vivre et peut y trouver une occasion de décharger des tensions et ainsi se défendre contre l'angoisse générée par ses tensions. Le jeu lui permet de revivre des scènes difficiles en en modifiant des éléments*

qui lui permettent de mieux les intégrer. » (Tourette, Guidetti, 1995). On comprend là, l'importance vitale du jeu chez l'enfant, il lui permet d'extérioriser lorsqu'il ne peut communiquer autrement, lui permet de développer son imagination ainsi que la fonction symbolique.

Au niveau du développement de la personnalité de l'enfant et du jeu, Paul Alexander Osterieth, psychologue belge explique qu'entre 4 et 6 ans, les enfants deviennent progressivement des partenaires de jeu de plus en plus indispensables en passant d'une attitude de chacun pour soi et de spectateur à un jeu avec des interactions sociales, on ne joue plus côte à côte mais ensemble. Il parle dans ses recherches de « jeu parallèle » et de « jeu associatif ».

Il nous explique que l'enfant à cet âge est dans une phase égocentrique et qu'il considère l'autre comme une menace lorsqu'il interfère dans l'activité. Au contraire, vers l'âge de 5 ans, la collaboration se met progressivement en place, on commence à prendre l'autre en considération avec des interactions plus fréquentes et des tentatives d'organisation.

Au 20^{ème} siècle, Howard Gardner, psychologue américain explique que les individus développent 8 types d'intelligence dont l'intelligence interpersonnelle ou sociale. Cette dernière correspond à la capacité à entrer en relation avec les autres et à agir de façon correcte, être sensible, comprendre les intentions, le caractère des autres et s'y adapter. Cette intelligence favorise les interactions entre les pairs dès l'enfance et permet de développer le langage, l'écoute, l'empathie, la coopération. Cette dernière est donc une capacité importante lors des interactions entre les enfants car elle permet de rentrer en relation avec les autres et de les comprendre et si elle est peu développée, elle est source d'enfermement de la personnalité.

Tout l'enjeu de cette partie était de comprendre quelles sont les capacités d'enfants de maternelle en termes de relations sociales, d'interactions, de socialisation mais aussi de développement cognitif pour essayer de comprendre maintenant comment cela se traduit au sein de l'institution qu'est l'école.

II) Les lieux de l'école et la construction d'une identité

Souvent, on entend parler de l'école au sens large du terme c'est-à-dire comme l'institution chargée de transmettre son enseignement aux enfants d'âge scolaire. Or, dans l'école, la problématique est plus complexe et on ne peut résumer cette dernière à cette définition. En effet, c'est un lieu composé de plusieurs temps où les demandes ainsi que les attentes envers les élèves ne sont pas les mêmes et dans lesquels il n'est pas tout le temps question d'enseignement. Effectivement, on a le temps de « classe » propice à l'enseignement où l'enfant va acquérir des compétences scolaires, on a le temps du périscolaire dont les enseignants ne s'occupent pas mais qui relève comme la cour de récréation de compétences sociales c'est-à-dire les relations développées avec les pairs mais aussi avec les adultes et les comportements à adopter.

En arrivant à l'école à l'âge de trois ans, les enfants qui deviennent peu à peu élèves découvrent une nouvelle façon de fonctionner. En effet, pour beaucoup l'entrée dans le système scolaire est la première séparation d'avec le cocon familial. Isabelle Kowalski nous dit à ce propos que « *dès la rentrée, l'enfant doit tenter de s'adapter à une collectivité où son autonomie est fortement sollicitée parfois de façon paradoxale avec ce qu'il a connu à la maison* » (Kowalski, 2010). L'école est un lieu où l'enfant va découvrir de nouvelles règles qui de plus, ne seront pas forcément les mêmes dans tous les lieux. Effectivement, les règles ne seront pas les mêmes dans toutes les classes en fonction des niveaux, mais aussi dans la cour de récréation et elles peuvent également différer entre les enseignants et le personnel du périscolaire. L'enfant doit alors s'adapter et adapter son comportement en fonction des lieux, des personnes avec lesquelles il se trouve ce qui va l'amener à développer des stratégies pour faire face à ces différentes injonctions.

A ce sujet, Francis Strayer explique qu'« *avec l'adulte, l'enfant est obligé de tenir compte d'un contexte d'autorité où il apprend à intégrer de nouvelles connaissances auxquelles il doit s'ajuster* » (Strayer, 1995). Cela montre bien que l'élève doit adapter son comportement selon l'adulte qu'il a en face de lui mais aussi l'endroit où il se trouve. De plus, l'école est le lieu principal dans lequel s'apprennent les règles de la vie sociale et que les élèves les mieux adaptés au système scolaire sont ceux qui savent quand il faut privilégier

les règles de l'un ou l'autre système, à savoir celle de l'institution ou celle du groupe. On les appelle les habiletés sociales.

Alain Marchive nous explique à ce propos que l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage mais que c'est un monde dans lequel se construisent « de nouvelles formes de civilité ». En effet, l'espace scolaire est très délimité et organisé : la place de chacun et l'occupation des lieux sont régies par des règles qui peuvent être parfois très strictes, cela passe par les lieux où il est autorisé d'aller ou non en fonction des moments de la journée mais aussi les choses qu'on peut faire et celles interdites. Au cours d'une journée à l'école, l'élève doit donc faire face à divers changements de situations auxquelles il doit en permanence s'ajuster.

L'élève dès son plus jeune âge doit donc s'adapter aux règles qui régissent l'école et qui peuvent être changeantes. En ce sens, on peut se demander si l'identité que développe l'élève dans cette institution n'est pas plurielle car elle diffère en fonction des lieux et des personnes et qu'à chaque fois l'élève doit adapter son comportement en fonction.

Un lieu important de l'école et où l'enfant passe la plupart du temps est la classe. Comme nous l'avons dit, les règles ne sont pas les mêmes dans toutes les classes et elles peuvent être soit imposées par l'enseignant soit construites avec les élèves. L'élève, grâce à ces dernières apprend les règles de la vie sociale qui lui permettront de mieux vivre sa scolarité. En effet, pour réussir sa carrière d'élève, il est indispensable de maîtriser la culture de l'organisation scolaire dont les règles font partie.

De plus, les moments passés en classe peuvent influencer les moments passés en récréation. En effet, Strayer explique que dans la cour de récréation on peut observer des conduites qui sont les conséquences « *des liens sociaux et de la conscience civique qui se sont lentement instaurés dans la classe elle-même* » (Strayer, 1995). Cela signifie que ce qui est appris en classe comme comportement à adopter envers soi et envers les autres est observable dans la cour également mais cette fois-ci à l'initiative de l'élève. Ronnlund évoque aussi cette idée en expliquant qu'il y a un lien important entre la classe et la cour de récréation et que les relations développées dans la cour par les élèves sont sans doute l'une des clés pour comprendre l'attitude d'un élève en classe. Selon elle, en observant la conduite d'un élève durant la récréation, on comprendra mieux son comportement en classe.

Nous avons donc vu dans cette partie que l'enfant à l'école doit ajuster son comportement au fil des moments de la journée en fonction de son interlocuteur et de l'endroit où il est, il s'agit donc pour lui de construire une identité plurielle pour répondre au mieux à ces changements. Mais nous avons aussi vu que les lieux peuvent avoir des liens entre eux, créés par les élèves, ce qui est le cas entre la classe et la cour de récréation, lieu de relative liberté de l'élève sur laquelle nous allons maintenant nous attarder.

III) La cour de récréation : une microsociété où se développent une culture enfantine, une identité

On associe l'école à l'idée des apprentissages scolaires mais c'est aussi un espace où les élèves apprennent entre eux notamment lors de la récréation qui permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie. On va surtout s'intéresser au temps de la récréation, il paraît donc important de la définir.

Julie Delalande s'est beaucoup intéressée à ce moment-là, notamment dans son ouvrage Pour une anthropologie de l'enfance, la cour de récréation dans lequel elle définit ce qu'est pour elle la récréation : « *La cour de récréation est un espace de perpétuation d'une culture enfantine, avant tout ludique qui, par la connaissance des règles, par la maîtrise de techniques et de symboliques, exclut ceux qui ne la possèdent (...). C'est une microsociété dans laquelle les enfants instaurent des règles de vie dépassant celles que nécessitent leurs jeux* ». Cette anthropologue qui a réalisé une étude de la cour de récréation sur plusieurs établissements de maternelle et d'élémentaire durant une année s'est intéressée aux jeux pratiqués par les enfants lors de ces moments-là et elle a développé deux idées importantes : celle de microsociété et celle de culture enfantine.

Tout d'abord, pour mieux comprendre l'idée de « microsociété », il faut s'intéresser à la notion de société qu'on peut définir comme étant un groupe organisé de personnes qui vivent ensemble sous des lois communes avec des droits et des devoirs communs qui permettent d'établir des interactions justes et durables. Delalande considère la cour de récréation comme une microsociété qui se construit grâce à l'interaction entre les pairs et entre les groupes de pairs. Patrick Rayou nous explique dans son ouvrage Côté cour, côté classe (2003) que cette société est moins cohérente et organisée que la société d'adulte mais

qu'il y a quand même une réelle volonté d'organisation. En effet, l'anthropologue confirme les propos du sociologue au fil de ses observations en se rendant compte que les enfants n'aiment pas le désordre et que c'est pour cela qu'ils cherchent à structurer le moment de récréation. C'est un temps où les élèves sont à l'initiative de leurs activités, ils ont une certaine liberté et ils investissent ce moment de valeurs et de règles qu'ils ont intériorisé des adultes tout en les adaptant à leur situation. Les élèves expérimentent donc leurs propres règles, en plus de celles imposées par les enseignants et apprennent ainsi la vie en société. Pour illustrer ces propos, Rayou nous explique que la cour de récréation peut être un lieu d'affrontement entre les grands et les petits mais toujours régi par des règles qu'ils ont établis. Par exemple, lorsqu'on voit dans une récréation deux enfants qui n'ont pas le même âge se battre, les réactions des autres ne se font pas attendre, les élèves condamnent tous le fait qu'on s'en prenne à un plus petit que soi, c'est une des règles internes à cette microsociété.

Delalande nous dit de ces règles « *qu'elles fondent la cohésion du groupe* ». Ce moment d'école ne pourrait exister pour les enfants sans règles construites par leur soin car cela serait signe de désordre. C'est en cela que Delalande parle d'une microsociété enfantine, elle rajoute même que « *ce temps révèle la mise en place par les enfants d'une gestion collective des affaires individuelles et le développement d'une culture d'âge qui participe à construire leur identité enfantine* » (Delalande, 2001). La récréation, en étant une société dans laquelle évoluent les élèves permet de s'autogérer et de se construire une identité propre à leur catégorie d'âge, qu'elle nomme « culture enfantine » et qui est un autre concept qu'elle a développé dans son étude.

Sociologiquement, on peut définir la culture en utilisant la définition du sociologue Guy Rocher (1992) : « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées, qui étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.* ». La culture réunit donc des façons de faire, de penser propres à un groupe de personnes, dans notre cas, celui des enfants d'une même école qui se côtoient lors des moments de récréation. Elle rejoint le concept de culture enfantine abordée par Delalande qu'elle définit comme étant « *un ensemble minimum partagé de connaissances et de pratiques qui permettent à une catégorie de se reconnaître et de se différencier d'autres catégories. La cour est le lieu d'élaboration de cette culture à partir*

d'échanges d'informations et de confrontations diverses ». Pour elle, la cour est un lieu dans lequel se crée une culture propre aux enfants qui se transmet au fur et à mesure, les plus grands la transmettent aux plus jeunes qui se l'approprient, qui la modifient puis qui la transmettront à leur tour. On peut donc dire que c'est une culture et qu'elle sert de repère aux enfants car ils se sentent appartenir à cette dernière car ils en comprennent les codes, les règles et les normes.

En effet, il se peut, parfois, que les adultes qui surveillent la cour ne comprennent pas ce qu'il se passe. Ces derniers vont par exemple, gronder des élèves parce qu'ils sont en train de se battre, or les élèves ne sont pas d'accord car ils « jouaient » à se battre, ils faisaient semblant d'un accord commun. La cour a aussi ses lieux secrets que les enfants se construisent là où les enseignants ne peuvent les voir et où ils expérimentent, se cachent. Ces lieux sont présents dans la plupart des cours selon l'anthropologue Delalande.

Ce savoir enfantin sert donc de séparateur entre ceux qui le possèdent et le maîtrisent et ceux qui en sont exclus car ils n'en n'ont pas les codes. Il exclut par exemple les adultes mais il peut aussi rejeter certains enfants qui ne respecteraient pas les règles fixées. C'est en cela que Rayou explique que pour être reconnu et accepté par les pairs, il faut adhérer aux règles du groupe enfantin.

Les deux concepts développés par Delalande dans son étude sont donc complémentaires car la cour de récréation est un moment quotidien où les élèves ont une certaine autonomie qui leur permet de construire et renforcer leurs relations, avec ceux de leur classe mais aussi avec les autres, d'instaurer certaines habitudes comme les jeux ou les lieux, s'accorder sur les règles. Le fait qu'ils passent du temps ensemble quotidiennement les forcent à s'organiser entre eux, à établir des règles c'est-à-dire faire société pour pouvoir ensuite jouer ensemble, interagir et donc développer et transmettre la culture enfantine.

La cour de récréation peut également être un moment où se reflètent les différents apprentissages sociaux qui ont lieu en classe tout au long de la scolarité. En effet, pour construire leurs règles, les enfants s'inspirent de celles qu'ils connaissent déjà grâce, par exemple, à la socialisation primaire, c'est pour cela que certains comportements réprimandés en classe le seront aussi dans la cour mais non pas à l'initiative des adultes, mais plutôt à celle des élèves. Emile Durkheim est un des premiers sociologues à avoir défini le concept de socialisation notamment primaire. En effet, il explique que cette dernière correspond à la

période de l'enfance et s'effectue surtout dans la famille et à l'école qui sont les deux instances majeures de cette socialisation. Durkheim nous dit que « *cette socialisation méthodique de la jeune génération par la génération adulte permet d'inculquer les normes et les valeurs qui constituent le fond commun de la société* ». Les adultes ont donc une importance capitale dans l'éducation des enfants pour leur apporter un socle commun et une identité mais Durkheim explique que l'enfant se socialise aussi de manière plus informelle avec les groupes de pairs, ce qui est le cas notamment dans les cours de récréation.

Une chercheuse suédoise Maria Ronnlund a réalisé, elle aussi, une étude sur la cour de récréation en mettant en avant le fait que c'était un lieu de développement des identités en ce qu'il permet d'identifier et de différencier le « moi », du « eux » et du « nous » c'est-à-dire que l'individu s'identifie à un groupe, au rôle qu'il a dans ce groupe mais il se construit aussi en opposition aux autres personnes présentes dans la cour. Elle a réalisé une enquête dans une école auprès d'élèves, elle amenait 2 à 4 enfants dans la cour de récréation et elle leur demandait d'identifier, de raconter les lieux dans lesquels ils passent du temps dans la cour, ce qu'ils y font et de prendre des photos de ces endroits, comme une discussion en se promenant. S'en suit un dialogue à l'intérieur duquel elle interroge les élèves sur les activités de la cour, sur les autres, sur le groupe. Cela lui a permis de déceler 4 endroits dans la cour qui étaient particulièrement investis par les élèves, chacun pour des raisons différentes et de comprendre les activités qui étaient menées à ces endroits-là.

Dans son article dans la revue *Childhood* (2013), elle explique que l'école joue un rôle très important dans la façon dont les élèves se considèrent en tant qu'individus et en tant que groupe. Pour elle, de par la liberté qu'offre la cour, elle est une arène dans laquelle les actes d'identité sont en jeu. Elle définit l'identité comme étant un processus relationnel qui se déroule dans l'interaction avec les autres et qui est caractérisé par des contradictions, des tensions entre les différentes idées ce qui fait que l'identité est variable et qu'elle peut être mise à mal, négociée, renforcée. Grâce à l'environnement et aux interactions, l'enfant devient acteur et co-créateur de son identité dans le processus de ce qu'est de devenir un « je », « un nous » et qui se construit en opposition avec le « eux ». Ronnlund explique que ces identités se construisent grâce aux récits des enfants qui contiennent souvent leurs revendications identitaires, par exemple : « *nous, on joue comme ça mais eux...* ». On voit bien à travers cet exemple que l'enfant se construit à travers son groupe par rapport au « nous » et en contradiction avec le « eux », dont il ne fait pas partie. Elle insiste aussi sur

l'espace qui, selon elle est une dimension à travers laquelle et sur laquelle les relations sociales sont construites c'est-à-dire que l'espace permet aux élèves d'interagir avec d'autres mais qu'il est aussi le lieu propre aux identités et aux activités créées et que certaines sont peu transposables à d'autres lieux. La cour de récréation, seul endroit dans l'institution scolaire où les élèves choisissent leurs activités, est pour Ronnlund très important du point de vue du développement des identités de chacun.

Nous avons vu les plus grandes enquêtes réalisées dans les cours de récréation pour tenter de comprendre les différents enjeux qui s'y passent avec Ronnlund, Rayou et Delalande. Le fait que la cour de récréation soit un espace de liberté et d'autonomie entraîne de la part des élèves une forte organisation d'où l'idée de « microsociété » qui elle-même permet de créer une culture enfantine et aux élèves de s'identifier par rapport au groupe en fonction de leurs interactions. Nous allons maintenant voir, ce par quoi pourrait passer la construction de l'individu dans la cour de récréation, à savoir par les différentes activités réalisées dans cet endroit comme le jeu, la violence mais aussi à travers les interactions, l'amitié.

IV) Par quoi passe la socialisation dans la cour de récréation ?

Les interactions entre les élèves font partie intégrante de ce moment de récréation car elles sont présentes partout et on peut s'interroger quand elles s'avèrent quasi inexistantes pour certains élèves. Il est courant dans les cours de récréation de voir de multiples groupes jouer ensemble puis quelques élèves jouer seuls. Nous allons donc nous intéresser dans un premier temps à la notion de groupe et puis à celle d'interaction dans la cour de récréation.

D'après les recherches de Delalande, à l'école maternelle, l'organisation des groupes est plutôt en « bande » c'est-à-dire un certain nombre d'individus rassemblés autour d'un leader qu'on peut considérer comme l'organisateur, il y a une organisation hiérarchique. Cette organisation s'efface progressivement avec l'âge pour laisser place à des groupes organisés plutôt en « équipe » avec une relation beaucoup plus égalitaire.

Les leaders organisent, dirigent un groupe de joueurs et permettent à ce groupe de perdurer. Ce rôle de leader est une imitation de ce qu'il a pu percevoir du « chef » chez les

adultes c'est-à-dire qu'il distribue les rôles en fonction des caractères et des aptitudes de chaque joueur. Ce sont des enfants qui doivent avoir les capacités de satisfaire tous les joueurs, qui acceptent d'être imités car ce sont souvent des modèles pour les autres joueurs, qui protègent les autres enfants de son groupe contre l'extérieur et enfin être capable de braver les dangers et les interdits. Il a des idées de jeu, rappelle les règles, prend en compte les idées des autres. Delalande nous dit qu'un bon leader est un leader qui arrive à convaincre tant les filles que les garçons. Ce sont souvent pour les filles, celles qui ont les meilleurs résultats en classe et pour les garçons, ceux qui ont les plus grandes capacités physiques.

La compétence sociale paraît être une qualité indéniable pour les enfants leaders, ils doivent la posséder pour pouvoir devenir leader. En effet, elle apparaît dans les capacités à créer et maintenir le contact avec l'autre, à négocier ses désirs et ceux des autres pour qu'il y ait interaction sociale. Les leaders sont très habiles dans la compétence sociale. Dans l'ouvrage Les relations sociales chez l'enfant, genèse, développement, fonctions, Annick Cartron et Fayda Winnykamen (1995) proposent une typologie sur ce que l'enfant doit mettre en œuvre pour se faire comprendre d'autrui, sur les habiletés à communiquer :

- La capacité à initier l'acte de communication c'est-à-dire « *attirer l'attention du récepteur* ». (Cartron, Winnikamen, 1995)
- La capacité à émettre un message clair : décodable par l'autre et adapté à ses caractéristiques. Il faut donc que l'enfant émetteur contrôle son message verbal pour que l'enfant récepteur le comprenne et l'accepte.
- La capacité de répondre de façon adaptée aux demandes du récepteur.

Cette compétence sociale dépend donc de la capacité à répondre à ses trois caractéristiques. Cependant, l'enfant peut avoir une telle compétence sociale qu'il peut en souffrir dans la cour. En effet, les enfants peuvent parfois souffrir d'être trop stimulés, d'être suivis et finissent par vouloir se séparer de certains membres de leur groupe en venant se plaindre aux enseignants. Au contraire, les enfants qui sont souvent isolés dans la cour sont ceux qui ne possèdent pas les caractéristiques développées par Cartron et Winnykamen, souvent, ils n'arrivent pas à prendre en compte le point de vue des autres. C'est pour cela que certains mettent plus de temps à arriver à intégrer une bande et qu'il est difficile de se faire accepter car celle-ci est déjà constituée. Il sera possible de s'intéresser à ce phénomène avec les trois nouvelles arrivantes dans l'école alors que tout le monde se connaît et voir comment se fait leur intégration dans la cour.

La formation des groupes n'est pas faite de manière anodine. En effet, les enfants se regroupent souvent par classe, les seuls qui se mélangent durablement sont les enfants ayant des frères et sœurs présents dans la cour à ce moment-là. De plus, le sociologue Paul Ralle explique que dans 78% des cas, les enfants jouent avec des pairs de leur âge.

Entre 3 et 6 ans, on voit aussi des différences dans les relations entre les filles et les garçons, tout d'abord, il y a souvent peu de mixité mais c'est quand même à l'école maternelle que le seuil en matière de mixité est le plus élevé. De plus, les garçons ont souvent un groupe d'amis beaucoup plus importants que celui des filles qui préfèrent des relations duelles. En effet, l'amitié entre enfants à cet âge-là est vue comme une relation duelle quotidienne.

Il y a également des règles et un rite très précis dans la cour pour les enfants qui sont « amoureux » et pour que leur amour soit reconnu au nom de tous. Il faut que ce soit réciproque, que cela soit avoué à tout le groupe et ensuite dès qu'ils sont connus, ils sont sous surveillance du reste du groupe. A l'école maternelle, les amours se vivent ouvertement car ils ressentent moins de pudeurs que dans les autres catégories d'âge, ils se déclarent également beaucoup plus facilement amoureux à cet âge-là. Les interactions et la formation des groupes au sein de la cour de récréation sont donc soumises à des règles et normes très précises. Elles dépendent des capacités des élèves notamment sociales en termes de communication et de la prise en compte d'autrui mais aussi en fonction des groupes déjà formés et de l'organisation hiérarchique qu'il y a dans ces derniers. Les interactions dans le groupe concernent surtout une activité faisant partie intégrante des cours de récréation : le jeu.

L'ethnologue Arnold Van Genep définit au XXème siècle le jeu des enfants en expliquant que « *les jeux sont organisés autour de règles précises, acceptées par les participants qui doivent les respecter et les faire respecter.* ». Delalande précise à propos de cette définition que c'est cette attitude des participants qui permet à la sociabilité enfantine d'exister. En effet, de par les règles que les jeux régissent, ils ont un rôle socialisateur très important. Ces jeux enfantins sont souvent opposés au « travail des adultes », or les psychologues, pédagogues et sociologues ont démontré que ces jeux préparaient à l'activité adulte surtout quand il s'agit d'imiter ces activités. En effet, souvent les jeux des enfants consistent à imiter une activité d'adulte, c'est par exemple le cas quand ils jouent à « papa et maman », il s'agit là pour ceux qui jouent de se mettre d'accord sur le portrait du père et

de la mère et à construire une relation entre parents et enfants, frères et sœurs. Ce jeu montre que les enfants cherchent à comprendre ce monde des adultes, à se l'approprier et à intérioriser les traits caractéristiques des rôles familiaux. C'est ce qu'explique Suzanne Lallemand (1993) lorsqu'elle dit que *le « jeu est parodie, théâtralisation des pratiques adultes »*. Ce sont aussi les jeux inventés par les enfants à partir de dessins animés, le sociologue Gilles Brougère a étudié la façon dont les enfants s'approprient les dessins animés pour créer des jeux de fiction, il explique que ces jeux ne sont possibles qu'avec la mise en place d'un bagage commun connu par tous les joueurs. Ici, on parle surtout du jeu symbolique, mais il existe d'autres types de jeux que l'on peut également rencontrer dans la cour de récréation.

Roger Caillois (1958) a dressé la typologie de ces jeux. Selon lui, le jeu apporte de la sécurité à celui qui le pratique en ce qu'il permet de sortir de la peur du sacré. Il distingue 4 catégories de jeu :

- **Les jeux de hasard (Agôn)** : c'est un jeu où tous les participants sont sur un pied d'égalité. L'habileté du joueur se joue dans sa façon d'articuler prise de risque et profit. Dans la cour de récréation, cela peut se traduire par le jeu dans lequel il s'agit de désigner celui qui va devoir attraper les autres à partir d'une chanson.
- **Les jeux de compétition (Aléa)** : l'enjeu dans cette catégorie pour chacun c'est d'avoir la reconnaissance de sa supériorité aux autres dans le domaine donné, cela signifie qu'il faut une certaine volonté de vaincre et de persévérance pour s'améliorer. Ce sont, par exemple, les jeux de course qui peuvent avoir lieu dans la cour.
- **Le simulacre (mimicri)** : le joueur va jouer un rôle, il joue à « faire croire » à d'autres qu'il est une autre personne ou qu'il est dans une situation différente que celle de la réalité. Ce jeu favorise la libération de l'imagination par l'imitation. C'est le cas par exemple quand les enfants jouent à « papa et maman ».
- **Les jeux de vertige (Ilinx)** : ce sont tous les jeux à prise de risque ou qui font monter l'adrénaline c'est-à-dire les manèges, le toboggan. En général, ils procurent un certain degré d'étourdissement physique qui est recherché à ce moment-là.

Le sociologue Ralle rajoute que ces jeux apparaissent en fonction des étapes du développement. En effet, il explique que le jeu remplit chez l'enfant une fonction

développementale en ce qu'il est un agent de socialisation mais aussi qu'il permet d'acquérir des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être dans différents domaines. A la maternelle, ce sont surtout les jeux de simulacre qui sont présents dans la récréation car les enfants selon Wallon utilisent beaucoup l'imitation, moyen de développement à part entière pour l'enfant. En effet, au début de la troisième année de vie, la communication non verbale est à son apogée et l'entrée en communication avec les pairs passe par l'imitation. Faire comme l'autre en même temps que lui est la seule façon au départ de s'intéresser à lui, c'est souvent des comportements qu'on observe en toute petite section et en petite section. Ce qui signifie qu'ils commencent par jouer ensemble mais de façon parallèle et que petit à petit la coopération est rendue possible mais cela oblige les enfants à se mettre d'accord sur les règles et sur la définition des rôles de chacun. Delalande explique toute cette complexité pour les enfants de maternelle de jouer ensemble : « *beaucoup de scènes qu'on observe dans la cour témoignent de la difficulté à avoir du plaisir dans le partage d'un jeu car ce plaisir suppose que l'on réussisse à se compléter et non plus à se gêner. L'instauration de relations agréables passe par la mise en place d'un rapport de pouvoir qui doit porter le jeu sans être trop oppressant.* ». Cela montre bien la difficulté pour les enfants d'accepter de jouer avec un autre et que ce jeu ne peut être durable qu'avec la présence d'un leader pour mener le jeu.

C'est à force de jouer ensemble que se créent les affinités entre les élèves grâce au plaisir à être pris dans une action collective. Une amitié prend souvent la forme de l'imitation de l'autre. De plus, en jouant ensemble, le groupe se construit et s'identifie, il y a donc création d'une identité propre au groupe qui va s'attribuer des caractéristiques qui vont le différencier des autres groupes comme l'a montré Ronnlund dans son enquête. Après avoir étudié les interactions, les groupes et le jeu dans la cour de récréation, il y a un autre phénomène caractéristique des cours et qui a déjà été étudié : le conflit voire la violence.

En effet, même si ces deux comportements sont très souvent condamnés par les enseignants, il faut en tirer beaucoup d'enseignement du point de vue des relations entre les enfants et de pourquoi il y a conflit. La sociologie de l'enfance considère la violence comme un type d'interaction possible entre enfants car si elle est pratiquée entre individus du même âge, elle permet de se positionner dans les rapports sociaux et de redéfinir ces derniers à l'aide des valeurs telles que la résistance à la douleur et la force physique. On peut aussi voir certaines fois, que la violence peut être un rituel d'entrée dans un groupe avec une épreuve corporelle douloureuse. Lorsque ces confrontations sont collectives, ce sont des violences

codifiées, dans lesquelles il y a des règles pour chaque groupe à respecter et où le conflit est mis en forme, l'enjeu de ce dernier est alors de montrer à l'autre toute la force et la cohésion de son groupe, c'est donc une mise à l'épreuve de la solidarité enfantine.

Delalande nous dit à ce sujet que « *la violence est habitée par des valeurs morales spécifiques et contribue à préserver le groupe et à renforcer la cohésion par des marques soutien. Elles permet aussi la reconnaissance des pairs* ». On a là une image de la violence dans la cour loin de celle souvent imaginée par les parents, la violence a une fonction socialisatrice, de reconnaissance sociale et elle est codifiée, normée. Dans un sens plus large, le conflit est l'occasion de réaffirmer son appartenance à un groupe en opposition à un autre car chaque groupe se construit par rapport à un autre, il s'agit dès lors d'entretenir et de cultiver sa différence. Le fait de faire partie d'un groupe prend sens quand ils font des activités, jouent ensemble mais le moment où cette prise de conscience est la plus importante c'est quand le membre d'un groupe est menacé par un non membre du groupe. La violence et le conflit sont donc des modes d'interactions importants à la maternelle en ce qu'ils permettent la reconnaissance des autres mais aussi de se structurer en tant que groupe, de renforcer la cohésion enfantine et de s'affirmer.

À travers les différentes recherches déjà effectuées à propos de la cour de récréation ainsi que sur le développement de la personnalité de l'enfant et la socialisation, nous allons à notre tour nous intéresser à ce moment particulier de récréation : son lieu, les attentes des élèves vis-à-vis de ce dernier mais aussi ce qu'y font les élèves et en quoi il peut participer à la construction de l'enfant en tant qu'élève, futur citoyen mais aussi dans son développement personnel.

Dans un premier versant, nous allons tenter de comprendre ce qu'il se passe dans la cour de récréation entre les élèves à travers la socialisation et ses différentes composantes (le jeu, la violence et les interactions) afin de comprendre les compétences sociales qui s'y jouent. En effet, nous allons étudier les comportements des élèves pour essayer de voir en quoi les récréations peuvent participer au développement de la personnalité de l'individu à travers les composantes de la socialisation énoncées ci-dessus.

Le deuxième point important de notre recherche, va s'orienter sur la compréhension du rôle de la cour de récréation dans les attentes des élèves. En effet, au contraire de l'espace classe, ce n'est pas un espace normé mais il offre une certaine liberté. Il faut donc savoir comment les élèves perçoivent cette liberté et ce qu'ils en font. Il est aussi intéressant de se demander comment cette dernière peut permettre à l'élève de construire le futur citoyen qu'il sera à sa majorité de par l'organisation de la cour, les règles et les normes qui y régissent élaborées par les élèves eux-mêmes.

Une dernière partie de ce travail va consister à voir le statut des élèves en fonction de leur statut dans la classe. En effet, en classe (espace normé), l'élève a un certain comportement régi par les règles construites par les élèves et l'enseignante. Il va s'agir de voir si dans la cour, les élèves ont le même comportement qu'en classe mais aussi vérifier que les leaders de chaque groupe sont bien les meilleurs élèves dans les apprentissages scolaires comme l'a montré Delalande.

Il s'agit de comprendre les relations que les élèves ont nouées entre eux, ce que leur apporte ce moment de récréation et ce qu'ils y font, mais aussi de comparer le comportement qu'ils ont en classe avec leur attitude dans la cour. Pour répondre à cela, nous utilisons comme méthode de recherche, l'observation et le focus groupe.

Mêler ces deux stratégies de collecte de données va nous permettre d'une part d'accéder au sens que les élèves mettent dans leurs actions et, d'autre part, de confronter ce qu'ils nous disent sur le terrain d'autant plus que nos répondants correspondent aux personnes observées. L'objectif étant qu'observations et focus groupe interagissent et que l'un nous permette de mieux appréhender l'autre et inversement.

I) Population

Pour l'échantillon, nous choisissons une école maternelle en milieu rural qui a accepté de nous accueillir. En effet, nous voulions trouver un établissement uniquement de maternelle de manière à n'avoir que des enfants ayant entre 3 et 6 ans. Une enseignante en classe de moyenne section a accepté de nous accueillir et de nous accorder de son temps pour nous permettre de réaliser au mieux notre enquête. La population sur laquelle nous travaillons se situe en milieu rural, elle accueille des enfants de plusieurs villages voisins et est la seule école maternelle sur la commune. Elle est constituée de 3 classes dans lesquelles sont réparties les 64 élèves, on compte : 12 élèves de grande section nés en 2011, 29 élèves de moyenne section nés en 2012, 16 élèves de petite section nés en 2013 et enfin 4 élèves rentrés depuis janvier 2017 à l'école qui sont nés en 2014.

Voici la composition des trois classes de cette école :

<u>Niveau de classe</u>	<u>Nombre d'élèves</u>
MS/GS	12 GS 7 MS
MS	22 MS
TPS/PS	16 PS+ 4 TPS (rentrée de janvier 2017)

Répartition des élèves de l'école maternelle en fonction des classes.

L'enquête porte donc sur ces 64 élèves présents dans l'école avec une attention particulière sur la classe de moyenne section sur laquelle nous nous attardons un peu plus lors des observations dans la cour de récréation étant donné que les focus groupe ont lieu avec ces élèves-là et que l'enseignante nous accueille dans sa classe pour observer quelques matinées de classe.

Les 22 élèves de notre enquête sont tous nés en 2012. Lors de la rentrée de septembre la plupart se connaissent car ils étaient ensemble en petite section à l'exception de trois filles qui font leur arrivée dans l'école. Deux d'entre elles ont effectué leur petite section dans deux villes du département avant que leurs parents ne s'installent sur la commune de l'école et la troisième n'a jamais été scolarisée et entame sa première année d'école à la rentrée 2016 dans cette classe.

La cour de récréation de l'école maternelle dans laquelle ont lieu les observations est relativement grande. On y trouve une aire de jeux avec un toboggan et des cabanes, trois bacs à jardinage, un kiosque abrité et un préau dans lesquels sont rangés les vélos et trottinettes. Voici quelques photos de la cour :





II) Observation

Nous faisons de l'observation car cela va nous permettre de répondre à la première partie de notre problématique sur la socialisation. Nous avons réalisé une phase préalable de manière à mieux connaître les élèves avant de commencer.

A. Phase préalable

Avant de commencer notre recherche, l'enseignante des moyennes sections accepte de nous accorder un entretien pour nous permettre de mieux connaître notre population et les relations qu'ont les élèves entre eux ainsi que leurs performances scolaires. Ce dernier s'avère très important pour la suite de notre enquête car nous construisons avec l'enseignante une carte mentale avec les différents groupes qu'il y a dans sa classe ainsi que l'élève qui selon elle, dirige le groupe. Cet outil réalisé en octobre 2016, début d'année scolaire va nous permettre d'observer la stabilité des groupes tout au long de notre enquête.

Cet entretien précède nos premières observations. S'ensuit au mois de novembre le suivi de la classe deux fois par semaine durant toute la journée. Ceci pour deux raisons, tout d'abord pour que les élèves se familiarisent à notre présence pour obtenir leur confiance et qu'ils

agissent par la suite comme si nous n'étions pas là et ensuite pour apprendre à connaître les élèves.

En effet, ces observations faites lors de ces moments de classe vont nous aider à mieux les connaître car nous allons observer leur comportement tant avec l'enseignante qu'avec les autres élèves, repérer les différents groupes et amitiés dans la classe mais aussi leur façon de travailler et leurs habiletés sociales lors des travaux de coopération quand ils sont en autonomie et leur participation orale en grand groupe. Il s'agit aussi lors des moments de liberté de regarder comment ils s'organisent lorsqu'ils sont entre eux et donc repérer les potentiels « leaders » de chaque groupe.

B. L'observation

Nos observations se déroulent de novembre 2016 à mars 2017 à raison de deux journées par semaine, le jeudi et le vendredi. Le fait que l'enquête sur le terrain dure 5 mois va nous permettre de documenter notre grille d'analyse dans le temps et d'observer la stabilité des groupes en maternelle

Il s'agit des observations dans la cour de récréation. On compte dans cette école, trois moments de récréation pour les élèves : un le matin de 30 minutes, un entre midi et deux avant de rentrer en classe de 15 minutes et enfin un en milieu d'après-midi de 25 minutes. Ces trois temps vont être observés 2 jours par semaine pendant 5 mois. Il consiste pour nous en nous promener dans la cour avec un bloc-notes et un stylo afin de noter ce que les enfants font, à quoi ils jouent et avec qui.

Nous avons construit une grille d'observation afin de comprendre au mieux ce qui se joue durant ce moment de récréation. Elle comporte 3 entrées que nous allons détailler :

La première entrée de cette grille porte sur l'occupation de l'espace dans la cour de récréation en nous intéressant aux déplacements des élèves. Pour cela, nous distinguerons 3 types d'élèves :

- L'élève « statique » qui reste durant tout le temps de récréation au même endroit et dans le temps, voir si cet endroit est toujours le même à chaque récréation.
- L'élève « mobile », qui à l'opposé du « statique », court, se déplace et change tout le temps d'endroit.

- L'élève qui fait un « circuit », c'est-à-dire qu'à chaque moment de récréation, il fait le même parcours, va dans les mêmes endroits et répète ceci inlassablement.

La deuxième entrée de la grille d'analyse concerne l'organisation des différents groupes d'élèves présents dans la cour. Nous allons étudier cette organisation à partir de plusieurs points :

- La stabilité du groupe dans le temps à savoir si les groupes qui jouent ensemble en novembre lors du début de notre enquête seront les mêmes en mars lorsque nous la finirons et étudier les éventuels changements.
- Les interactions qui sont présentes entre les élèves à travers le conflit notamment qui est l'interaction la plus visible dans la cour. En effet, ce dernier va nous permettre de nous renseigner sur la nature des relations entre les élèves et comprendre pourquoi il y a conflit. Ce dernier aidera à donner du sens aux enjeux relationnels de ce moment de récréation.
- L'organisation du groupe va pouvoir s'observer aussi en regardant de combien de membres le groupe est composé mais aussi les potentiels leaders de chaque groupe pour voir comment s'organise le groupe autour d'eux et si parfois, il y a contestation. Ceci s'observera, à partir de l'item ci-dessus qu'est le conflit.

La dernière entrée de cette grille d'analyse porte sur les jeux qu'on peut voir dans la cour de récréation car ils prennent une place importante dans le développement de l'élève. Pour cela, nous allons nous intéresser aux différents jeux auxquels les élèves participent, ce qu'ils font et les endroits où ils jouent. Pour nous aider à mieux les comprendre, nous allons nous baser sur la typologie des jeux de Caillois. Pour rappel, nous avons :

- Les jeux de hasard dans lesquels tous sont sur un pied d'égalité et il s'agit alors d'articuler prise de risque et profit pour gagner.
- Les jeux de compétition où il s'agit de vaincre en étant meilleur que les autres et en montrant sa supériorité dans un domaine.

- Les jeux de simulacre où nous sommes dans l'imitation, le joueur joue « à faire croire »
- Les jeux de vertige qui sont les jeux de prise de risque qui font monter l'adrénaline.

Une attention toute particulière sera accordée lors des récréations aux élèves qui sont nos répondants lors des focus groupe de manière à pouvoir contrôler la cohérence entre les paroles dites et les faits observés.

III) Le focus groupe

Pour répondre à la question de la socialisation, on peut procéder par focus groupe car ce dernier permet de mettre du sens sur des comportements, des façons d'être et d'agir que nous observons mais aussi comprendre les relations qui se jouent à la maternelle. En effet, le focus groupe est généralement utilisé quand on veut « comprendre le pourquoi », étudier des comportements sociaux, ce qui est le cas dans notre enquête puisque nous voulons essayer de savoir ce qui se joue dans le développement de l'enfant dans un lieu spécifique qu'est la cour de récréation. De plus, notre lieu d'observation étant un lieu d'interactions, le focus groupe permet de recréer un espace d'interactions entre les élèves.

Cet outil va permettre, malgré le fait que nous ayons des questions précises à leur poser de les laisser échanger entre eux, se contredire, rajouter des éléments, et ainsi comprendre au mieux leurs relations.

Nous sommes partis sur la base de 8 focus groupe au sein de la classe de moyenne section divisée en deux temps et avec deux organisations différentes : une première vague d'entretiens en janvier puis une autre en mars.

A. Les focus groupe de janvier

Au préalable, avant de commencer les premiers focus groupe, nous allons prendre la classe dans le coin regroupement pour expliquer aux élèves que nous voulons parler avec eux de la cour de récréation, de ce qu'ils aiment y faire. Par la suite, nous leur lisons l'album de littérature de jeunesse : Dans la cour d'école de Christophe Loupy. Il s'agit là de les mettre

en confiance et de les amener à se confier en leur expliquant bien que nous ne sommes pas des enseignants et que nous nous intéressons à leurs jeux.

Nous proposons les premiers focus groupe deux mois après les premières observations. Nous en organisons 4 auxquels tous les élèves de la classe participent. Nous divisons la classe en 4 groupes de manière à n'avoir que 5 élèves dans chaque entretien pour permettre à ceux qui ne prennent pas la parole en grand groupe de pouvoir s'exprimer plus facilement.

Pour cette première phase, nous allons répliquer la méthode de recherche de Ronnlund (Ronnlund, 2013) à savoir que nous allons commencer par aller dans la cour avec les élèves afin qu'ils nous présentent les endroits qu'ils préfèrent, qu'on les prenne en photos pour ensuite pouvoir en parler lors du focus groupe qui se déroule en suivant. En effet, après avoir fait le tour de la cour avec eux et avoir pris les photos, nous nous installons dans une salle attenante à la salle de classe pour commencer à en parler. Un guide d'entretien est préparé pour mener au mieux ce focus mais il sera également intéressant de laisser les élèves échanger entre eux.

Pour l'organisation de ces entretiens, nous avons volontairement fait des groupes avec des enfants qui ne jouent pas ensemble dans la cour de récréation. Cette volonté se justifie par le fait que nous souhaitons voir si les élèves qui jouent ensemble s'accordent sur leurs relations et leur manière de jouer quand ils le racontent même s'ils ne sont pas ensemble lors de l'entretien. Il s'agit de confronter leurs paroles pour voir s'il y a consensus et la même façon de penser leur relation.

B. Les focus groupe de mars

Nous continuons les observations après ces focus groupe puis nous en organisons des nouveaux à l'approche de la fin du mois de mars mais en changeant les groupes.

En effet, grâce à nos observations, nous établissons une nouvelle carte des groupes dans la classe puis nous organisons des focus groupe avec tous les enfants qui jouent ensemble. Tous les élèves de ces entretiens-là seront donc des groupes pour lesquels nous aurons observé des interactions, des liens lors des moments dans la cour de récréation ou au sein de la classe. Dans ce focus groupe là, il s'agit de confronter les points de vue de chacun

des membres du groupe, observer s'il y a des contradictions ou non mais aussi comprendre comment ils s'organisent et arrivent à se mettre d'accord.

Dans ce focus groupe, une attention particulière sera également portée sur la communication non verbale car étant donné que ce sont des « copains », il sera intéressant de voir comment se déroulent les interactions, qui prend la parole en premier mais aussi les possibles désaccords au sein du groupe.

Pour préparer au mieux ces deux types de focus groupe, nous réalisons deux guides d'entretien de manière à pouvoir mener le groupe tout en leur laissant la liberté d'échanger entre eux et de dévier de sujet s'il reste dans le thème. Il y a des thèmes communs aux deux focus groupe mais aussi certains qui diffèrent.

C. La construction du guide d'entretien

Les deux guides d'entretien (**annexe 1**) que nous construisons se rejoignent sur certains points et certains thèmes sont abordés dans les deux focus groupe organisés pour chacun des élèves. Il est important de prendre en compte lors de l'élaboration de ces guides l'âge des enfants, à savoir 4 ans, et le fait qu'ils ont un temps de concentration réduit.

En effet, alors qu'en général, chez les adultes un focus groupe peut durer jusqu'à 1h30, nous optons pour des focus groupe de 20 minutes maximum de manière à capter leur attention jusqu'au bout.

Le guide d'entretien du premier focus groupe contient 4 thématiques, celui de mars en contient 3 et ils ont 2 thèmes en commun que nous allons détailler maintenant. Nous verrons par la suite, les 3 thèmes qui diffèrent.

1. Les thèmes communs aux deux focus groupe

Un premier thème sur lequel nous travaillons lors des entretiens est celui des « jeux dans la cour » c'est-à-dire ce qu'ils font pendant ce moment de récréation, à quoi ils jouent en leur demandant de donner des exemples. Cette thématique est abordée dans les deux focus groupe car c'est une dominante des moments libres laissés aux enfants. En effet, les enfants ont un réel besoin de jouer et c'est de par les situations d'imitation, d'organisation de ces jeux qu'ils se construisent.

Le deuxième thème que nous souhaitons intégrer est la constitution et l'organisation des groupes en nous intéressant lors du premier focus groupe aux élèves avec qui ils jouent, s'ils ont des « copains » dans les autres classes mais aussi s'il y a des enfants dans les groupes qui décident. En effet, il est reconnu qu'à la maternelle, les enfants, pour certains, ne sont pas en âge de s'ouvrir aux autres et jouent seuls ou « côte à côte » avec un autre alors que d'autres sont dans une relation duelle et enfin que les derniers sont organisés en « bande » autour d'un leader qui organise. L'idée de ce thème-là est de vraiment comprendre comment s'organisent ces groupes, comment s'opère la socialisation et s'ils sont conscients de cette organisation.

Lors du deuxième focus groupe, nous irons plus loin sur ce thème-là en nous intéressant à la stabilité des groupes et aux possibilités de jouer avec d'autres enfants.

2. Les thèmes abordés dans un seul des focus groupe

Deux thèmes seront abordés uniquement dans le focus groupe de janvier, il s'agit de l'occupation de l'espace et de la relation du groupe par rapport aux autres que nous allons voir plus en détails.

Tout d'abord, après la prise des photos avec les élèves de leurs endroits préférés dans la cour de l'école, un retour est fait sur ces endroits-là pour comprendre pourquoi ils aiment y jouer mais également découvrir les lieux qu'ils n'aiment pas. En découlent par la suite des questions sur l'occupation de l'espace afin d'essayer de comprendre les déplacements des élèves mais aussi pourquoi ils jouent toujours aux mêmes endroits et n'occupent presque jamais certains lieux.

L'autre thème spécifiquement abordé lors des entretiens de janvier porte sur les élèves avec lesquels les enfants ne jouent jamais pour essayer de comprendre pourquoi mais aussi sur la possible intégration de nouveaux enfants à leur groupe. Il s'agit là de nous intéresser comme l'avait fait Maria Ronnlund sur comment la relation de groupe se construit par rapport aux autres.

En effet, elle explique que l'enfant se construit par rapport à un groupe qui représente le « nous » dans lequel il a son propre rôle, le « je » mais en contradiction avec les autres avec lesquels ils ne jouent pas qui représentent le « eux ». Ce thème-là permet donc

d'aborder les autres élèves hors du groupe et les raisons pour lesquelles ils ne jouent pas ensemble.

Enfin, pour terminer, un dernier thème est abordé uniquement lors du deuxième entretien avec les groupes formés de « copains », c'est celui du conflit. En effet, lors de la phase d'observation préalable, nous avons remarqué que les principaux conflits qui émanent dans la cour sont entre des membres d'un même groupe, il nous semble donc important de l'amener lors de ce deuxième focus groupe pour essayer de comprendre pourquoi parfois il y a des disputes.

De plus, tout au long de ces focus groupe, un thème sous-jacent est amené, auquel nous sommes très attentifs, c'est celui des règles établies par les élèves dans la cour. En effet, Delalande explique que les enfants n'aiment pas le désordre et que par conséquent, ils s'organisent eux-mêmes dans leur microsociété en condamnant ceux qui ne respectent pas les règles. Lors de ces entretiens et avec l'aide des questions posées, nous espérons dégager des règles précises construites par les élèves sur ce qu'il faut ou ne pas faire dans la cour et quelles en sont les conséquences.

Cette enquête s'intéressait particulièrement à 3 points importants. Tout d'abord à l'aide des observations nous sommes intéressés à la socialisation au sein de la cour de récréation à travers plusieurs éléments que sont le jeu, la violence et les interactions. Nous voulions étudier les comportements des élèves afin de mieux comprendre leur personnalité. Dans un deuxième temps, grâce au focus groupe nous avons essayé de comprendre le rôle qu'a la cour dans les attentes des élèves c'est-à-dire comprendre comment ils perçoivent la liberté qui leur est offerte et ce qu'ils en font. Puis dans un dernier point, nous sommes attachés sur le statut des élèves dans la cour en fonction de celui qu'ils avaient en classe.

I) L'observation

Tout d'abord nous allons aborder l'importance qu'a eue la phase préalable dans notre recherche. En effet, ces journées passées avec les élèves de moyenne section nous ont permis d'instaurer un climat de confiance, les enfants venaient nous voir pour discuter, on leur expliquait que nous étions là pour voir et essayer de comprendre leurs jeux. Nous avons également pu repérer rapidement les groupes formés au sein de la classe et les affinités qui étaient conformes à ce que l'enseignante nous avait dit durant l'entretien. Cette phase nous a permis d'appréhender au mieux le reste de nos observations dans la cour de récréation. De plus, certains élèves venaient même nous expliquer volontairement les jeux auxquels ils jouaient et ce qu'ils faisaient.

A. L'occupation de l'espace

Au sein de cette école maternelle, nous avons pu distinguer 3 types d'élèves dans la cour de récréation au niveau des déplacements : ceux qui sont statiques, ceux qui sont mobiles et ceux qui font un circuit.

Parmi nos 22 enquêtés, plus de la moitié, à savoir 12 étaient mobiles dans la cour de récréation c'est-à-dire que tout au long de l'enquête qui a duré 5 mois, nous avons observé qu'ils jouaient dans la plupart des endroits de la cour et que ces lieux pouvaient changer à chaque récréation. Ces élèves se déplacent de manière différente en fonction des jeux auxquels ils jouent mais n'ont aucun lieu favori. Lorsqu'on regarde ces enfants pour la

première fois, nous avons l'impression qu'ils se déplacent sans aucune autre logique que de courir alors qu'en les observant réellement, nous nous sommes rendu compte qu'il y avait une logique qui dépendait de leur jeu. Leurs déplacements sont dictés par les jeux auxquels ils jouent. Par exemple, lorsqu'ils font la course, ou « trap-trap », ils privilégient le milieu de la cour, mais lorsqu'ils jouent à « papa et maman » ou à la « maitresse », dans ces cas-là, ils se dirigent vers le toboggan ou le kiosque.

Nous avons aussi repéré des enfants qui effectuent un circuit à chaque récréation de façon très ordonné. C'est le cas de cinq de nos enquêtés qui sont composés d'un groupe de 3 garçons et d'un autre groupe de 2 filles. Pendant 5 mois, nous avons pu voir qu'à chaque moment de liberté, à raison de trois fois par jour, ils faisaient le même parcours. En effet, nous pouvons prendre l'exemple des trois garçons qui dès qu'ils sortent de la salle de classe se dirige vers le portail de l'école où ils passent un moment puis ils jouent devant le toboggan en prenant la diagonale qui relie ces deux points. Ce groupe, à chaque récréation joue dans ces deux endroits en passant par cette diagonale, il n'est que très rare les fois où ils jouent ailleurs. Ce qui nous a permis de comprendre le sens que les élèves donnait à ce circuit, ce sont les focus groupe. En effet, il y a toute une histoire derrière ce parcours qui compose leur jeu auquel ils jouent à chaque moment de liberté : le portail représente pour eux la prison et le toboggan le bateau et il s'agit de ne pas se faire attraper. L'histoire change en fonction des périodes, mais les lieux investis restent les mêmes.

Pour terminer, nous avons constaté qu'il y avait dans la cour un troisième type d'élève, celui qui est statique. Parmi nos élèves, nous en avons compté 7 qui étaient relativement statiques lors des moments de récréations. Ce sont des élèves qui pour la plupart jouent seuls ou à deux ou le cas d'une, qui refuse de s'amuser. Ils restent tout le temps aux mêmes endroits, à savoir pour trois d'entre eux sous le préau, à côté de leur classe duquel ils ne bougent pas de toute la récréation. Pour ce qui est des quatre autres, ils jouent deux par deux mais toujours au même endroit, au toboggan.

Nous avons donc remarqué qu'au niveau de l'occupation de l'espace, il y a plusieurs types de comportement qui se sont imposés à nous, et qui nous allons le voir dépend de l'élève, de son groupe et de son « comportement ».

B. L'organisation des groupes

Grâce à la durée de notre enquête, nous avons pu nous intéresser à la stabilité des groupes en maternelle. Nous avons constaté que les groupes formés quand nous sommes arrivés en Novembre sont restés les mêmes jusqu'en Mars, à l'exception d'un seul groupe de filles (**annexe 2**). En effet, les groupes sont restés composés des mêmes élèves à l'exception de Marine et Lyla, qui restaient tout le temps ensemble lors de notre arrivée. Cependant, dès le mois de Janvier Marine est devenue copine avec une des nouvelles arrivantes, Lia, et elles ne restaient plus que toutes les deux, laissant Lyla sans groupe mais essayant de s'accrocher quand même à son amitié avec Marine. Ce changement dans les amitiés de Marine montre qu'elle n'est pas prête à sortir de la relation duelle pour accepter d'être trois dans un groupe alors que d'autres élèves de son âge, l'accepte volontiers et forme des groupes de 4 et 5 enfants.

Un point qui nous a semblé important aussi lors des travaux sur l'organisation des groupes c'est l'intégration des trois nouvelles arrivantes dans l'école. A l'exception de Lia, dont nous avons parlé ci-dessus qui à partir de janvier a trouvé un groupe avec qui elle joue lors de ses temps libres, les deux autres demeurent sans groupe. En effet, Célie émet un refus catégorique de jouer et reste près du banc lors des moments de récréation en ne parlant à aucun des autres élèves de la cour. Elise quant à elle, joue très souvent toute seule à la trottinette, ou au vélo et quand elle n'en a pas, soit elle reste seule, soit elle va jouer avec des grandes sections mais n'a aucun groupe fixe. En effet, la plupart des élèves étant ensemble depuis l'année dernière, la plupart des relations amicales étaient déjà formées avant même la rentrée en moyenne section ce qui peut en partie expliquer le fait que ces trois nouvelles ont des difficultés à entrer dans un groupe.

Au-delà de cela, nous comptons plusieurs groupes dans la classe qui sont au nombre de six. Au sein de ces groupes, nous pouvons souvent observer des conflits, on entend souvent des « t'es plus mon copain/ma copine ». Nous avons établi plusieurs causes à ces disputes au sein de la cour de récréation :

- Tout d'abord, le fait que chaque groupe soit organisé autour d'un leader, d'un « chef » selon leurs propres termes qui guide le groupe pose des problèmes lorsqu'il y a contestation des décisions de ce dernier. C'est par exemple le cas d'un des groupes :

« Flore vient nous voir, Sloan la suit de près en râlant. Elle nous explique qu'elle ne veut plus jouer avec Sloan car il veut toujours décider et qu'elle ne veut pas l'écouter. Sloan nous dit qu'il veut jouer à trap-trap et que Flore ne veut pas jouer avec lui. Flore m'explique qu'elle aimerait bien décider du jeu parce que c'est toujours Sloan qui décide, elle part donc aller jouer avec Laure et Léna ».

On voit là, qu'il y a un conflit dans le groupe car Flore aimerait bien avoir le droit de décider et conteste donc le fait que ce soit Sloan qui commande. Ceci n'est qu'un exemple et de nombreux conflits ont lieu à cause de ces raisons-là.

- Le deuxième type de conflit qu'on trouve dans les récréations est le fait que dans une amitié à deux personnes, une tierce personne vienne se rajouter. A cet-âge-là notamment, nous voyons que ça pose problème notamment chez deux des groupes composés de trois filles chacun. Il y a toujours un conflit et une des filles du groupe qui est rejetée. Le fait d'être trois dans la relation n'est pas accepté comme l'illustre cet exemple :

« Alexandra, Marine et Lyla sont en train de jouer ensemble dans la cour de récréation et d'un coup, on entend Lyla dire à Marine « t'es plus ma copine ». Marine vient nous voir et nous dit que Lyla ne veut plus jouer avec elle puisqu'elle joue avec Alexandra et qu'elle va le dire à sa maman ».

- Enfin, on peut voir apparaître le conflit pour une troisième raison qu'est le non-respect des règles instaurées par les enfants eux-mêmes. Au sein du groupe, les élèves rejettent ceux qui ne respectent pas les règles établies par les élèves eux-mêmes. Souvent, ce sont des règles liées aux jeux qu'ils font, et un non-respect de la règle entraîne une exclusion comme le montre cet exemple :

« Sloan, Bastien et Théo sont près de l'arbre, Bastien pleure et Sloan râle en disant à Bastien « tu joues plus avec nous ». Sloan vient me voir et me dit « Il a triché Bastien », nous lui demandons de nous expliquer pourquoi et il nous dit « il y avait un parcours, on devait partir en courant du toboggan et partir vers l'arbre, faire le tour et s'arrêter. Le premier arrivé avait gagné mais Bastien, il a triché, il a coupé, il est passé par-là. Donc il joue plus avec nous. »

Nous avons donc pu remarquer au fil de nos observations que les conflits apparaissent dans la cour de récréation pour trois raisons principales : les problèmes de leadership dans

les groupes, les relations à trois dans un groupe d'amitié et le non-respect des règles dans un jeu.

C. Les jeux dans la cour de récréation

Nous avons analysé les jeux effectués par les élèves dans la cour à partir de la typologie des jeux de Caillois (1958). 4 types de jeux sont distingués dans ses travaux et nous les retrouvons tous dans la cour de récréation de l'école maternelle cependant au vu des observations, deux sont plus présents que d'autres. C'est le cas par exemple du « simulacre » qu'on appelle souvent les jeux d'imitation. Ils sont très investis à la maternelle, c'est le jeu de « papa et maman » mais aussi de la maitresse, comme par exemple quand Evy vient nous voir et nous dit : « *Evy vient nous voir en pleurant, nous lui demandons ce qui lui arrive, elle montre Lila et Alice du doigt et nous explique qu'elle pleure parce qu'elle joue à la maitresse avec les filles, qu'elle est la maitresse et que les filles n'écoutent pas ce qu'elle dit* ». On voit bien là, le jeu d'imitation en reprenant une situation qu'elles connaissent mais aussi les problèmes pour s'accorder lors des jeux. On peut aussi trouver des jeux un peu plus originaux comme par exemple, mettre son vélo à l'envers et jouer au marchand de glace en se mettant dessus et en demandant à tous les élèves qui passent s'ils veulent manger une glace.

De nombreux tricycles, draisiennes, trottinettes sont à disposition des élèves lors des récréations. Cela donne lieu à de nombreux jeux de compétition dans lesquels les élèves qui ont le même type de véhicules font des courses en faisant des parcours dans la cour. Ce type de jeu se manifeste aussi lorsqu'ils courent en respectant un parcours mais aussi quand ils jouent au ballon au pied et que le premier qui tire dans le ballon gagne. Tous ces jeux sont très présents à la maternelle, il s'agit de se mesurer les uns aux autres pour voir qui est le plus fort.

Les focus groupes effectués avec les élèves nous en apprendront également beaucoup sur les différents jeux que l'on peut trouver dans les cours de récréation que nous n'avions pas forcément remarqué lors des observations.

D. Le lien entre la classe et la cour de récréation

Tout d'abord, lors de nos observations en classe, nous avons noté les élèves qui restaient ensemble lors des moments libres dès qu'ils pouvaient jouer où ils veulent dans la

classe. Nous nous sommes aperçus au fil des observations que les groupes libres constitués en classe correspondent aux groupes qui jouent ensemble lors de la récréation. Les élèves se retrouvent donc avec leur groupe dès qu'un moment libre se présente à eux que ce soit en classe ou dans les moments de récréation. Il est très rare de les voir jouer avec d'autres élèves.

Lors des ateliers en classe, chaque fois, il y a deux groupes composés de 5 ou 6 élèves qui sont en autonomie. Ce sont des groupes choisis par l'enseignante qui nous explique les faire en fonction des capacités des élèves, ce sont donc des groupes hétérogènes mais elle évite également de mettre dans le même groupe les élèves qui s'entendent très bien. Nous avons observé ces moments d'autonomie des élèves et ils se sont avérés particulièrement intéressant dès lors qu'ils étaient collectifs c'est-à-dire qu'ils devaient faire preuve de coopération en jouant à un jeu de société ou en arrivant à un but commun.

Pour prendre un exemple, l'enseignante avait donné aux élèves qui étaient en autonomie une centaine de formes géométriques et quatre boîtes pour les ranger. Elle attendait des élèves qu'ils mettent les triangles, les carrés et les rectangles dans les trois premières boîtes et toutes les autres formes dans la dernière. Pour cet exercice, elle ne leur donnait aucune indication, il fallait juste qu'ils s'entendent sur la manière de procéder et sur le classement. Parmi trois des quatre groupes qui sont passés, nous avons observé chaque fois un élève qui a pris les choses en main. C'est par exemple le cas de Sloan et Leila, chacun dans un groupe différent, qui dès que la consigne a été passée ont regardé les formes et ont dit « *Alors, moi je prends tous les carrés et je les mets dans cette boîte* » pour Sloan ou Leila « *Il faut mettre, tous les carrés dans cette boîte, les rectangle dans celle-là et les triangles dans l'autre* ». Ces deux enfants qui ont dirigé le groupe pendant cet atelier sont tous les deux les « chefs » de leur groupe lors des récréations. Les enfants qui sont « le chef » de leur groupe dans les moments libres sont ceux qui prennent le plus souvent la parole lors des moments de regroupement avec l'enseignante et aussi qui dirigent les travaux de coopération lorsqu'ils sont en autonomie.

Parallèlement à ces élèves-là, toujours durant cet atelier dans lequel il fallait trier les formes géométriques, nous avons remarqué des élèves qui ne participaient pas vraiment à l'activité. Dès que cette dernière commençait, ils récupéraient les formes les plus proches d'eux avec lesquelles ils s'amusaient et ne voulaient pas les prêter aux autres. C'est par exemple le cas dans le groupe de Sloan où il y avait aussi Célie, scolarisée pour la première

fois à la rentrée scolaire. En effet, Sloan s'approche d'elle pour lui prendre les pièces et elle refuse de lui donner en lui disant que ce sont ces formes et qu'elle les garde. Elle s'est appropriée les formes et ne veut donc pas les partager. Nous avons également repéré ce comportement dans d'autres groupes notamment chez Luc, Alexandra qui sont tout comme Célié, des élèves qui sont assez statiques dans la cour de récréation et hormis Alexandra, ce sont des élèves qui jouent tout seul.

À travers ces moments d'observation dans la classe, nous avons pu faire à de nombreuses reprises le parallèle avec ce que nous observons dans la cour de récréation. Tout d'abord le fait que les groupes formés librement en classe sont les mêmes groupes que l'on peut voir évoluer dans la cour de récréation. Mais aussi que le comportement en classe correspond à ce que nous voyons dans la cour :

En effet, les élèves qu'on observe comme étant les leaders du groupe sont ceux qui parlent le plus, s'expriment le mieux lors des moments d'apprentissage mais aussi ceux qui dirigent le groupe dès lors qu'il y a travail de coopération. De plus, les élèves de moyenne section qui ont tendance à jouer seuls lors des moments libres sont ceux qui ne participent pas ou que très peu aux travaux communs lors des moments d'autonomie.

Nous allons maintenant nous intéresser au focus groupe et certains items des observations ont été renforcés grâce à ces entretiens avec de nouvelles informations données par les élèves eux-mêmes.

II) Les focus groupe

Comme il était prévu, nous avons organisé 8 focus groupe divisé en deux temps : un premier en janvier avec des élèves qui ne jouaient pas forcément ensemble et un second en mars composé d'élèves que nous avons observé dans la cour comme jouant ensemble. Avant de nous intéresser aux autres thématiques de nos focus groupe, nous allons revenir sur le déroulement de ces derniers.

Faire des entretiens collectifs avec des élèves de 4 ans n'a pas été facile car ils ont un temps de concentration relativement limité mais aussi car certains sont plus à l'aise que d'autres pour communiquer. En effet, alors que quelques élèves répondaient aux questions avec beaucoup de précision, d'exemples, d'autres ne répondaient pas ou à peine et il était difficile de les amener à s'exprimer. C'était notamment le cas de Célié, Luc et Maurane qui

n'ont que très peu répondu aux questions et qui sont les trois élèves observés qui jouent très souvent seuls lors des moments de récréation.

Lors de ces entretiens, il a également été intéressant de voir comment les élèves se corrigeaient entre eux lorsqu'ils n'étaient pas en accord avec ce qui était dit, que ce soit sur la composition des groupes ou sur les jeux. Ça a été notamment le cas lors des focus groupe de janvier lorsque nous demandions aux élèves avec qui ils jouaient dans la cour de récréation, certains nous répondaient uniquement les élèves présents à la table avec eux, ce qui ne correspondait pas du tout à la réalité observée mais certains les corrigeaient. Voici un exemple, Arthur corrige Lana en expliquant lui-même avec qui elle a l'habitude de jouer lors des moments libres et qui correspond à nos observations.

« Lana, tu joues avec qui dans la cour de récréation ?

Lana : Avec Arthur.

Et tu joues qu'avec Arthur ?

Lana : Oui.

Arthur : Ben non, elle joue avec Alice et Leya, c'est n'importe quoi ce qu'elle dit. »

A. L'occupation de l'espace

Lors des premiers entretiens, nous avons répliqué la méthode de Ronnlund (2013) et nous avons demandé aux élèves leur endroit préféré dans la cour de récréation. Nous avons relevé deux endroits particulièrement investis :

- celui du toboggan qui est divisé en deux parties pour les élèves, le toboggan en lui-même et les cabanes en dessous.
- Le préau avec deux parties également : celle à côté du portail et celle à côté de la salle de motricité.

Voici les résultats de nos 22 répondants lorsque nous leur avons demandé de prendre en photo l'endroit qu'ils préfèrent dans la cour de récréation :

	Toboggan	Préau	Kiosque	Arbre	Total
Elèves	10	8	3	1	22
Pourcentage (%)	45,4	36,4	13,60	4,6	100

Pour ce qui est des endroits dans lesquels ils n'aiment pas jouer, ils n'en parlent pour la plupart pas en termes de lieu mais en termes de ressenti. En effet, ils nous citent surtout des endroits dans lesquels ils se font embêter, des endroits où ils n'ont pas le droit d'aller comme par exemple Leila qui nous dit « *j'aime pas aller dans les escaliers parce que sinon je me fais gronder* ». Ça peut aussi être des endroits où ils ont peur de se faire mal, de se faire bousculer :

« Est-ce qu'il y a un endroit où vous n'aimez pas jouer dans la cour ?

Sloan : Le tapis rouge.

Pourquoi ?

Sloan : Parce que les autres ils font que me faire mal.

Elise : Moi j'aime pas jouer à côté de la motricité parce qu'il y a Hugo de chez les grands, il fait que nous pousser et après je m'inquiète pour les autres. »

À travers cet exemple, on voit bien que les lieux non investis par ces moyennes sections sont ceux où ils ont peur de se faire bousculer. Alors que quand ils parlent des lieux qu'ils préfèrent, c'est en rapport aux jeux auxquels ils peuvent jouer dans ces lieux-là. L'occupation de l'espace pour ces élèves et donc en rapport avec leurs jeux mais aussi en fonction des autres et des élèves qu'ils veulent éviter.

B. Les jeux dans la cour de récréation

Tout comme lors des observations, lors des focus groupe les élèves nous ont parlé de nombreux jeux de compétition à travers la course, trap-trap mais aussi cache-cache ainsi que des jeux de simulacre. Deux types de jeux de simulacre sont cependant beaucoup revenus lors de ces entretiens. Nous avons eu les jeux que nous trouvons dans toutes les récréations comme « papa et maman » mais ce qui a retenu notre attention ce sont les nombreux jeux de fiction repris dans les cours de récréation. En effet, quand on leur demande à quoi ils jouent dans la cour, ils répondent souvent : les power rangers, la reine des neiges, Zorro, Spiderman... On a donc une très grande importance des jeux de fiction dans la cour par ces élèves comme nous le montre cet exemple :

« Arthur : Moi je suis le chef des super héros, je crois Iron man il n'est pas trop le chef. Mais comme il n'y a pas de Hulk, c'est un peu le chef quand même.

Donc c'est toi le chef des Super héros ?

Arthur : Oui comme il n'y a pas Hulk.

T'es qui toi comme personnage alors ?

Arthur : Iron Man et Baptiste c'est Sonic et Achille mon frère c'est Spiderman et Loic c'est Zorro ou Batman parfois.

Et comment vous jouez aux super héros ?

Arthur : Ben on attaque les méchants. »

Nous avons également remarqué à de nombreuses reprises dans la cour de récréation des jeux, situations réalisés en classe lors des moments d'apprentissage. Cela peut être le jeu de la maitresse en refaisant les activités du jour avec des élèves qui dans la cour font semblant de faire des perles, de la pâte à modeler :

« Qu'est-ce que tu fais dans la cabane ?

Lyla : Moi je joue à la maitresse avec Lia et Marine.

C'est qui la maitresse ?

Lyla : C'est moi.

Et Lia et Marine, elles font quoi ?

Lyla : C'est les enfants. Elles vont à la pâte à modeler.

Lia : Pas que de la pâte à modeler, d'autres ateliers aussi

Lyla : Marine elle faisait du coloriage.

Lia : Moi je faisais des perles, un collier de perles ».

Ceci est un réinvestissement de ce qui a été fait en classe dans la semaine mais on peut voir aussi des réinvestissements qui durent. C'est le cas notamment d'un jeu collectif effectué en janvier en motricité dont les élèves nous parlent lors des focus groupe de mars :

« Vous jouez à quoi d'autre Leila ?

Leila : A quelle heure est-il.

Qu'est-ce qu'il faut faire à ce jeu ?

Leila : Il faut taper puis s'il y a un enfant qui dit par exemple « minuit » alors il doit nous toucher et après c'est à celui qu'il touche, mais s'il touche personne c'est encore à lui..

C'est le jeu que vous aviez fait en motricité ?

Leila : Oui ».

À travers les entretiens, les élèves nous ont également parlé de jeux avec le toboggan dans lesquels il s'agit de descendre le plus vite possible de ce dernier et en prenant de plus en plus de risque c'est-à-dire sans les mains, sur les genoux, à l'envers. On est là dans la typologie de Caillois et plus précisément dans les jeux de vertige dans lesquels il s'agit de prendre des risques. Lors des observations, nous ne les avons pas remarqués, mais ils sont apparus lors des entretiens.

Enfin, pour terminer sur ce que nous avons appris des jeux dans la cour grâce aux focus groupe, il y a un dernier type de jeu, c'est celui qui favorise les rapprochements entre les filles et les garçons, celui des démonstrations amoureuses. Ce sujet-là n'était pas abordé dans le guide d'entretien mais à plusieurs reprises, sur 3 des 8 focus groupe, le sujet a été

abordé par les élèves notamment au travers de jeux. En effet, les élèves se servent des jeux pour se rapprocher du sexe opposé. C'est le cas par exemple du groupe de Lana dont les filles sont amoureuses du groupe d'Arthur et elles nous racontent qu'elles les poursuivent et essaient de les attraper car elles sont amoureuses d'eux.

« Et Lana, Leya et Alice, c'est qui ?

Arthur : Les amoureuses

Les amoureuses de qui ?

Bastien : De moi, d'Arthur et de Loïc..

Arthur : Oui mais on n'a pas envie qu'elle nous attrape et qu'elles soient nos amoureuses.

En plus, moi je suis amoureux avec Lana, Leya avec Bastien et Alice avec Loïc.

Pourquoi vous vous amusez à les attraper les filles ?

Lana : Parce que c'est notre amoureux.

Bastien : Elles veulent tout le temps nous mettre en prison ».

On voit à travers cet exemple que le contact physique est recherché entre les filles et les garçons car ces dernières doivent attraper les garçons et les mettre en prison. Il y a de nombreux jeux comme celui-ci entre les élèves comme celui de Flore et Sloan qu'ils ont appelé « trap-bisous-câlin » dans lequel ils nous expliquent qu'un des deux doit attraper l'autre et lui faire un câlin.

Les focus groupe nous ont beaucoup appris sur les différents jeux réalisés que nous n'avions pas forcément remarqué lors des observations et surtout dont nous n'avions pas toutes les explications pour les comprendre. Nous pouvons donc dire que de nombreux jeux de simulacre sont présents reprenant des moments vécus en classe mais aussi beaucoup de dessins animés et de films visionnés par les élèves. Nous avons aussi pris conscience de l'importance des jeux de démonstration amoureuse dont les élèves parlent beaucoup et qui permettent le rapprochement physique des corps.

C. Constitution et organisation du groupe

Les premières questions que nous posions aux élèves portaient sur les élèves avec qui ils jouaient dans la cour de récréation, la plupart du temps ces amitiés étaient conformes à ce que nous observions mais quelques fois comme nous l'avons vu plus haut cela ne correspondait pas. Cependant, les interactions entre les élèves rétablissaient les véritables amitiés au sein de la classe.

Les élèves de la classe lors de leurs moments libres sont donc répartis en 6 groupes contenant à chaque fois entre 2 et 4 élèves et à côté, il y a 4 élèves qui n'ont aucun groupe particulier, souvent ils jouent seuls et quelques fois avec d'autres élèves de la classe mais ce n'est pas régulier. C'est le cas par exemple de Maurane et de Célié qui lors des entretiens, expliquent qu'elles ne jouent avec personne lors des récréations :

« Et toi Maurane, tu joues avec qui ? »

Maurane : Moi j'ai pas de copine ni de copain »

« Et toi Célié, tu joues avec qui ? »

Célié : Avec personne.

Pourquoi ?

Célié : Parce que je me suis fait mal ici. (montre son genou)

Et des fois tu joues avec des enfants ?

Célié : Oui.

Avec qui ?

Célié : Je sais pas. »

Pour les enfants qui jouent ensemble, quand on leur demande pourquoi, la principale raison c'est qu'ils sont copains donc ils passent du temps ensemble. C'est ce que nous explique Marine quand on lui demande pourquoi elle joue souvent avec Lia et Lyla, elle nous répond : *« parce que nous, on préfère que les copains qu'on aime »*. C'est cette réponse qui prédomine chez les élèves quant à leurs compagnons de jeu.

Pour ce qui est de leur organisation de groupe, nous leur avons demandé si quelqu'un dans le groupe décidait et si oui, qui était ce. Pour ces questions, nous avons eu également souvent les mêmes réponses, avec des élèves qui étaient les chefs des groupes. Sur les 6 groupes, seulement dans un groupe tous disaient être le chef mais dans tous les autres groupes, une seule personne était reconnue comme prenant les décisions même si les autres avouaient vouloir eux aussi avoir ce rôle. C'est le cas par exemple du groupe composé de Loïc, Arthur et Bastien dans lequel Arthur est le chef mais que cela ne semble pas convenir à Bastien :

« Est-ce qu'il y en a qui décident dans votre groupe ? »

Bastien : Oui, Arthur, c'est toujours lui le chef, il veut jamais que je sois le chef et Loïc aussi. »

Ces questions d'organisation et de « chef » sont la cause de plusieurs conflits que nous verrons plus loin. Cependant, il est aussi intéressant de comprendre pourquoi ils

n'allaient pas vers d'autres élèves, hors de leur groupe et pourquoi ils jouaient toujours avec les mêmes personnes. Pour cela, nous leur avons demandé avec qui ils ne jouaient jamais et pourquoi. Trois raisons ont été évoquées par les élèves : les jeux de bagarre, le rejet et le fait qu'ils soient embêtés.

En effet, tout d'abord, certains avouent ne jamais jouer avec certains élèves car ils jouent à la bagarre. C'est notamment le cas de Sloan et Loic qui nous expliquent :

« Est-ce qu'il y a des enfants avec qui vous ne jouez jamais? »

Sloan : Maxime et Quentin.

Loic : Moi aussi Maxime et Quentin.

Pourquoi ?

Loic: Parce qu'ils font que des bagarres ».

Une autre raison évoquée vient du fait que certains aimeraient jouer avec les plus grands mais sont rejetés, ce qui est le cas de Laure qui explique que Laurie ne veut pas jouer avec elle :

« Laure : Moi je suis pas trop la copine de Laurie.

Pourquoi ?

Laure : Parce que souvent elle me dit que j'arrête de la suivre ».

Enfin, pour finir il y a une troisième cause au fait qu'ils ne jouent pas avec certains élèves, c'est le fait que ces derniers les « embêtent », c'est le cas par exemple de Théo qui explique pourquoi il ne joue jamais avec Lia et Alexandra :

« Théo : Moi je joue jamais avec Lyla, Alexandra et jamais avec Lia.

Pourquoi ?

Théo : Parce qu'elles m'embêtent toujours. Elles font que me suivre pour me faire un calin ».

D. Les conflits

Lors des focus groupe de mars, quand les élèves étaient par groupe d'affinités, nous les avons interrogés sur les possibles « disputes » qu'ils pouvaient avoir. Trois raisons nous ont été énoncées comme pouvant être source de dispute.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu, le groupe se constitue souvent autour d'un « chef » qui dirige le groupe et sa contestation lors des récréations est cause de nombreuses disputes. C'est notamment le cas entre Marine et Lia qui interagissent lors de l'entretien :

« Et qui décide à quoi vous jouez ? »

Marine: C'est moi.

Lia (en râlant) : Et moi je peux pas décider à quoi je peux jouer.

C'est toujours Mélody qui décide Lina ?

Lia : Oui.

Et tu es contente que ce soit elle qui décide ?

Lia : Non, parce que sinon je suis triste et j'ai envie de décider pour les jeux.

On retrouve ces conflits autour de celui qui décide dans la plupart des groupes que nous avons dans la cour. Mais dans le groupe le plus nombreux, celui de 4, cela posait tellement de problèmes, qu'ils ont fini par trouver une solution eux-mêmes. En effet, Flore et Sloan voulait tous les deux être les « chefs » de leur groupe mais Sloan ne voulait pas laisser Flore décider. Voilà ce qu'elle nous disait en janvier :

« Est-ce qu'il y en a un qui décide quand vous jouez ? »

Flore : Sloan. Moi je décide jamais. Il veut être tout le temps le chef.

Et ça te dérange qu'il veuille être tout le temps le chef ?

Flore : Oui.

Pourquoi ?

Flore : Parce qu'en fait moi je veux être le chef chaque jour parce que des fois c'est moi, des fois c'est Sacha, mais Sacha, il fait qu'être le chef. »

Au fil des observations dans la cour de récréation entre janvier et février nous avons vu de nombreux conflits entre les deux qui en arrivaient jusqu'à ce qu'ils ne jouent plus ensemble durant la cour. Mais peu, à peu, ils ont réussi à trouver une solution, comme ils l'expliquent dans le focus groupe de mars :

« Qui c'est qui décide à quoi vous jouez ? »

Sloan : C'est moi qui décide. Je décide à quoi on joue avec Flore.

Flore aussi elle décide ?

Flore: Tous les deux, comme ça on peut pas se disputer, hein Sloan ?

Sloan : Oui on est d'accord maintenant. »

Le conflit peut également venir d'une autre raison, c'est le cas de deux de nos groupes, c'est le problème des relations avec trois élèves. En effet, ces groupes composés de filles n'arrivent pas à jouer à trois mais sont toujours à deux avec une laissée de côté, elles

sont dans une relation duelle. C'est notamment le cas du groupe Lia, Marine et Lyla comme nous le montre cet exemple :

« On va parler de la cour de récréation, parce que vous jouez ensemble dans la cour non ?

Lyla : Oui, sauf que Marine elle est plus ma copine.

Pourquoi ?

Lyla : Parce qu'elle a décidé de toujours être la copine de Lia ».

Pour terminer, le conflit dans la cour de récréation peut venir d'une troisième raison, celle d'une décision de jeu. En effet, lors d'un jeu, lorsque les élèves n'arrivent pas à se mettre d'accord pour le mettre en œuvre ou le poursuivre cela crée un conflit comme nous l'explique Lana :

Lana : Moi je joue à 1,2,3 soleil avec Maxime et Maurane mais ils se disputent.

Pourquoi ?

Lana : Parce que j'aime bien 1,2,3 soleil mais Maurane elle voulait tout le temps compter, moi je voulais le faire, mais elle, elle le fait toujours et moi je l'ai pas fait »

Ces focus groupes nous ont permis d'identifier trois raisons qui mènent à des conflits au sein de la récréation. Tout au long de ces derniers, il s'agissait aussi implicitement de voir s'il y avait des règles établies par les élèves au sein de la récréation, nous en avons trouvé quelques-unes.

E. Les règles établies par les élèves au sein de la cour

À travers les entretiens nous avons pu dégager deux règles établies par les élèves eux-mêmes au sein de la cour de récréation.

Tout d'abord, il y a l'interdiction de se bagarrer. En plus d'être interdit par l'établissement, ce comportement est également condamné par les élèves qui refusent de jouer avec ceux qui se bagarrent. Cela a été mentionné par de nombreux élèves :

« Il y a un endroit que tu n'aimes pas dans la cour?

Sloan : L'endroit que j'aime pas, c'est jouer à des bagarres, j'aime pas trop ce jeu.

Pourquoi ?

Sloan : Parce qu'après on fait que se bagarre et ça fait que me faire mal et il y en a qui me donnent des coups de pied au font et tout ça, et c'est ça que j'aime pas. ».

Ensuite, une autre règle est apparue lors des entretiens de mars : lorsqu'il y a dispute, si l'élève s'excuse en disant « pardon », il ne faut pas aller voir les enseignants. C'est Leila qui nous explique cette règle :

« Leila : Sloan, quand je lui dis « pardon », il va le dire alors que quand on dit « pardon », on va pas le dire.

Flore : Si moi des fois je vais le dire

Sloan : Moi aussi des fois.

Laure : Quand Leila elle est plus ma copine mais qu'elle me dit « pardon », je vais pas le dire. Comme ça, elle se fait pas gronder et punir.

Sloan : Quand Bastien nous embête à Capucine et moi, on va le dire tous les deux, parce qu'il nous dit pas pardon ».

À travers cet exemple, on voit vraiment l'importance pour les élèves du mot « pardon » qui vient effacer le conflit et permet de repartir de bon pied et de ne pas aller voir l'enseignant pour raconter ce qu'il s'est passé.

I) Synthèse des résultats

A. L'inégale socialisation des enfants de quatre/cinq ans

Les résultats que nous avons obtenus lors de notre enquête nous ont montré qu'il y avait des écarts importants au niveau de la socialisation chez des enfants nés pourtant la même année. En effet, nous en avons rencontré qui n'entretenaient que très peu de relations sociales avec les autres élèves, d'autres qui avaient du mal à sortir de la relation duelle ce qui entraînait de nombreux conflits alors que d'autres faisaient partie d'un groupe composés de plusieurs membres.

Ceci rejoint l'idée d'Osterieth qui expliquait qu'entre 4 et 6 ans, les partenaires de jeu prennent de plus en plus de place dans la vie de l'enfant car il passe d'une attitude de chacun pour soi à des interactions sociales actives. Ce n'est qu'à partir de 5 ans que le groupe s'étend à 4-5 partenaires avec des interactions plus fréquentes et des tentatives d'organisation. Ceci concorde avec les résultats que nous avons obtenus car les âges donnés par Osterieth sont une moyenne et donc les élèves devraient tous entre la moyenne et la grande section développer des interactions sociales actives, mais comme nous n'en sommes qu'au début tous ne l'ont pas développé. La théorie d'Osterieth explique bien les différences de comportements en termes de socialisation que nous avons pu observer chez nos répondants.

Ce dernier nous parle également de la relation en dyade qui était source de nombreux conflits dans nos recherches, et il explique que c'est un problème qu'on trouve beaucoup notamment en maternelle chez les filles. Les seules relations à trois qui posaient problèmes dans notre enquête concernaient les filles.

Comme le disait Delalande, les groupes en maternelle sont constitués en bande organisée autour d'un leader qui en est l'organisateur. C'est ce que nous avons observé dans chacun des 6 groupes que nous observions qui sont tous construits autour d'un leader. Cependant, elle expliquait que les conflits dans la cour étaient l'occasion de réaffirmer son appartenance à un groupe or, nous avons observé des conflits mais à chaque fois entre les

membres d'un même groupe. Contrairement à ce qu'elle dit, ce qui causait des conflits dans notre enquête c'est la contestation des décisions du leader, les décisions de jeu. En ce sens, notre étude ne confirme pas ce qu'a montré Delalande.

Notre enquête sur la stabilité des groupes a également montré que les relations entre les membres étaient durables et stables, ce qui n'est pas en accord avec les recherches de Rayou qui expliquait qu'il n'y avait aucun groupe stable en maternelle et que les enfants de moins de 6 ans ne jouaient jamais réellement ensemble mais côte à côte. Pour ce qui est des jeux, nous avons observé de nombreuses tentatives de jeux de groupes, certaines abouties d'autres non mais en tout cas, il n'était pas rare de voir les élèves jouer « ensemble ».

Dans ces groupes de maternelle nous trouvons à chaque fois des leaders qui comme l'explique Delalande, organisent, font durer le jeu et ils acquièrent un véritable statut social en s'exerçant à détenir l'autorité telle qu'ils l'ont perçue chez les adultes, ils distribuent les rôles. C'est exactement ce que nous avons pu remarquer lors de nos observations et des entretiens, les leaders ont ce rôle de prise de décision, d'organisation et dirigent les autres membres du groupe même si parfois il y a contestation de ces derniers car les autres membres aimeraient bien avoir ce pouvoir.

Ronnlund, a montré dans son enquête que les enfants se construisent par rapport à un groupe qui est le « nous », là-dedans ils ont leur propre rôle qui est le « je » et enfin ils ne jouent pas avec les autres car ils ne font pas partie de leurs revendications identitaires, ce sont les « eux ». Lors des entretiens avec les élèves, nous avons cherché à voir s'il y avait dans leur récit des revendications comme l'avait fait la chercheuse mais nous n'avons pas trouvé dans leurs discours ces revendications. Une cause peut être potentiellement avancée, celle de l'âge. En effet, à quatre ans, il n'est pas toujours facile de s'exprimer et d'exprimer ses idées. Cependant, nous avons quand même eu quelques indications sur le « eux », en effet, quand on demandait aux élèves pourquoi ils ne jouaient pas avec certains élèves, c'était toujours en rapport avec les activités des élèves qui ne leur correspondaient pas.

B. La cour de récréation : une microsociété organisée

Delalande a beaucoup parlé dans ses travaux de culture enfantine, de microsociété et de désordre. Pour une partie nous sommes en accord avec ces résultats mais nous n'avons pas spécialement observé de culture enfantine.

Tout d'abord, Delalande expliquait que les enfants n'aimaient pas le désordre donc qu'ils instaurent des règles de jeux mais aussi dépassant le jeu pour organiser au mieux leurs relations. C'est en cela qu'elle parlait de microsociété, car ils ont une réelle volonté d'instaurer des règles pour organiser leur moment de liberté qu'est la récréation. C'est exactement ce que nous avons observé y compris lors des entretiens quand diverses règles sont apparues : l'interdiction de se bagarrer, de crier, ne pas aller voir les enseignants lorsque l'élève s'excuse, l'interdiction de tricher... Toutes ces règles à l'exception de la bagarre (qui est, cependant quand même condamnée par les élèves) sont des règles établies par les élèves eux-mêmes. En ce sens, nous rejoignons les travaux de Delalande sur l'organisation de la récréation en société. C'est en cela que ce moment de liberté relative, contrairement aux autres moments à l'école que ce soit à la cantine ou en classe, est régie par valeurs imposées par les élèves, peut-être parce qu'ils ont l'habitude à ce que tout soit organisé dans leur journée.

Cependant, nous n'avons pas remarqué une importante culture enfantine lors de notre enquête. En effet, nous n'avons pas vu les moyennes sections imiter les grandes sections ni une perpétuation de ce qu'il se fait. Les élèves d'une même classe ont des jeux communs qu'ils reprennent des situations de classe qu'ils ont vécu, ils ont un bagage commun qui sont tous les jeux que nous retrouvons dans toutes les cours de récréation comme 1,2,3 soleil, cache-cache ou trap-trap mais nous n'avons pas vraiment remarqué un lien et une culture qui se répandait dans l'école. Peut-être que pour étudier plus précisément cette culture enfantine, il aurait fallu étaler l'enquête sur plusieurs années ou enquêter dans plusieurs établissements.

C. Le comportement dans la cour en fonction du statut en classe

Une dernière partie de notre enquête consistait en une comparaison entre le comportement de l'élève dans la cour de récréation en fonction de son statut dans la classe. À ce sujet, Delalande expliquait que « les chefs » de bande étaient, pour les filles, celles qui avaient les meilleurs résultats scolaires et, pour les garçons, ceux qui avaient les meilleures capacités physiques. Ceci correspond aux résultats que nous avons trouvés. Cependant, nous pouvons rajouter que nous avons remarqué que les leaders de chaque groupe sont les élèves qui, au sein de la classe participent le plus lorsqu'ils sont en grand groupe, qui organisent les

travaux lorsqu'ils sont en autonomie. Dans la classe aussi, ils démontrent leur capacité d'organisation en essayant de diriger les groupes dans lesquels ils sont répartis.

Delalande n'avait pas parlé dans son étude des élèves qui n'avaient que très peu de relations sociales lors des moments de liberté. Etant donné, qu'il y en avait 4 dans notre classe, nous avons pu nous intéresser plus particulièrement à eux. En effet, nos résultats montrent que les élèves relativement « statiques » et qui jouent seuls dans la cour, participent très peu lors des moments de regroupement en classe entière. Ils ne s'intègrent également que très peu au groupe lors des situations de coopération en autonomie préférant organiser leur activité individuellement.

Cette étude nous a donc permis de voir qu'il y avait une corrélation importante entre le comportement des élèves dans la cour de récréation et celui qu'ils avaient au sein de la classe. Ceci malgré le fait que ce soit deux environnements très distincts. En effet, nous avons l'espace classe qui est un espace très normé et organisé par l'enseignante alors qu'au contraire l'espace cour est un lieu de relative liberté très investi par l'élève et organisé comme il le souhaite.

II) Les limites de notre étude

Tout d'abord, certaines limites méthodologiques peuvent être relevées. Nous pouvons dire que les résultats que nous avons trouvés sont difficilement généralisables. En effet, l'enquête a porté sur un seul et unique établissement et il nous semble que le croisement entre plusieurs établissements nous aurait permis de voir si les résultats étaient propre à notre lieu d'étude où s'il y avait des pratiques que l'on retrouvait dans toutes les écoles maternelles.

L'idéal pour ce type de recherche est également d'étaler l'enquête sur plusieurs années car d'une part cela permet de voir sur un temps plus long l'évolution des élèves, la stabilité des groupes d'une année sur l'autre. D'autre part, cela aurait permis d'étudier un peu plus spécifiquement l'idée de « culture enfantine » de Delalande car nous aurions pu voir s'il existait ou non de transmission de culture entre les différentes générations au sein de l'école maternelle.

Lors des observations, certains éléments nous ont échappé de par le fait que certains élèves se cachaient de nous et étaient difficilement abordables. Tout l'enjeu lors de ces

moments de récréation étaient d'observer ce que les élèves faisaient, leurs déplacements tout en ne perturbant par leur organisation et leurs jeux. Certains acceptaient facilement que nous nous approchions d'eux et venaient nous parler de façon volontaire alors que d'autres au contraire, ne venaient jamais nous voir et nous évitaient.

Pour ce qui est des focus groupe, il aurait peut-être été intéressant de les réaliser avec des élèves plus âgés, de grande section par exemple car certaines moyennes sections avaient vraiment des difficultés pour s'exprimer voir ne communiquaient que très peu. En grande section, ce comportement est beaucoup moins visible. Cela aurait donc permis de bénéficier de plus de données lors des focus groupe et ils auraient réussi à expliquer leurs comportements avec plus de facilité.

Enfin, au niveau des limites épistémologiques, davantage de connaissances au niveau du développement psychologique de l'enfant de 3 à 6 ans aurait pu nous permettre de comprendre de façon plus détaillée l'organisation des groupes en maternelle mais aussi ces différences de comportements entre les élèves de même âge, à savoir que certains sont prêts à jouer en groupe, d'autres jouent seuls...

III) Ouverture

Lors des focus groupe que nous avons réalisés, notamment ceux de janvier mais cela est vrai aussi pour ceux de mars, nous nous sommes aperçus que les faits observés ne correspondaient pas toujours aux paroles dites. En effet, certains élèves nous donnaient des partenaires de jeux lors des focus groupe qui ne correspondaient pas à nos observations lors des récréations par exemple. Une prochaine étude pourrait donc porter sur ces divergences et cette non corrélation entre la réalité et les paroles des répondants pour essayer de comprendre pourquoi.

De la même façon, une étude plus importante sur la durée sur les élèves n'ayant que peu de relations sociales avec leurs camarades de classe permettrait de voir si c'est un comportement passager car l'élève n'a pas atteint l'étape du développement qui lui permet de s'ouvrir. Ou si, au contraire, c'est un comportement durable qui signifierait que l'élève n'arrive pas à se socialiser avec les autres pour d'autres raisons.

Bibliographie

- BARRERA Caroline (dir.), La cour de récréation, éditions midi-pyrénéennes, 2016, 142 p
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, Allez les filles !, éditions du seuil, 1992, 244 p
- BEST Francine, NADEL Jacqueline, Wallon aujourd'hui, éditions du scarabée, Paris 1980, 159 p
- CAILLOIS Roger, Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige, édition revue et augmentée, 1958, 384 p
- CARTRON Annick, WINNYKAMEN Fayda, Les relations sociales chez l'enfant, genèse, développements, fonctions, Armand Collin, 1995, 192p
- DELALANDE Julie, La cour de récréation, Pour une anthropologie de l'enfance, Presses Universitaires de Rennes, 2001, 278 p
- DURKHEIM, Education et sociologie, Paris, PUF, 1922, 121 p
- GAYET Daniel, L'élève côté cour, côté classe, INRP, 2003, 123p
- RALLE Paul, Gestes sociaux à l'école, l'Harmattan, 2010, 246 p
- ROCHER Guy, Introduction à la sociologie générale, Montréal : éditions Hurtubise HMH, 1992, 189 p
- STRAYER Francis, La socialisation du jeune enfant, IUFM de Toulouse, 1995, 348 p
- TOURETTE Catherine, GUIDETTI Michelle, Introduction à la psychologie du développement, Armand Colin, 1995, 191 p
- CARRA Cécile, BOXBERGER Clémence, Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences, Enfances et Psy, n°63, 2014, p38 à 49
- DELALANDE Julie, La récréation : le temps d'apprendre aux enfants, Enfances et Psy, 4/2003, n°24, p 71-80

DELALANDE Julie, La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles, La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 1/2003, n°51, p 73-80

DELALANDE Julie, Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école, Ethnologie française, 4/2007, n°37, p 671-679

KOWALSKI Isabelle, Souffrances à l'école maternelle, Spirale, 2007/1, n°57, p84-95

MARCHIVE Alain, Le rituel, la règle et les savoirs, Ethnologie française, 4/2007, n° 37, p597-604

MONNARD Muriel, Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation, Espaces et sociétés, 3/2016, n° 166, p 127-145

PRY René, GUILLAIN André, L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre 3 et 4 ans : stabilité et changement de styles pédagogiques, Revue française de pédagogie, n°158, 2007, p59-69

RONNLUND Maria, Schoolyard stories : Processes of gender identity in a children's place, Childhood, 2013

COLLECTIF IEP, Typologie des jeux, Tous éducateurs, répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'Eco-Pédagogie, édité en janvier 2013 (consulté le 27 novembre 2016). Disponible sur le Web : <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article407>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Vie scolaire : surveillance des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires publiques. Circulaire du 18-9-1997, Bulletin officiel, p1-3

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires. Arrêté du 9-11-2015, Journal officiel du 24-11-2015

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, FEDERATION FRANCAISE DES INDUSTRIES JOUET PUERICULTURE, Convention cadre : espaces ludiques en milieu scolaire, 2013, 5 p

Focus groupe de janvier sur la cour de récréation

Le matin avant le focus : Lecture de l'album « *La cour de récré* » de Christophe Loupy.

Explication de notre rôle : « *Nous ne sommes pas des enseignants, nous voulons juste comprendre avec qui et à quoi vous jouez dans la cour de récréation* ».

Nombre d'élèves : 2 groupes de 5 et 2 groupes de 6. Elèves ne jouant pas ensemble dans la cour.

Description de la situation : « *On va aller se promener dans la cour, vous allez me présenter les différents endroits où vous jouez et ensuite je vous donnerai chacun votre tour la tablette et vous prendrez votre coin préféré en photo.* »

Prendre en photo avec la tablette, l'endroit préféré de chaque élève dans la cour.

Retour en classe (on interroge chacun sur sa photo préférée en lui montrant):

Thème 1 : L'occupation de l'espace

- Pourquoi c'est ton endroit préféré ? (en montrant la photo)
- Est-ce que tu joues ailleurs parfois ?
- Quel endroit vous aimez le moins dans la cour ? Pourquoi ?

Thème 2 : Les jeux dans la cour

- A quoi vous jouez à cet endroit-là ?
- Donnez-moi un exemple de jeu auquel vous jouez dans la cour

Thème 3 : Constitution et organisation des groupes

- Avec qui vous jouez ?
- Est-ce que quelqu'un décide du jeu ?
- Qui décide d'à quoi vous jouez ? Pourquoi ?
- As-tu un copain avec qui tu préfères jouer ? Pourquoi ?

Thème 4 : Les autres par rapport au groupe

- Vous jouez avec les élèves des autres classes ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a des enfants avec qui vous ne jouez jamais ? Pourquoi ?
- Est-ce que des fois d'autres enfants viennent jouer avec vous ? Pourquoi ?

Focus groupe de mars sur la cour de récréation

Nombre d'élèves : 2 groupes de 6 et 2 groupes de 5

Thème 1 : Constitution et organisation des groupes

- Est-ce que vous jouez ensemble dans la cour ? Pourquoi ?
- Pourquoi vous restez ensemble ?
- Est-ce qu'il y en a un qui décide ? Qui décide ?

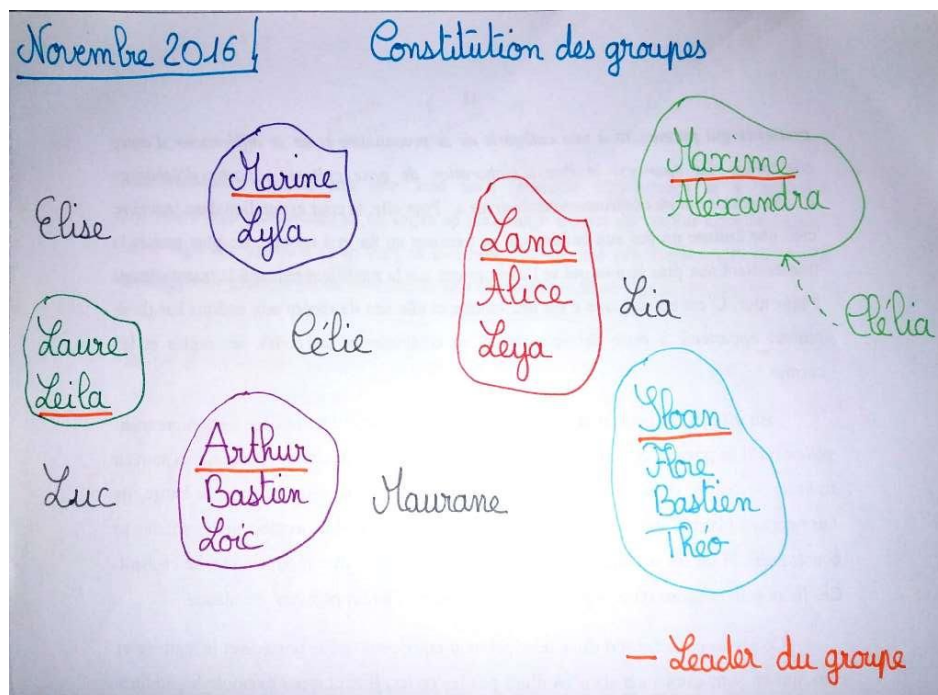
Thème 2 : Les jeux dans la cour

- A quoi vous jouez dans la cour ?
- Est-ce que vous jouez toujours aux mêmes jeux ?
- Est-ce que vous jouez toujours tous ensemble ?

Thème 3 : Les conflits

- Est-ce que vous vous disputez parfois ? Pourquoi ?

La composition des groupes dans la classe lors de notre arrivée en novembre 2016 avec le leader de chaque groupe souligné en orange :



La composition des groupes dans la classe lors de la fin de notre enquête en mars 2017 avec le leader de chaque groupe souligné en orange :

