

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF 1 Professeur des écoles

Titre du mémoire

Les élèves face au recours à l'adulte dans la cour de récréation.

Présenté par **REGANA Floriane**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Fondeville, Bruno, Maître de conférence

Co-directeur-trice de mémoire :

Membres du jury de soutenance

FONDEVILLE Bruno

Maître de conférence

SERVAIS Claire

Professeur INSPE

Soutenu le 19 /06 / 2025



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e : REGANA Floriane

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : Les élèves face au recours à l'adulte dans la cour de récréation.

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

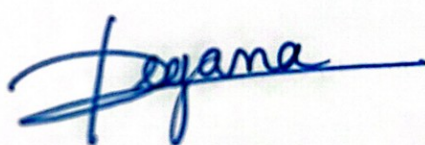
Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ([« Prévention du plagiat » via l'ENT – Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes :
information aux participant.e.s, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Bagnères de Bigorre

le 13 avril 2025

Signature de l'étudiant.e



REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans la contribution de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

En premier lieu je voudrais adresser de sincères remerciements à mon directeur de mémoire, Bruno FONDEVILLE pour ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion, mais aussi pour sa patience et sa disponibilité. Je remercie aussi Claire SERVAIS et Emmanuel VENEAU pour leurs nombreux apports qui ont permis ce travail.

Merci également aux professeurs de l'INSPE TOP, qui m'ont fourni les outils, le soutien et les encouragements nécessaires à la réussite de mes études universitaires.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à l'école Joseph Pomes et particulièrement à Charles BLAIS, pour m'avoir donné l'occasion de réaliser mon travail de recherche dans mon école d'enfance.

Un merci spécial à mes camarades de master, pour les nombreux temps d'échanges qu'ils m'ont accordés, et pour tous les moments que nous avons partagés en mettant à l'honneur convivialité et cohésion.

Merci à Marion pour son temps, ses conseils et son investissement concernant la relecture de ce travail.

Enfin, je ne saurais oublier et mes proches. Que je souhaite particulièrement remercier pour leur soutien indéfectible et pour avoir toujours cru en moi toutes ces années. Ils n'ont été que force et motivation durant toute ma scolarité. Un merci particulier à mes parents pour leurs conseils avisés et bien souvent rassurants, pour le temps qu'ils ont accordé à la relecture de mon travail et pour toujours avoir su trouver les bons mots, afin de me remotiver, me redonner confiance et m'accompagner, dans tous les moments parfois difficiles, auxquels j'ai pu être confronté. Un merci particulier à ma sœur, Lisa et mon compagnon Mathys pour leur soutien indéfectible et leurs encouragements continus.

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
PARTIE THÉORIQUE.....	10
1. La perception des enfants concernant les autorités auxquelles ils sont soumis.....	10
1.1 Le regard des enfants sur l'autorité politique.....	10
1.2 Le point de vue des enfants sur leur éducation à l'école.....	14
1.3 L'autorité adulte dans la cour de récréation perçue par les enfants.....	20
2. L'expérience enfantine de la récréation.....	23
Nous avons précédemment étudié que les enfants ont conscience d'être soumis à des autorités et qu'ils portent un regard critique dessus. On retient particulièrement que leur perception de l'autorité a une influence sur leurs réactions et choix. Ainsi, après avoir étudié la perception que les enfants ont des autorités auxquelles ils sont confrontés, nous porterons notre attention sur leur vécu au sein de la cour de récréation.....	23
2.1 La culture enfantine.....	23
2.2 Des actes de violences dans la cour de récréation.....	27
PROBLÉMATIQUE.....	34
PARTIE EMPIRIQUE.....	38
1. Présentation et justification de la méthode de recherche mise en place.....	38
1.1 Présentation de la recherche et de la méthodologie.....	38
1.2 Présentation des situations scénarisées proposées.....	39
1.2.1 Situation 1 : Une élève sollicite un adulte suite à une mise à l'écart.....	40
1.2.2 Situation 2 : Une élève remarque une bagarre dans la cour de récréation.....	41
1.2.3 Situation 3 : Un élève ne peut pas jouer au football dans la cour de récréation à cause de ses capacités physique.....	42
1.2.4 Situation 4 : Une élève est mise à l'écart à cause de son comportement et décide d'aller voir un adulte.....	43
1.2.5 Situation 5 : Refus d'intégrer une élève dans un jeu avec pour motif le nombre de participant trop élevé.....	44
1.2.6 Situation 6 : Une élève menace de solliciter les adultes pour obtenir un des vélos de l'école.....	45

1.3 Présentation des sujets d'étude.....	45
1.3.1 Élèves de CE2.....	46
1.3.2 Élèves de CM1.....	46
1.4 Présentation du déroulé de ces entretiens.....	47
2. Présentation des résultats.....	49
2.1 Présentations des résultats par situation.....	49
2.1.1 Analyse de la situation 1 : Une élève sollicite un adulte suite à une mise à l'écart.....	50
2.1.2 Analyse de la situation 2 : Une élève remarque une bagarre.....	53
2.1.3 Analyse de la situation 3 : Un élève ne peut pas jouer au foot dans la cour de récréation pour remise en cause de ses capacités physiques.....	57
2.1.4 Analyse de la situation 4 : Une élève est mise à l'écart à cause de son comportement et décide d'aller voir un adulte.....	59
2.1.5 Analyse de la situation 5 : Refus d'intégrer une élève dans un jeu avec pour motif le nombre de participant trop élevé.....	63
2.1.6 Analyse de la situation 6 : Une élève menace de solliciter les adultes pour obtenir un des vélos de l'école.....	65
3. Discussion des résultats.....	70
3.1 Discussion à partir du travail d'analyse de Percheron.....	70
3.2 Discussion du dispositif employé à partir de l'analyse de Percheron.....	73
CONCLUSION.....	75
BIBLIOGRAPHIE.....	77
ANNEXES.....	78
Annexe 1 : Retranscription entretien avec des élèves de CE2.....	78
Situation 1.....	78
Situation 2.....	83
Situation 3.....	88
Situation 4.....	93
Situation 5.....	96
Situation 6.....	100
Annexe 2 : Retranscription d'entretiens avec 3 élèves de CM1 (Groupe 1).....	103

Situation 1.....	103
Situation 2.....	109
Situation 3.....	117
Situation 4.....	125
Situation 5.....	129
Situation 6.....	132
Annexe 3 : Retranscription d'entretiens avec 3 élèves de CM1 (Groupe 2).....	136
Situation 1.....	136
Situation 2.....	140
Situation 3.....	144
Situation 4.....	147
Situation 5.....	149
Situation 6.....	151
Annexe 4 - Autorisation d'utilisation d'images, d'enregistrements et de travaux d'élèves.....	156

INTRODUCTION

Au cours de ma scolarité, j'ai eu l'opportunité de réaliser des stages dans différents établissements publics et privés du premier degré. Ces périodes d'observation m'ont permis de prendre conscience de l'importance de la présence des adultes dans l'environnement de l'enfant. J'ai pu constater, lors d'échanges avec les élèves, que dès leur entrée à l'école, ils ont conscience de l'existence d'une hiérarchie, dont les statuts diffèrent entre adultes et enfants au sein d'un même espace, comme par exemple l'école. J'ai notamment retenu de ces échanges que les enfants sont conscients que l'adulte est présent pour leur venir en aide, les accompagner et qu'ils n'étaient que très rarement livrés à eux-mêmes. Pendant les sorties scolaires, ou encore dans la cour de récréation, un adulte est toujours présent dans l'espace qu'ils occupent, afin de les encadrer pour que le règlement soit respecté et appliqué. D'ailleurs, dans ces espaces, les élèves peuvent rapporter aux adultes des actes qui leur semblent inappropriés ou qui ne respectent pas les règles mises en place. Ces sollicitations s'effectuent à de nombreuses reprises, elles peuvent avoir des objectifs divers comme : demander de l'aide dans la résolution d'une situation conflictuelle ou problématique, soigner une blessure, résoudre ou avoir une précision sur un exercice en classe. En maternelle, les sollicitations sont vouées à des raisons plus diverses : avoir de l'attention le temps d'un échange, ou encore obtenir une permission (se rendre aux toilettes, quitter sa place pour aller faire une autre activité, etc.). En effet, de manière récurrente, les adultes sont sollicités afin d'intervenir lors de situations ressenties injustes par certains. Il peut s'agir de bagarres ou encore de conflits qui leur paraissent importants à signaler. Au besoin, ils témoignent des faits de certaines situations afin de soutenir leurs pairs. Ce recours à l'adulte peut aussi être utilisé tel un moyen de pression, voire même de négociation face aux autres.

Ainsi, plusieurs interrogations m'ont interpellée : Quelles sont les raisons pour lesquelles un enfant sollicite un adulte ? Des enfants ont-ils plus tendance que d'autres à recourir à l'adulte ? Le recours à l'adulte comme solution est-il une évidence pour tous les enfants ?

Ce travail consiste à s'intéresser au recours à l'adulte dans la cour de récréation et non dans la classe. En portant nos regards sur les temps de récréation, nous nous intéressons aux temps où les enfants se détachent des normes établies, des activités scolaires et en partie du contrôle des adultes. Afin de mieux saisir les moyens que les

enfants mettent en œuvre, les manières dont ils procèdent, les motifs évoqués, ou encore les réflexions des élèves, il paraît fondamental de définir ce qu'est la récréation.

Elle apparaît comme un moment de liberté surveillée où les élèves investissent leurs jeux, comme l'explique Delalande (2001). Au sein de ce vaste espace, les enfants « constituent leurs groupes en créant des liens de dépendance par une distribution des rôles dans le jeu et des statuts dans le groupe, en s'appropriant certaines règles et valeurs des adultes sur lesquelles ils fondent leur idée de justice et de solidarité. Le groupe de pairs apparaît comme un élément fondamental dans la construction individuelle parce qu'il permet une appropriation des normes insufflées par les adultes. » (Delalande, 2001, p. 19). Selon les situations rencontrées (disputes, blessures, rigolades, ...), quelles émotions les enfants peuvent-ils ressentir ? Ainsi, à travers ce travail, je souhaite comprendre plus précisément les enjeux du recours à l'adulte. Dans cet écrit, les termes d'élèves, d'enfants, d'adultes et de recours à l'adulte seront des mots-clés. On associe un élève à un enfant dans une situation scolaire. Cependant, comme nous appuierons l'étude dans la cour de récréation, il est possible de parler d'enfant, car, lors de ces moments libres, ce dernier agit avant tout tel un enfant sans qu'aucune attente ne lui soit précisée. Celui-ci sera tantôt abordé comme un enfant, tantôt comme un élève. Le terme « adulte » est privilégié ici à celui d'« enseignant ». En effet, il peut s'agir de n'importe quel membre de l'équipe pédagogique et éducative (le personnel périscolaire, les intervenants de l'école, les professeurs, les ATSEM¹, etc.). Effectivement, ces derniers peuvent tous, à un moment, avoir des enfants sous leur responsabilité. Enfin, concernant le terme de recours à l'adulte, le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) définit l'expression recourir à quelqu'un de la manière suivante : « demander à quelqu'un son aide ou son secours dans une situation difficile ». C'est pour cela que, lorsque l'on évoque le recours à l'adulte, cela fait allusion au fait de solliciter ou demander de l'aide à un adulte lors d'une situation difficile. Le travail suivant consiste en une approche théorique qui présente des éléments saillants issus de littérature scientifique. Ensuite, il s'agira de présenter et d'analyser les données de notre propre étude. La partie théorique permettra de mieux comprendre en quoi consiste le recours à l'adulte pour les enfants. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps aborder la perception des enfants concernant les autorités auxquelles ils sont soumis. Ici, il sera question de découvrir le regard des enfants

1 ATSEM : agent territorial spécialisé dans les écoles maternelles

sur l'autorité politique à laquelle ils sont soumis. Ce travail nous permettra de rendre compte des capacités des enfants à avoir un regard critique sur les fonctions auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, il sera pertinent de voir quel point de vue ils adoptent sur l'éducation qu'ils reçoivent dans leur établissement scolaire. Et enfin, il sera porté une attention particulière sur l'autorité des dans la cour de récréation. Dans un second temps, il sera traité de l'expérience enfantine dans la cour de l'école. Cette partie du travail sera l'occasion de comprendre, de développer et de s'informer sur la culture enfantine, les pratiques des enfants dans cet espace récréatif. Nous nous rendrons compte que les moments de récréation connaissent de nombreux conflits, souvent qualifiés de bagarres par les adultes. C'est pour cela que nous aborderons les actes de violence dans cet espace où les enfants se divertissent.

PARTIE THÉORIQUE

1. La perception des enfants concernant les autorités auxquelles ils sont soumis

Il s'agit d'étudier le ressenti, les perceptions et même les représentations des enfants à l'égard des différentes autorités auxquelles ils sont soumis. Pour cela, leur point de vue direct est analysé. En effet, cette analyse est intéressante, d'une part, car notre sujet consiste à étudier de nombreux éléments en prenant en compte leurs points de vue ; d'autre part, cela nous permettra de confronter les différents points de vue que les enfants nous auront présentés. Dans une première approche, nous nous sommes intéressés à leurs perceptions de l'autorité politique, pour ensuite évoquer celle présente à l'école en général, avant de nous focaliser sur celle que l'on retrouve au sein de la cour de récréation.

1.1 Le regard des enfants sur l'autorité politique

Dans le cadre de ce travail sur le recours à l'adulte dans la cour de récréation, il paraît pertinent de s'interroger sur la façon dont les enfants perçoivent l'autorité. Ce sont les travaux de Percheron, spécialisée dans l'univers politique des enfants et leur socialisation politique, qui nous intéressent. Particulièrement : La conception de l'autorité chez les enfants français (1971). Bien que le travail de cette chercheuse porte sur l'autorité politique, ses résultats permettent d'éclairer le sujet en question. En effet, cet article met en évidence de quelle façon les enfants se font une représentation des figures de l'autorité politique, et de manière plus générale, des figures d'autorité, mêmes lointaines. Ainsi, les analyses de cette étude nous permettront de transférer ces résultats à une figure d'autorité plus proche de l'élève, celle de l'enseignant ou de l'adulte dans la cour de récréation.

Après avoir présenté la méthodologie de cette chercheuse, nous présenterons les trois points saillants de son travail pour notre projet. Tout d'abord, nous nous intéresserons au nombre conséquent de « sans réponses » qu'elle a obtenu au cours de ses entretiens et à leurs éventuelles raisons. Dans un second temps, nous relèverons la

manière dont les enfants différencient la personne et le rôle d'autorité qui lui est conféré. Enfin, nous porterons aussi un regard particulier sur le degré d'engagement affectif de chaque enfant dans leurs réponses.

Ce texte scientifique de Percheron retrace une enquête réalisée de janvier à février 1969 dans la banlieue parisienne. Cette étude s'intéresse à des enfants de collège : des classes de sixième, cinquième et de quatrième qui ont entre 10 et 14 ans. Les thèmes au cœur de l'article sont l'autorité présidentielle, l'autorité policière et celle véhiculée par les lois. Il était demandé aux élèves de donner deux mots qu'ils associaient spontanément à chacun de ces 3 thèmes. L'objectif de la chercheuse par ce travail est de comprendre quelles sont les conceptions que se font les enfants français de l'autorité et de les comparer avec les études menées jusqu'à lors .

Durant ces entretiens, les différentes réponses associées aux thèmes proposés ont été catégorisées. Pour le terme « président », les réponses ont été classés selon leur lien avec la personne du président (De Gaulle, ses fonctions, ou les jugements portés sur sa personne). Cela nous permet déjà de mettre en avant la capacité des enfants à distinguer plusieurs aspects de la figure d'autorité.

Grâce à cette enquête, on peut constater que la majorité des réponses correspondait par ordre décroissant au rôle et aux fonctions du président, puis à celle de la dénomination De Gaulle et enfin aux jugements (favorables ou défavorables).

Le premier point saillant que l'on peut relever concerne le nombre de « sans réponse » recueillie. Effectivement, ce silence forme une limite à la méthodologie mise en place, étant donné qu'il n'était pas clairement possible de démêler l'origine des causes éventuelles de ce silence. On ne sait pas si cette absence de réponse correspond à un manque d'informations de la part des élèves sur le sujet proposé, ou à un refus de répondre. Ce refus peut être analysé comme une attitude négative par rapport à l'objet d'étude. Il peut aussi s'agir de la difficulté d'expression créée par la modalité de l'entretien, un élève qui ne sait pas quel mot écrire, par exemple. « Piaget a noté que souvent les enfants connaissaient vaguement ou intuitivement certains faits, certains concepts, sans toujours pouvoir exprimer cette connaissance. » (Percheron, 1971, p. 107). Certains enfants ont aussi simplement des difficultés d'expression. Piaget l'explique par le fait qu'il peut être plus simple pour un enfant de répondre à une question fermée ou avec des propositions de réponses que de devoir construire par lui-même une réponse. Nous pourrions prendre en compte les « sans réponse » dans notre étude lorsque nous

interrogerons les enfants sur le recours à l'adulte. Et nous analyserons les réponses en fonction de la question : fermée ou ouverte. La modalité d'entretiens est ainsi à choisir avec précaution lors de travaux avec des enfants afin d'obtenir des données d'une qualité optimale.

Dans un second temps, en analysant les réponses, on se rend compte de l'image qui ressort du président : « Deux traits dominant le portrait qui se dégage de l'ensemble : quand on tient compte des rôles et des fonctions prêtés au président, l'image est autoritaire. Quand on analyse les réponses correspondant à « De Gaulle » ou les types de jugements portés sur le président, l'image qui ressort est celle d'un personnage abstrait et distant. » (Percheron, 1971, p. 108). Les enfants, par leurs réponses, font ressortir une représentation du président, essentiellement par son rôle d'autorité. On constate ce fait par les réponses suivantes qui représentent 30 % : gouverne, commande et dirige. On remarque ainsi que les enfants réussissent à représenter une personne qu'ils ne connaissent pas véritablement, et ce regard est en cohérence avec l'image qui lui est attribuée. Cependant, il est important de se demander si les résultats et les réponses des enfants seraient les mêmes aujourd'hui dans un contexte différent de celui de 1971. Ensuite, l'étude nous précise que « les qualités, les défauts notés et les jugements portés concernent surtout l'homme public » (Percheron, 1971, p. 114) et « certains enfants tendent à avoir une perception personnalisée de l'autorité, d'autres semblent avoir d'emblée une conception plus fonctionnelle du rôle. Pour les uns, il y a plutôt l'homme, pour les autres, il y a plutôt l'institution. » (Percheron, 1971, p. 116). Par cette analyse, on remarque que l'enfant sait faire la différence entre l'homme en tant qu'être et le président, avec des rôles et fonctions. Lorsque les élèves répondent en pensant à l'homme, la réponse prend une forme affective. Lorsque c'est la fonction qui donne lieu à une réponse, alors les enfants expriment leur vision de l'autorité. Cette distinction est cruciale pour comprendre comment les élèves perçoivent les adultes à l'école.. Le fait que les élèves fassent la distinction entre le rôle (fonction) de la personne (individu) permet de suggérer qu'ils peuvent aussi faire cette distinction vis-à-vis des adultes qui sont présents dans la cour de récréation.

Le troisième point saillant que nous relèverons de cette étude, est que certaines réponses sont plus « engageantes » affectivement que d'autres. Celles faisant l'objet de la catégorie « De Gaulle » ou « gouverne » font plutôt factuelles, neutres et peu investies affectivement. « Le président de la République, c'est De Gaulle. Il s'agit de la réponse la plus immédiatement disponible, et aussi peut-être l'une de celles qui engagent le moins. »

(Percheron, 1971, p. 111). Ici, on comprend par l'analyse des réponses « De Gaulle » qu'elles forment une catégorie de réponses évidentes, étant donné qu'à cette période, c'était le président au pouvoir. Seules 12 % des réponses portent un jugement personnel (« j'aime », « je n'aime pas »), ce qui implique une distance émotionnelle de l'autorité politique. Enfin, les qualités et les défauts sont consacrés surtout au personnage public et non à l'homme. Cet aspect permet de se rendre compte que, lors de l'analyse des réponses, alors que nous attendions une réponse évidente, une autre peut avoir tout autre signification pour l'enfant.

Dans notre travail, cela pose une question plutôt importante : est-ce que les enfants entretiennent un lien affectif envers les figures autoritaires de l'école ? Peut-on imaginer que la démarche d'investir un adulte ne dépend pas que de sa réponse mais aussi de investissement affectif. La même méthode d'investigation a été utilisée pour savoir quelles représentations les enfants s'imaginaient des lois. Les réponses ont à nouveau été regroupées en catégories². On remarque à l'issue de cet exercice que la loi concerne avant tout pour les enfants, l'ordre et l'autorité. Le mot ordre est associé très souvent au simple terme « loi ». Le mot loi ne représente que très peu la sécurité et la liberté ; elle est au contraire vue comme un principe restreint qui interdit. « La société perçue par les enfants est une société répressive, strictement réglementée. » Percheron (1971, p. 121). Concernant la police, le même travail a été proposé aux élèves : les mots qui y sont associés sont regroupés selon de nouvelles catégories. La police a une image de pouvoir, de force et de rôle d'autorité pour les enfants. 70 % des réponses consistent à respecter la loi, à maintenir l'ordre et à réprimer. Très peu d'enfants l'associent à un rôle de protection. Les enfants américains, eux, ont tendance à porter plus d'intérêt à la loi et à la police en termes de rôles de prévention et de protection et non en tant que répression. Cependant, il faut prendre en compte le contexte en question lors de cet entretien. En 1968, des événements pourraient expliquer que le maintien de l'ordre ait été mis en avant dans les réponses.

Le travail de Percheron montre que les enfants sont capables de former une représentation cohérente des figures d'autorité. On peut supposer que cela est la même chose pour les figures proches, comme les adultes dans la cour de récréation. Ils représentent le président comme ayant une autorité forte, alors que c'est un personnage

2 Les catégories des réponses concernant la loi : législatif : ce qui est permis, Aspect répressif (en trois sous-catégories : ce qui est défendu, elles appellent l'obéissance, ce sont des ordres), l'ordre/l'autorité (l'ordre, l'autorité, la police).

qu'ils ne côtoient pas. Ensuite, concernant les lois, ils estiment qu'elles servent principalement à interdire. Là encore, les enfants ont une vision très précise de la loi. Ainsi, on se rend à nouveau compte de leur capacité à avoir des représentations précises et définies sur différents thèmes. Enfin, concernant la police, ils la décrivent comme une institution qui a pour objectif de faire régner l'ordre, de réprimer, ce qui est un point de vue cohérent attribué à ses missions.

En résumé, le travail de Percheron éclaire le fait que les enfants peuvent se faire une représentation structurée et nuancée de l'autorité, peu importe la distance qu'ils entretiennent avec celle-ci. Trois points sont particulièrement éclairants : les silences, des réponses non-anodines. Il pourra être intéressant de les mettre en confrontation, avec les raisons possibles que propose Percheron. On retiendra ensuite, pour notre travail, l'idée que les enfants distinguent une personne de ses rôles et fonctions. Les enfants, dans le cadre de nos recherches, pourront certainement avoir une représentation de l'autorité adulte dans la cour de récréation semblable à celle qu'ils ont de l'autorité politique. Cela nous intéresse, car on peut imaginer qu'ils seront en mesure de faire la différence concernant leur enseignant entre ces rôles et fonctions et sa personne en elle-même. Cela peut ainsi expliquer qu'un enfant sollicite un enseignant pour l'aider à l'inverse de certains de leurs pairs. Enfin, on remarque également la capacité de certains élèves par leurs réponses à montrer leur engagement concernant le thème proposé.

Après avoir appréhendé les représentations que les enfants peuvent se faire de l'autorité et des figures qui en sont la source, il semble désormais crucial de s'intéresser à la perception des élèves concernant l'autorité à laquelle ils sont soumis, dans le cadre scolaire. Pour cela, nous nous sommes interrogés sur la vision qu'ont les enfants de leur éducation à l'école et nous nous sommes rapprochés du travail de Montandon qui étudie la perception générale de l'éducation par les enfants : éducation qu'ils reçoivent de leurs parents et enseignants. Pour notre travail, nous nous sommes concentrés sur la partie évoquant l'éducation dans le cadre scolaire.

1.2 Le point de vue des enfants sur leur éducation à l'école

Montandon, dans son ouvrage scientifique *L'éducation du point de vue des enfants* (1997), porte un intérêt au ressenti et au regard des enfants sur l'éducation et sur l'autorité

qu'ils reçoivent à l'école et au sein de leurs familles. Cette manière d'étudier les perceptions des enfants est assez peu pratiquée. En effet, la plupart des enquêtes portant sur les enfants ne prend pas en compte le point de vue des enfants . Comme l'explique l'auteure, « l'enfance n'a pas toujours été considérée comme une période suffisamment importante de la vie humaine pour y consacrer des discours et des dissertations ». Montandon (1997, p. 14) C'est seulement au 17^e siècle avec Rousseau que le regard porté sur la nature de l'enfant est pris en compte. Montandon s'est elle aussi intéressée au vécu des enfants par rapport à leur éducation.

Après avoir étudié la méthodologie de Montandon, nous nous attarderons sur l'analyse des résultats obtenus, et particulièrement sur 6 points saillants. Dans un premier temps, l'étude nous apporte des éléments concernant la position des enfants face aux pratiques éducatives qu'ils reçoivent. Dans un second temps, nous avons choisi de retenir que les élèves sont en mesure de caractériser avec précision les pratiques de leurs enseignants. Dans un troisième temps, il sera question d'aborder ce que ressentent les enfants vis-à-vis des pratiques de leurs enseignants. Dans un quatrième temps, il sera abordé les émotions des enfants à l'école. Dans un cinquième temps, il s'agit de traiter le fait que l'école soit un des lieux d'éducation des enfants. Et enfin, dans un sixième temps, il sera mis en avant les différentes attitudes et conduites des enfants sur les temps d'école.

Concernant la méthodologie, Montandon a recueilli les réponses de 67 enfants (35 filles et 32 garçons) de 11 et 12 ans, issus de 4 classes de sixième de quartiers différents, au travers d'entretiens menés par 6 femmes sociologues et psychologues. Les enfants sont interviewés une fois chez eux, afin qu'ils soient à l'aise, puis une seconde fois à l'école. Les données ont été analysées thème par thème, puis enfant par enfant sur 24 entretiens. Le but de cette recherche est de « cerner l'expérience qu'ont les enfants de leur éducation » (Montandon, 1997, p. 22). Ces entretiens étaient semi-directifs, avec une première question générale puis une deuxième ouverte pour obtenir plus de précisions sur le même thème abordé en première question. Cela permettait d'analyser les émotions et les actions des enfants. Ici, nous avons étudié les données du cadre scolaire pour nous rapprocher de notre travail.

Nous retiendrons cette méthodologie en recueillant des informations auprès des enfants par l'intermédiaire d'entretiens en petits groupes et en proposant des thèmes et des situations afin de guider les réponses et de faciliter les échanges.

Dans son travail, Montandon précise dès le départ quelques obstacles méthodologiques :

- L'enfant intérieur qui sommeille en elle, peut modifier sa vision de l'enfance et pourrait biaiser sa perception des informations récoltées.
- Le statut de l'enfant : comment l'étudier ? En tant qu'individu à part entière et capable, ou bien comme un être à qui tout doit être inculqué par l'adulte ?
- Faut-il aborder l'étude de l'enfant comme celle d'un individu avec une construction personnelle et individuelle qui découle de son vécu, ou bien est-elle différente et faut-il admettre que sa construction ne dépend pas de son vécu ?

Dans un premier temps, il faut retenir de l'étude que « les enfants ne sont pas des spectateurs passifs de tout cela. « Au contraire, ils témoignent d'une importante réflexion sur les enseignants et sur leurs pratiques éducatives » (Montandon, 1997, p. 60). Il est précisé ici, que les enfants sont tout à fait capables d'avoir un regard critique concernant l'éducation qu'ils reçoivent. De même, « exerçant leur métier d'élève depuis plusieurs années, les enfants de sixième ont eu le temps de se forger une représentation des qualités des bons enseignants qu'ils attribuent aux enseignants de primaire. Ainsi, lorsqu'à la fin de leurs récits spontanés sur l'école, on leur demande de dire en quelques mots, au cas où ils ne l'auraient pas déjà fait d'eux-mêmes, ce qu'ils apprécient le plus et le moins chez leurs maîtres et maîtresses, anciens ou actuels, les enfants fournissent une argumentation très complète, qui montre indirectement ce qu'ils attendent de leurs enseignants ». (Montandon, 1997, p. 60) Aussi, on comprend que plus un enfant est âgé, plus il a de l'expérience et la capacité d'avoir un regard global et critique sur sa scolarité. C'est pourquoi les réponses attendues à l'issue de notre enquête seront possiblement différentes en fonction de l'âge de l'enfant, ce que nous étudierons dans notre projet.

Dans ce deuxième temps, nous allons aborder le fait que les enfants sont en mesure de donner des caractéristiques associées à un « bon » ou « mauvais » enseignant (Montandon, 1997, p. 60). Les qualités requises par les élèves pour être un « bon enseignant » sont principalement :

- humaines, telles que l'écoute, la gentillesse du regard, la disponibilité, la compréhension, l'humour, l'empathie ou encore la sympathie ;

- didactiques, telles que bien enseigner ou avoir de l'imagination ;
- pédagogiques, avec une juste autorité et un encouragement de l'autonomie.

Cependant, l'image d'un « mauvais enseignant » renvoyée par les élèves n'est pas l'inverse de la représentation d'un « bon enseignant », mais le manque de qualités pédagogiques et des défauts humains et didactiques. Montandon (1997) met en évidence le fait que les élèves observent, étudient et cherchent à comprendre leurs enseignants. Cela est à retenir pour notre étude, car, en analysant les facteurs influençant le recours à l'adulte, nous pourrions analyser la pensée de l'enfant, voir si un même enfant s'adresse différemment selon l'adulte qu'il a face à lui. Le savoir et le pouvoir que l'enseignant détient lui sont souvent reprochés par l'enfant, car ils sont à l'origine de la supériorité que lui confère son rôle d'enseignant. Il en est de même lorsqu'un enseignant fait des préférences entre ses élèves. « Les maîtresses et les maîtres qui ont ou qui montrent des préférences parmi les élèves sont peu appréciés » (Montandon, 1997, p. 63). On retient ici que les enfants remarquent ce genre d'attitudes et ne sont pas sans réaction vis-à-vis de cela. Ils se forgent un avis et n'admettent pas l'injustice, qu'ils la voient ou la vivent : « L'injustice est très mal vue, y compris par ceux qui en profitent » (Montandon, 1997, p. 63).

Dans un troisième temps, en relation avec le point précédemment abordé, nous retiendrons que les élèves ressentent des émotions face aux pratiques de leurs enseignants. « Lorsqu'ils parlent de leur vie à l'école, les enfants font également référence à leur vécu émotionnel. Ils y éprouvent le plus fréquemment la joie, la colère et la fierté. La palette des émotions qu'ils vivent dans le cadre scolaire est plus diversifiée que celle des émotions ressenties dans le cadre de la famille » (Montandon, 1997, p. 68). Ici, on apprend que les émotions des enfants à l'école semblent plus diversifiées que dans le cadre familial. Par exemple, il arrive que des élèves soient timides en classe alors qu'ils ne le sont pas dans leur cercle familial. La charge émotionnelle des enfants est plus importante dans le cadre familial que dans le cadre scolaire. D'autres sentiments sont provoqués par différentes pratiques enseignantes. Par exemple, lorsqu'un enfant voit une situation d'injustice, il ressentira certainement un sentiment de colère. Face à la sévérité d'un professeur, certains élèves peuvent avoir des appréhensions relatives à son autorité. Certaines des pratiques mises en œuvre peuvent renforcer la timidité d'un enfant, mais elles pourraient aussi provoquer un sentiment de honte causé par le regard des autres individus. Montandon nous précise que le « vécu émotionnel bien chargé n'est pas sans

lien avec les représentations qu'ils [les élèves] ont de ces pratiques : leurs représentations sont nourries de leurs émotions et elles prennent sens dans leurs représentations. Par ailleurs, ces manières de voir et de sentir ces pratiques éducatives ne sont pas sans lien avec le comportement face à leurs principaux éducateurs » (Montandon, 1997). On comprend ici que les émotions que ressentent les élèves à un moment précis leur permettront de solliciter ou non un adulte. Ce point est extrêmement important pour notre propre recherche, car il permet de se rendre compte de l'importance des émotions que ressentent les enfants dans leurs actes, et nous l'étudierons dans notre travail. Ce sont les émotions qu'ils ressentent qui leur permettent d'établir leur avis concernant les pratiques de leurs enseignants ; ils les expriment selon leurs ressentis. Ainsi, les émotions seront un point crucial à prendre en compte lorsque l'on s'intéressera à la manière dont les enfants souhaitent recourir à l'adulte.

Dans un quatrième temps, nous nous intéressons à l'école en tant que lieu d'éducation. Comme le dit Montandon (1997, p. 47), « la famille et l'école sont les deux principaux lieux de l'éducation des enfants. C'est à elles prioritairement que la société donne le mandat d'éduquer les jeunes générations afin qu'elles puissent survivre et se perpétuer. Les parents et les enseignants sont les premiers responsables de cette éducation. » Si l'éducation des enfants est initialement instaurée par les familles, il revient à l'école la continuité de cette éducation. Dans le cadre de notre projet, nous retiendrons que les réactions et réponses des enfants découlent de leurs expériences personnelles et des valeurs transmises par la famille et l'école.

Dans un cinquième temps, lors d'un entretien, l'enquêtrice avait pour objectif d'attirer l'attention des élèves concernant leurs attitudes et conduites en classe envers les professeurs. « Leurs réactions à ces simulations sont d'autant plus intéressantes qu'elles comprennent les raisons pour lesquelles ils adoptent telle ou telle conduite ou stratégie » (Montandon, 1997, p. 79). On remarque ici que les enfants savent caractériser, préciser et même justifier leurs attitudes lors de différentes situations. Ils peuvent adopter des postures variées. Une grande partie des élèves décrivent leurs attitudes comme conformes, c'est-à-dire en adéquation avec les attentes de l'institution ; et une minorité comme non conforme. Dans cette dernière, il se distingue trois attitudes :

- Une résistance passive : l'élève ne participe pas, n'écoute pas.
- Une résistance active : bavardages, perturbations en classe, parties de rigolades.

- Une résistance nommée rebelle : l'élève refuse d'obéir ou donne une réponse non pertinente.

Ces attitudes sont très importantes pour notre propre travail de recherche, il faudra les prendre en considération lors de l'analyse de nos résultats.

Enfin, certains élèves caractérisent leur attitude comme variable en fonction des jours, on parle de comportement d'alternance. Leur attitude peut varier selon la remarque faite par l'enseignant : une majorité des enfants l'accepte, d'autres font semblant de l'accepter ou montrent leur désaccord. Il est rare que l'enfant conteste en expliquant son point de vue au professeur. À ce stade, nous pouvons donc relever qu'« ils [les enfants] sont parfaitement capables d'analyser leurs expériences et leurs sentiments, d'évaluer le système et les adultes qui les encadrent. Ils ont aussi beaucoup d'idées concernant la pédagogie, les programmes et la vie à l'école. » C'est pour cela qu'une fois encore, la relation affective entre les enfants et leurs enseignants a un impact sur les motivations de l'individu à recourir à l'adulte. Ce point est très important pour notre étude, il permet de comprendre que les qualités relationnelles entre enfant et adulte ont une importance pour que l'enfant vienne recourir à l'adulte. Globalement, lorsque les enfants doivent mentionner ce qu'ils apprécient chez leur maître ou maîtresse, on constate une variation des réponses selon leur sexe et leur milieu. Les filles s'attachent plutôt aux qualités dites humaines et didactiques, alors que les garçons évoquent davantage les qualités pédagogiques d'un "bon" enseignant. Les enfants qui ont des parents qui pratiquent des métiers assez valorisés, avec des exigences assez précises et prestigieuses, préfèrent les professeurs qui font preuve d'imagination. Ces derniers associent « bon élève » et qualité de participation. Les filles associent à l'école plus d'émotions que les garçons et abordent souvent la peur et la timidité. Montandon précise que les filles dont les parents font parties de la classe sociale aisée sont davantage prêtes à venir en aide à leurs camarades auprès des enseignants ainsi qu'à agir envers un camarade qui a fait quelque chose qu'il n'avait pas à faire. Elle précise aussi que les « bons » élèves ont plus tendance à intervenir lorsqu'ils perçoivent une situation injuste que les « moins bons » qui se sentent certainement moins légitimes.

On constate que les enfants sont capables d'exprimer leur point de vue sur l'autorité qu'ils reçoivent de leur enseignant à l'école. Ils précisent les caractéristiques qu'ils attribuent à un "bon" et un "mauvais" enseignant. Ils portent un regard précis sur les émotions qu'ils ressentent à l'école. Ils sont en mesure de caractériser leurs propres

attitudes envers leurs enseignants. Ils arrivent à exprimer des émotions selon des situations précises, ou encore à expliquer quelles sont leurs propres attitudes en classe.

Ce regard critique sur leurs actes et ce qui motive leurs actions sont très importants à aborder pour notre travail car ils sont soumis à l'autorité au quotidien.

À présent, il semble pertinent de s'intéresser à leur perception de l'autorité dans la cour de récréation, lieu de notre étude.

1.3 L'autorité adulte dans la cour de récréation perçue par les enfants

Ici, nous présenterons ce que l'on entend par cour de récréation, puis nous nous intéresserons à la posture d'une personne qui s'immisce dans cet espace. Ensuite, l'attention se portera sur l'image qu'a l'enfant de l'adulte. Et enfin, nous verrons les pratiques que les élèves mettent en place pour recourir à l'adulte en s'appuyant sur les travaux de Fondeville et Pac.

Pour Delalande (2001), la cour de récréation est « un lieu de perpétuation du savoir enfantin [...] un lieu de socialisation des enfants entre eux ». Le dictionnaire, l'a défini à son tour comme un « moment de détente qui nous vient après une occupation plus sérieuse ». Pour Carra (2008), « La cour apparaît comme un lieu à part, un lieu moins régi par les rapports scolaires, tout au moins ceux induits par la relation maître/élèves que par les rapports sociaux se construisant dans les relations entre pairs » (Carra, 2008, p. 329). Delalande (2001) s'intéresse aux pratiques des enfants au sein de la cour de récréation. Elle met en avant le fonctionnement de la cour de récréation comme une microsociété dans laquelle les enfants régissent eux mêmes leurs jeux, certes, mais pas seulement. Lors de son étude, elle a dû présenter aux enfants son intention. Elle leur a précisé quel était son rôle et sa place dans la cour de récréation. A l'école maternelle, elle observe les

enfants depuis un coin de la cour, puis elle réalise des entretiens avec des petits groupes d'enfants. Chez les plus grands, un contact s'est établi rapidement, des entretiens ont permis de recueillir des données plus précises que l'observation. Elle s'est intéressée à des établissements de milieux différents pour les confronter. Elle a constaté que lorsqu'elle a informé les élèves de sa présence dans la cour de l'école, ils avaient des difficultés à se rendre compte qu'une personne adulte pouvait avoir un rôle sans regard

répréhensif, ni éducatif. Cet aspect d'autorité que signifie toute personne adulte au sein de l'établissement scolaire, nous montre bien qu'il existe une pluralité de normes et de codes instaurés par les enfants. Ce fonctionnement semble s'appliquer, aussi bien, envers les adultes, qu'entre les pairs. En effet, Carra (2008, p. 333) écrit que « Dénoncée par les adultes, [la confrontation physique] elle s'inscrit dans un cadre régulé par les enfants : on ne s'acharne pas sur un enfant à terre ou qui pleure, on n'attaque pas un plus petit que soi... autant de principes qui semblent être partagés par la communauté des pairs. L'existence de modes propres de régulation des rapports sociaux ne permet pas de réduire les évolutions repérées à l'expression des formes de maturation psycho-cognitive." On relève que dans cet écrit scientifique, l'auteure met en avant le fait que les enfants instaurent en autonomie des règles de vie dans l'enceinte de ces lieux, bien plus larges que celles nécessitées par leurs jeux. Elles s'appuient sur les enseignements qu'ils reçoivent de l'adulte en général, le parent ou l'enseignant (politesse, respect, gentillesse, etc.). On peut en déduire que les enfants instaurent déjà un moyen de régulation entre eux sans avoir besoin de l'enseignant ou l'adulte présent dans la cour de récréation. A présent, il faut avoir conscience que les enfants caractérisent les adultes comme les individus qui détiennent l'autorité et le savoir, comme l'explique Montandon (2001). Ils agissent en fonction de ces derniers. Les coins de la cour, différents par leurs dispositions et équipements, sont utilisés différemment selon les objectifs des enfants : certaines activités seront pratiquées dans des coins plutôt isolés et/ou sombres, pour s'éloigner des regards des adultes. Certaines zones cachées, restreintes d'accès ou interdites peuvent être utilisées pour des pratiques interdites afin de défier l'autorité. Ces coins à l'abri des regards sont aussi un lieu de discrétion, pour se raconter des secrets, régler des conflits, etc. Fuir l'enseignant, c'est fuir son autorité. Si, à certains moments, ils la fuient, ils pourraient à d'autres y recourir. Alors la question qui se pose est, pourquoi cherchent-ils à la fuir à certains moments ? Et pourquoi y recourent-ils à d'autres moments ? Par exemple, dans son article, Carra (2008) met en avant le fait que par moment les enfants se rapprochent de la maîtresse afin d'éloigner leurs camarades. Cet exemple met en évidence une forme de recours à l'adulte utilisée par les enfants. Fondeville et Pac (2022) ont mené des entretiens qui consistent à présenter des situations aux élèves et à leur demander de quelle façon le personnage de la situation aurait pu ou dû réagir. Les résultats montrent que les élèves ne recourent pas toujours à l'adulte, et que cette décision peut être motivée par plusieurs facteurs. Il peut y avoir une appréhension pour l'enfant que la situation s'envenime. L'élève qui souhaite saisir un adulte peut aussi avoir

peur du retour fait par ses pairs et/ou de ses proches. En effet, il n'est pas rare que le recours à l'adulte ne soit pas vraiment apprécié dans un groupe de pairs. Les élèves développent, au fil des années qu'ils passent dans la cour de récréation, des stratégies et des ruses. Parfois en disant : « Je vais le dire à la maîtresse ! » les enfants ne le font pas vraiment et utilisent ce procédé pour faire peur à leurs pairs. Ce dernier aspect est relativement important étant donné qu'il traite directement des formes de recours à l'adulte mises en œuvre par les enfants. Enfin, il est aussi possible que des enfants choisissent de refuser ou de fuir lorsque l'enseignant souhaite intervenir pour réguler un désordre. La cour de récréation est donc un lieu dans lequel se déroule de nombreuses interactions. Les enfants ont conscience du regard de l'adulte sur leurs actes et mettent en place des stratégies pour y recourir. On retient donc que l'enfant est capable de différencier le rôle et les fonctions de la personne à l'origine de cette autorité, et l'individu qui la diffuse. Ils savent définir et préciser leurs émotions et leurs réactions en fonction des caractéristiques qu'ils attribuent à leurs enseignants. On remarque aussi qu'ils usent de « stratégies » pour dévier le regard des adultes, ou encore pour recourir à eux. Ils mettent en place une « réglementation » implicite pour établir un cadre entre pairs. Pour notre travail, il apparaît intéressant d'ouvrir notre réflexion sur l'expérience enfantine au sein de la cour de récréation. Elle a pour but de faire émerger les éléments de la culture enfantine qui permettront la variation et l'influence des sollicitations auprès d'adultes.

2. L'expérience enfantine de la récréation

Nous avons précédemment étudié que les enfants ont conscience d'être soumis à des autorités et qu'ils portent un regard critique dessus. On retient particulièrement que leur perception de l'autorité a une influence sur leurs réactions et choix. Ainsi, après avoir étudié la perception que les enfants ont des autorités auxquelles ils sont confrontés, nous porterons notre attention sur leur vécu au sein de la cour de récréation.

Nous avons précédemment étudié la perception de l'autorité par les enfants, ce qui nous a permis de comprendre qu'ils étaient capables de différencier fonctions et individus, de préciser leurs émotions et leurs réactions, voire d'user de stratégies et de réfléchir aux conséquences du recours à l'adulte. Les pratiques que les élèves mettent en place peuvent varier selon de nombreuses conditions. Tout cela peut influencer la forme et le fond lorsqu'ils ont recours à l'adulte, ce que nous étudierons dans cette partie, en portant un regard sur la culture enfantine puis sur les actes de violence dans la cour de récréation.

2.1 La culture enfantine

Dans son ouvrage intitulé *Cour de récréation*, Delalande (2001) a réalisé une enquête au sein de différents établissements avec pour objectif d'en apprendre plus sur ce que les enfants vivent ensemble, ce qu'ils se racontent ou encore quelle perception ils ont du monde. Il est aussi question de comprendre le fonctionnement de la socialisation entre pairs. Le but est ici de dégager « les caractéristiques sociales et culturelles » (Delalande, 2001) de l'enfance.

Dans le travail qui suit, nous allons relever la méthodologie mise en place par Delalande, puis, dans un second temps, nous montrerons l'organisation des cours de récréation, d'une part par la répartition des enfants en son sein, et d'autre part, en précisant les espaces que l'on peut retrouver dans une cour de récréation. Ensuite, il sera expliqué en quoi la présence d'un adulte avec un enfant n'est pas anodine. Puis, dans un autre temps, nous verrons comment se construisent les groupes de pairs dans cet espace. Enfin, il sera abordé la capacité qu'ont les enfants de mettre en place des systèmes pour s'autoréguler.

Dans un premier temps, voici une présentation succincte de la méthodologie que Delalande décide de mettre en place. Elle pose des questions aux élèves sur leur quotidien dans la cour d'école. De cette façon, le point de vue des enfants est placé au centre des observations et celui des adultes n'apparaît qu'au second plan. La méthodologie de recueil des données variait selon la tranche d'âge des élèves. Delalande s'est déplacée dans différents établissements, de milieux socioculturels variés, avec des populations plus ou moins défavorisées, citadines ou rurales. Lors de ses interventions, l'auteure essaye d'adopter un regard extérieur et observateur sur ce qu'il se passe dans la cour de récréation. Il a fallu prendre en compte trois différences importantes par rapport à l'entretien avec un adulte : les enfants ont une durée d'attention plus courte, des représentations du monde différentes de l'adulte, ainsi qu'un rapport au langage différent. Une difficulté se présente à l'observatrice, celle de réussir à saisir toute une situation dans son entièreté sans se déplacer pour s'en rapprocher ou sans même intervenir pour ne pas influencer les habitudes des enfants. Par exemple, lorsqu'une situation capte son attention et que les élèves se déplacent dans la cour de récréation, elle n'est plus toujours perceptible pour l'observatrice. C'est ainsi qu'au vu des limites qu'impose l'observation, lors de notre travail de recherche, nous mettrons en place exclusivement des entretiens.

Dans cette deuxième partie, nous allons nous intéresser à la répartition des élèves dans les écoles aujourd'hui, avant de présenter l'organisation de la cour de récréation. En effet, « nous sommes partis d'un enfant mêlé à la population adulte avec laquelle il partageait ses activités, ses jeux et ses espaces de vie ; un enfant mêlé, mais non indifférencié, puisqu'une conscience d'une particularité enfantine existait au Moyen Âge et même en découpage de cette époque de la vie en âges distincts. » Les enfants étaient perçus comme moins capables et plus fragiles, mais on ne ressentait pas la nécessité de les séparer des grands. » (Delalande, 2001, p. 26). Ici, Delalande met en avant le fait qu'au Moyen Âge, les enfants n'étaient pas séparés des « plus grands ». Aujourd'hui, on répartit souvent les enfants selon leurs tranches d'âge, notamment dans les cours de récréation. Dans le but de protéger les plus petits des plus grands, de gérer les conflits, les gestes et les jeux pratiqués qui pourraient s'avérer dangereux. Les besoins et attentes des enfants diffèrent selon qu'ils soient plus ou moins jeunes. Ainsi, dans le cadre de notre étude, cette séparation est à prendre en compte afin d'étudier si un lien existe entre l'âge et les sollicitations des élèves.

Ensuite, l'organisation de l'espace de la cour de récréation est un élément non négligeable. En effet, « tout observateur attentif remarquera qu'une cour de récréation se

divise en espaces qui ont chacun leur fonction et la retrouvent d'une récréation à l'autre » (Delalande, 2001, p. 61). Une cour concentre des lieux plutôt secrets, souvent des zones d'ombres ou avec de la végétation qui permettent de cacher leurs actes et/ou discussions. Les grands espaces vides et goudronnés sont surtout utilisés pour des activités nécessitant beaucoup de circulation, lors de jeux d'attrape ou de poursuite, par exemple. L'auteure précise que les enfants préfèrent la partie aménagée à la partie jardin lorsqu'ils ont les deux ; ils sont attirés par les zones côtoyées par les plus grands, qui peuvent être source de conflits et de sollicitations à l'adulte.

Dans ce troisième temps, nous préciserons en quoi la présence d'un adulte pour venir en aide à l'enfant n'est pas innée. « Les recherches plus récentes, notamment celle de l'historienne et archéologue Danielle Alexandre-Bidon (1991), montrent que l'enfant est considéré comme un être humain aussi entier que l'adulte, pourvu d'une âme qu'il faut protéger. » (Delalande, 2001, p. 26). Ici, est bien mise en avant la notion de protection de l'enfant. C'est dans un premier temps le rôle des parents, puis le rôle de l'ensemble des adultes qui en ont la responsabilité. Le recours à l'adulte pour l'enfant est une forme de protection. Ce détail est à prendre en compte, car le fait d'être protégé en toutes circonstances favorise l'enfant, le met en confiance et va ainsi favoriser ses requêtes.

En outre, dans ce quatrième point, sera traitée la constitution des groupes de pairs avec les critères que les enfants mettent en place entre eux pour choisir les camarades avec lesquels ils tisseront des liens. « Chaque enfant se fait une place en fonction de son aspect physique et de son respect des valeurs morales. » (Delalande, 2001, p. 129). Les enfants instaurent entre eux des critères qui leur permettent d'adhérer à un groupe de pairs. Seront valorisées les qualités de serviabilité, de réussite scolaire, le fait de savoir donner et rendre service, la vitalité sportive et la force physique ou encore la générosité. Au contraire, certaines attitudes ne sont pas tolérées par les enfants et produisent une menace d'exclusion par le leader du groupe. Un comportement malveillant pourra être dénoncé à l'adulte référent. Les attitudes les plus réprimées par les élèves sont les suivantes : la tricherie, le mensonge, l'agression injustifiée, ou encore le vol. En contrepartie, les enfants peuvent réintégrer le groupe sous conditions : de réparer leurs actions, de s'excuser ou de rendre service. L'aspect physique est lui aussi un critère de sélection entre pairs. Un enfant plaisant à voir aura plus de facilités à s'intégrer qu'un enfant dit « déplaisant à voir ». Les critères physiques qui déplaisent sont le fait d'avoir des lunettes ou encore d'être en surpoids ou obèse.

Enfin, nous remarquons qu'il en est de même concernant la régulation des enfants entre eux. Les enfants n'installent pas des critères seulement pour former leurs groupes de pairs, mais aussi pour les réguler. Cet aspect est particulièrement intéressant pour notre travail, car on constate qu'ils ont instauré un système pour agir sur des situations sans avoir à solliciter des adultes. Cela peut s'apparenter à des mécanismes de régulations intermédiaires, avant de demander de l'aide auprès d'un adulte. « L'expression apparaît souvent comme un verdict qui vient sanctionner une attitude mal appréciée » (Delalande, 2001, p. 134). Delalande accompagne cette phrase des expressions souvent promulguées par les enfants : « j'te cause plus », « j'te cause » ou encore pour les plus jeunes « j'suis plus ton copain ». Les enfants s'autorégulent dans la cour de récréation en formant des règles bien plus larges que de simples règles de jeux. Ils sanctionnent entre eux les actes de tricherie, ou de mensonges, ou encore l'agression injustifiée. Ils mettent en place des mécanismes qui permettent de faire savoir à leurs pairs comment ils ont ressenti leurs actes, notamment en utilisant la menace d'exclusion. Lorsque ces expressions sont énoncées, cela suppose des liens préalablement établis entre les pairs. De plus, ces mots ne viennent rompre que temporairement les relations. Ils peuvent aussi être l'occasion pour des enfants de demander aux autres membres de prendre parti dans la situation. Cela est important à retenir, étant donné que notre sujet étudie les réactions des enfants et les démarches qui sont à l'origine de leurs initiatives, s'il y en a, de recours à l'adulte. En mettant à part un enfant d'un commun accord, ils s'unissent pour l'exclure. En se sanctionnant entre eux, ils mettent en place ces stratégies. C'est un phénomène nécessaire à retenir dans le cadre de notre propre travail, car il permet de comprendre la façon dont les groupes de pairs se forment et fonctionnent. Ils instaurent entre eux des normes à respecter sous peine de se retrouver confrontés à des pairs qui défendent l'injustice et le non-respect de ces règles. C'est le cas avec les agressions que l'on peut constater dans la cour. « Les enfants s'indignent en particulier d'une agression d'un grand envers un cadet pour lequel ils peuvent être prêts à se battre ; car s'il est courant que les plus âgés profitent de leur supériorité corporelle sur leurs cadets, il est aussi admis de tous que cette pratique est immorale » (Delalande, 2001, p. 140). L'auteure manifeste le fait que les enfants établissent entre eux des règles telles que celle de ne pas s'en prendre à un plus jeune que soi. Elle remarque, grâce à son enquête, que les conflits les plus importants impliquent des élèves de classes différentes de manière générale. Le fait que les plus âgés utilisent leur gabarit pour obtenir ce qu'ils souhaitent est assez régulier, même s'il s'agit d'une pratique mal perçue. Elle étaye son propos en s'appuyant sur

l'étude de Rayon (1999) qui a, lors d'un questionnaire, fait aussi émerger l'idée selon laquelle on « ne s'attaque qu'à plus petit que soi » (Delalande, 2001, p. 141). Cependant, lorsqu'un enfant saisit qu'un « grand » s'en est pris à plus petit que lui, d'autres enfants peuvent se greffer à la situation pour faire valoir le désaccord avec le principe en question.

En définitive, les espaces sont aménagés de façon à ce que les enfants soient en sécurité et puissent saisir un adulte s'ils le veulent. Les élèves dans la cour de récréation régulent les difficultés que peuvent connaître leurs relations entre pairs et les actes qui leur déplaisent. Certains actes laissent apparaître une certaine violence. C'est ainsi que nous allons à présent étudier les actes violents que nous pouvons observer dans la cour de récréation d'une école et comment ils perçoivent les enfants.

2.2 Des actes de violences dans la cour de récréation

En ayant apporté un regard plus précis concernant la culture enfantine, il semble logique d'aborder ensuite les violences à l'école. En effet, il a précédemment été mis en évidence que des jeux de combat ou d'affrontement sont qualifiés de violents et fréquents au sein des cours de récréation. Il convient donc d'aborder cette violence au sens que lui en donnent les enfants. Lors de ces tensions, ils doivent trouver des solutions pour les apaiser. Il apparaît que le recours à l'adulte est une des solutions possibles.

Alors que nous nous intéresserons au point de vue de Delalande (2001) sur les situations violentes, nous présenterons ensuite la méthodologie de Carra et Boxberger (2014). Concernant cette étude, 12 éléments sont à prendre en considération pour notre travail.

Le travail de l'ethnologue Delalande (2001) fait émerger le fait que l'on trouve souvent des situations mouvementées, voire violentes, dans la cour, les bagarres par exemple. D'après elle, « la bagarre se décline au moins sous trois formes. Elle est connue avant tout comme une agression réelle entre enfants qui vient souvent régler une première agression verbale ou un désaccord. [...] La bagarre est aussi pratiquée sous forme de jeu, inspiré de dessins animés et de jeux vidéo dont on imite les héros ou inventés en fonction des opportunités [...]. Celle-ci devient pour certains enfants un outil privilégié pour se constituer une autorité. La bagarre se décline enfin en un processus de séduction entre garçons et filles. » (Delalande, 2001, p. 138). Carra et Boxberger (2014) présentent les bagarres comme une forme d'occupation : « Les pratiques ludiques mettant en jeu les

corps mêmes des écoliers apparaissent ainsi d'une part comme des réponses à l'ennui [...] ainsi qu'à l'interdiction des objets de jeu en ce lieu [cour de récréation]. » (Carra & Boxberger, 2014, p. 42).

Dans ce second temps, nous approfondirons l'étude des points importants de ce travail réalisé par Carra et Boxberger, puis nous traiterons des points saillants de cette étude scientifique.

Les chercheuses ont choisi d'« appréhender la violence scolaire comme un type d'interaction sociale possible en se plaçant du point de vue des enfants eux-mêmes ». (Boxberger & Carra, 2014, p. 39). Pour cela, les auteures ont créé un questionnaire et l'ont proposé à plus de 2000 élèves dans 31 écoles d'une académie. Les catégories de violence ont été construites selon les dires des enfants en tant qu'auteur ou que victime. (Voir Carra, 2009). D'autres données qualitatives ont été recueillies au travers d'observations des élèves dans la cour d'une école élémentaire. Elles ont été menées de janvier à juillet 2012, durant les récréations du matin, de la pause méridienne et de l'après-midi, deux jours par semaine. (Voir Boxberger, 2012). Il en résulte des points fondamentaux pour notre travail de recherche, que nous allons dès à présent présenter. « Le contraste est important entre l'encadrement strict des élèves dans la classe et la faible régulation des espaces hors de la classe dans lesquels les élèves sont censés produire des formes autonomes d'organisation. » (Boxberger & Carra, 2014, p. 39). Au sein d'une cour de récréation, il est implicitement demandé aux enfants de s'auto-réguler. Il s'agit d'un lieu privilégié pour les violences. « Parmi les élèves se déclarant victimes de violence, 71,9 % disent ainsi que les faits se sont déroulés dans la cour ou sous le préau de l'école ; parmi les élèves déclarant être auteurs de violence, 71,7 % disent avoir commis leurs actes en ces mêmes lieux » (Carra & Boxberger, 2014, p. 41). Ces situations peuvent donc mettre à mal certains élèves. Ces derniers, ne sachant pas comment réagir, pourront ainsi faire appel à un adulte. En entrant dans cet espace qu'est la cour de récréation, on peut étudier plus en détail les lieux des scènes de conflits. Nous nous rendons compte qu'ils ne sont pas aléatoires. « Ces scènes de conflit ont pour caractéristiques de se dérouler sur un terrain particulier, lieu stratégique à la rencontre des deux territoires, de se dérouler à des moments spécifiques de l'année » (Delalande, 2001, p. 145). Dans notre travail, nous porterons un intérêt particulier aux lieux et à la période où surviennent les désaccords. On pourra aussi chercher à savoir si les lieux de ces désaccords peuvent avoir un lien avec l'origine des sollicitations. Cependant, il est nécessaire d'en comprendre la constitution exacte.

Lorsque l'on aborde les violences dans la cour de récréation, elles sont le plus souvent représentées par des coups et des bagarres. Et cela, qu'il s'agisse de violences auto-déclarées ou de victimations. « une violence qui s'actualise majoritairement par des coups et des bagarres, ces deux catégories regroupant à elles seules 62,6 % des victimations et 78,5 % des violences auto-déclarées. » (Carra & Boxberger, 2014, p. 40). Dans son étude, Carra précise aussi la prédominance de ces deux actes comme objets de violence, comme le montre cet extrait : « les coups et les violences prédominent largement » (Carra, 2008, p. 327). L'origine peut être motivée par différents motifs : il peut s'agir de réponses à l'ennui ou encore de combats permettant de montrer sa force physique. (Carra, 2014). Pour les enfants, « une confrontation physique devient violence lorsque la souffrance subjective est associée à la douleur physique » (Carra, 2008, p. 327). En ce sens, il sera intéressant de confronter cette définition de la violence à celles proposées par les enfants lors de mes entretiens. Il faut tout de même retenir que la distinction entre violence, jeu et agression est très fine.

Certains enfants actualisent des jeux traditionnels en les modernisant où « se mêle le plaisir de se bagarrer, de s'attaquer et de s'attraper, dans des actions où la course et les cris font aussi partie du jeu ». (Delalande, 2001). Ici, on remarque que les jeux comportent bien plus d'éléments que le simple fait de se divertir. Il est aussi l'occasion de pratiquer des bagarres ou de s'attaquer sans avoir l'intention de nuire. Seulement, il faut rester vigilant, car cela peut vite devenir très ou trop violent, et la bagarre peut prendre le dessus sur le jeu. Les intentions des enfants sont ainsi à prendre en compte lors de ces situations violentes.

Certains actes violents peuvent ne pas être vus comme tels par l'agresseur, alors que l'enfant visé, lui, se sent toujours lésé. « On peut donc parler d'une bagarre pour le plaisir du point de vue de l'attaquant, car jamais cette occupation ne peut être considérée de même par l'enfant victime de l'agression qui vit l'événement comme une violence, même s'il n'y a pas de coup porté. » (Delalande, 2001, p. 145). Effectivement, un enfant peut vivre une violence alors que les pairs qui « attaquent » ne perçoivent pas la violence de leurs actes. Les enfants ne ressentent pas la même chose pour une même situation vécue : l'enfant « victime » peut décider de recourir à l'adulte, et son choix peut être dévalorisé si son sentiment n'était pas partagé. Les profils des élèves qui entrent en désaccord peuvent avoir une incidence dans les violences commises.

Concernant les profils d'enfants que l'on trouve acteurs de ces violences, les chercheuses relèvent que les violences entre enfants concernent majoritairement les enfants d'une même classe. « Si elles [les violences] peuvent avoir lieu entre enfants d'âges différents, elles impliquent majoritairement les élèves d'une même classe » (Carra & Boxberger, 2014, p. 41). L'enfant violent admet son acte dans 43 % du temps. Carra nous précise aussi que les conflits opposent le plus souvent des élèves de même classe. « Les situations qualifiées de violentes impliquent massivement les élèves (85,1 % selon les victimes, 85,6 % selon les auteurs), surtout des élèves de la même classe, rarement les adultes de l'école et, plus rarement encore, des personnes extérieures à l'école. » (Carra, 2008, p. 325). A contrario, Delalande (2001) précise sur ce point que les plus gros conflits opposent des enfants de classes différentes : « Les conflits les plus menaçants concernent généralement des enfants de classes différentes qui se permettent, du fait de la distance qui les sépare, de bafouer les interdits les plus élémentaires » (Delalande, 2001, p. 140). Lors de ces conflits, les enfants distinguent plusieurs catégories d'agressions.

Les élèves distinguent en effet différentes catégories d'agressions dans la cour : « les agressions gratuites » de celles qui sont une réponse à un mépris de la morale ou de la règle » (Delalande, 2001, p. 141). Il est intéressant ici de comprendre que les enfants différencient deux sortes d'agressions. Celles qui sont faites sans justification valable et celles qui se justifient. À nouveau, comprendre l'origine et les motivations d'éventuelles situations pouvant faire l'objet de recours à l'adulte est important. Malgré les différentes formes que peuvent prendre les agressions dans la cour de récréation, il faut retenir que pour certains enfants, ces conflits sont un moyen de mettre en lumière leur image, leur place au sein de la cour de récréation.

Lors de ces bagarres les enfants se donnent pour objectif de ne pas céder, pour montrer leur capacité à « savoir taper ». Lors d'une bagarre le vainqueur est désigné comme quelqu'un de plus fort (physiquement) que l'élève ayant abandonné ou perdu. « ils [les combats] permettent ainsi de définir des grandeurs de chacun au sein du groupe » (Carra & Boxberger, 2014, p. 43). De même, se battre et souffrir est présenté par les auteures comme une façon de prouver sa valeur et de pouvoir ainsi appartenir à un groupe. La « mise à l'épreuve de chacun, visant à manifester sa volonté d'adhésion à un groupe, renforçant simultanément l'unité collective » (Carra et Boxberger, 2014, p. 44). Cet aspect est une motivation à la violence et à la souffrance, encore ces situations sont à prendre en compte dans notre travail étant donné que la demande d'aide d'un adulte pourra en

découler. Finalement, pour régler un désaccord, les élèves s'autorégulent en essayant de le régler grâce aux moyens dont ils disposent, notamment par la violence. Pour remédier à de telles situations des établissements mettent en place des dispositifs de régulation, afin de minimiser les violences présentes dans la cour.

Dans son étude scientifique, Delalande met en avant que lorsqu'un dispositif de régulation des affrontements est mis en place dans une école, il peut y avoir des modifications d'attitudes. Elle nous précise que « la mise en place de ce code de bonne conduite avait permis de supprimer les affrontements provocants des rassemblements et avait eu pour effet secondaire de multiplier les réclamations des enfants envers leurs maîtres à propos de mauvais traitements » (Delalande, 2001, p. 142). On constate que les répercussions de cette régulation sont une augmentation des sollicitations envers les adultes. Il est aussi intéressant d'avoir conscience, comme l'explique, la chercheuse, que les enfants doivent dès lors, faire un choix entre respecter le règlement mis en place par les enseignants et suivre la ligne de conduite établie entre pairs, qui consiste à sauver son honneur et faire justice lorsque c'est nécessaire. Cette justice va dépendre des valeurs inculquées à chacun selon l'éducation qu'ils ont reçue.

C'est en ce sens que les valeurs que les parents ont transmises ne sont pas sans conséquences : « les conseils donnés par les parents quant à l'attitude à adopter quand on reçoit un coup ou une insulte nourrissent les valeurs enfantines » (Delalande, 2001, p. 143). Effectivement, il arrive que les parents favorisent les actes de violences afin de rendre un coup reçu, ce qui favorise et motive des bagarres dans la cour. On peut imaginer que les enfants appliquent, ce qui leur est recommandé au sein de leur famille. Il arrive cependant que les recommandations et/ou valeurs inculquées à la maison diffèrent de celles que requiert l'école. Les adultes de la cour de récréation sont ainsi chargés de les faire comprendre et appliquer à tous.

Les élèves, lorsqu'ils fréquentent la même école plusieurs années, connaissent les réactions des adultes présents dans la cour de récréation et en prennent conscience : « il arrive qu'on pousse plus loin l'offensive et que des pleurs en découlent. On rapporte alors souvent à la maîtresse qui intervient peu dans ces conflits et on parle longtemps pour régler ses comptes » (Delalande, 2001, p. 146). L'auteure fait l'hypothèse que les enseignantes n'interviennent que peu, car elles perçoivent les conflits comme le résultat d'une indépendance et d'une autonomie que les enfants doivent acquérir seuls. Ainsi, si les enfants ont perçu que les enseignants n'interviennent qu'en cas de nécessité,

cela peut engendrer des répercussions sur les actions de recours à l'adulte, voire sur les actes de la cour de récréation. Ils trouveront certainement plus de liberté et se permettent plus d'actes violents que si les enseignants intervenaient fréquemment dès qu'ils en constatent. Cependant, les habitudes des adultes ne sont pas le seul critère que les enfants prennent en considération.

Ils peuvent ne pas souhaiter informer les adultes des bagarres dans la cour vis-à-vis de leurs camarades. Carra et Boxberger (2014) mettent en évidence qu'une norme est établie et consiste à recourir de moins en moins à l'adulte au fur et à mesure que l'on grandit. En rapportant une situation l'enfant est associé à un « rapporteur », il a donc une image dégradée, c'est un acte dont l'utilisation est destinée aux enfants les plus jeunes : « rapporter reviendrait à renoncer à sa propre grandeur et à briser la volonté d'autogestion des groupes de pairs telle qu'elle se manifeste chez les plus âgés. » (Carra et Boxberger, 2014, p. 45). « Les enfants ne semblent par ailleurs pas faire confiance aux adultes pour gérer les conflits » (Carra et Boxberger, 2014, p. 45). Ainsi, ces pratiques sont à prendre en compte étant donné qu'elles montrent les réticences des enfants des « grandes » classes à demander de l'aide et faire confiance à un adulte et le sentiment de non légitimité de rapporter une situation. De plus, il est aussi intéressant de relever que les enfants attendent une égalité dans les punitions qui leur sont attribuées. Les réactions de leurs pairs ainsi que celles des adultes ne sont pas uniques facteurs à l'origine de cette fameuse décision de recourir à un adulte ou non. Les conséquences qui découlent de cette interaction sont aussi analysées préalablement par les élèves.

Les élèves déclarant être auteurs de violences indiquent qu'ils mettent en place des stratégies d'évitement. « Les écoliers qui ont déclaré avoir commis des violences développent aussi des pratiques d'évitement des enseignants et du directeur (respectivement 11,6 % et 12,7 %). » (Carra, 2008, p. 324). Ainsi on remarque que les enfants évitent les adultes ayant une autorité importante, notamment le directeur. On peut comprendre qu'ils ont conscience de leurs faits et des conséquences que cela pourrait engendrer. Ils associent à l'adulte une image d'autorité. Il sera intéressant dans notre étude de prendre en compte le regard des enfants envers les adultes qui les encadre. Comme le précise Carra, il est sous-entendu que des lieux sont plus sécurisés que d'autres dans la cour, puisque certains permettent d'éviter d'être confronté à l'adulte. « Elle contribue ainsi à structurer l'espace, dessinant une géographie scolaire des lieux sûres et insûres » (Carra, 2014, p. 324-325). Ce fait peut aussi dissuader certains

élèves à demander de l'aide et les inciter à régler le conflit par eux-mêmes grâce aux moyens dont ils disposent, entre autres : la violence.

En résumé, il est tout d'abord primordial de retenir que le lieu de récréation est un endroit propice aux violences de par son cadre moins strict et par sa taille importante. Ensuite, les enfants entre lesquels il y a une confrontation n'est pas aléatoire et semble rassembler soit des enfants de même classe, soit pour les conflits les plus violents, des enfants de classes totalement différentes. À présent, concernant les pratiques des enfants, elles ne se déroulent pas aléatoirement. Pour ce qui est des lieux dans lesquels elles se déroulent, il s'agit en quelque sorte d'une mise en place de normes afin d'auto-réguler l'espace qu'est la cour de récréation. Ensuite, dans leur choix de recourir à un adulte ou non, ils prennent en compte les effets que pourrait engendrer cette sollicitation mais aussi le regard de leur famille, de leurs pairs et les attitudes habituelles des pratiques des adultes auxquels ils pourraient recourir. Il est important pour notre travail de comprendre que le terme violence peut être entendue de différentes manières. Il y a une distinction qui s'opère entre "agression gratuite" et "agression justifiée" ou encore lorsque la violence est un moyen de montrer sa place sociale dans la cour. Il peut s'agir de jeux qui paraissent violents pour l'adulte mais qui ne le sont pas réellement pour les enfants. Il peut aussi y avoir une violence sans que l'auteur n'en soit conscient. Finalement, plusieurs motifs peuvent inciter les enfants à recourir à l'arbitrage par un adulte.

PROBLÉMATIQUE

Par l'intermédiaire de ce travail de recherche théorique, l'objectif était de mieux comprendre les choix faits par les enfants lorsqu'ils sont confrontés au recours à l'adulte. Il a aussi été question d'en comprendre les éléments qui influencent leurs choix.

Premièrement, la question était de savoir comment les enfants perçoivent l'autorité et quel est leur rapport à elle. C'est le travail de Percheron évoqué précédemment qui retient notre attention (*La conception de l'autorité chez les enfants français* (1971)). Ce travail scientifique nous permet de comprendre que les enfants ne sont pas insensibles aux autorités auxquelles ils sont soumis. Ils sont capables d'établir un point de vue, de se fonder un avis concernant une autorité de manière générale. En effet, grâce à son travail, nous avons pu observer qu'à l'échelle nationale les enfants distinguent les fonctions d'un individu de sa personne en elle-même. Par exemple, ils reconnaissent les rôles et fonctions qui découlent du personnage de Président, mais certains sont en capacité de le caractériser en tant qu'homme. Ensuite, notre attention est retenue par les non-réponses pour leur pluralité d'explications. Elles peuvent être la conséquence de plusieurs causes : une intention de ne pas s'exprimer sur un sujet peut relever de difficultés d'expression par exemple. De même, cette étude nous permet aussi de remarquer que certaines des réponses des élèves peuvent témoigner d'un engagement plus intense que d'autres réponses.

Ensuite, le travail de Montandon : *L'éducation du point de vue des enfants* (1997) est saillant pour notre travail, car il permet de lui apporter une plus-value indispensable en se plaçant du côté des enfants. En effet, après s'être interrogé sur l'autorité dans les représentations des enfants, il va de soi de l'étudier dans le contexte des cours de récréation. Montandon (1997) nous invite à observer que les enfants sont à même de préciser les émotions qu'ils ressentent à l'égard de leurs enseignants, ou même, par rapport à leurs pratiques. Ils sont capables de les catégoriser subjectivement comme étant des « bons » (humour, empathie, disponibilité...) ou « mauvais » enseignants (manque de qualités pédagogiques, des défauts humains, des défauts pédagogiques...). Ils savent définir, préciser et qualifier les pratiques de chacun des enseignants qu'ils côtoient. Concernant les émotions, elles entretiennent un lien avec les pratiques enseignantes, puisque c'est à partir de celles-ci que les émotions vont se mobiliser chez l'enfant. Ils précisent par exemple ressentir de la tristesse, de la joie, de la colère ou encore de l'injustice dans certaines situations. Les émotions ont un rôle crucial dans ce travail, car

elles peuvent influencer l'initiative de recours à l'adulte de l'enfant. Elles peuvent motiver cette intention de recours, mais aussi la démotiver.

Notre travail s'intéresse spécifiquement aux sollicitations dans la cour de récréation. C'est en ce sens que nous sommes amenés à préciser la question de l'autorité à l'école durant les temps de récréation. C'est ainsi que certains éléments du travail de Delalande, *Cour de récréation* (2001) deviennent pertinents ici. Tout d'abord, celle-ci apporte une définition de la cour de récréation. Elle apporte aussi des éléments saillants sur cette dernière. Elle compare le fonctionnement de la cour d'école à celui d'une microsociété qui renferme un nombre indéfini de normes et de codes que les enfants ont mis en place. Ce sont des réglementations qui apparaissent à tous comme « normales » à respecter ou à sanctionner lorsqu'elles ont été transgressées. À celles-ci s'ajoute l'autorité des adultes dans les cours de récréation. Ils ont un rôle essentiel concernant l'application et le respect de ces règles. Ce propos est conforté par celui de Carra (2008) qui confirme que les enfants mettent en place des règles de vie pour réguler les moments passés dans cet espace. Ces règles sont fondées sur les enseignements qu'ils reçoivent dans leur sphère quotidienne. Elles sont donc bien plus larges que celles qu'ils auraient besoin de mettre en place pour pouvoir jouer. Ils mettent donc déjà en oeuvre des moyens d'autorégulation sans en avoir conscience. Montandon (1997) a réalisé des travaux qu'il convient d'aborder ici. Elle a mis en avant que les enfants ont conscience du rôle et du pouvoir d'autorité conféré à l'adulte durant les temps de récréation. Elle met en avant que les enfants utilisent différemment les nombreux lieux que renferme la cour de récréation. Les travaux de Carra (2008) nous intéressent en cet autre point. C'est pour fuir cette autorité que les élèves mettent en oeuvre des pratiques d'évitement, afin d'échapper aux regards des adultes lors de situations de conflits ou de violences.

La perception de l'autorité enseignante étant désormais plus précise à nos yeux, il est pertinent d'évoquer les situations au cours desquelles cette autorité pourrait être mobilisée. C'est en cela que consiste l'étude de l'expérience enfantine dans la cour de récréation par Delalande (2001). En effet, la chercheuse évoque l'organisation des enfants au sein de la cour de récréation, mais aussi la manière dont ils pratiquent les différents espaces qui constituent la cour de l'école. De plus, nous retenons aussi de ce travail que les adultes présents dans la cour de récréation ont un rôle de protection : ils doivent garantir la sécurité des élèves. Cependant, la protection par des adultes aujourd'hui n'a pas toujours eu le même enjeu comme l'explique la chercheuse : « elle réside dans la nécessité de protéger l'âme des enfants et les êtres en cours de développement qu'ils

sont. » (2001) Cette protection est assurée durant les premières années de vie d'un individu par un adulte. Le fait que les enfants mettent en place des critères afin de former leurs groupes de pairs est aussi un élément fondamental. Ces critères sont établis et appliqués inconsciemment : l'apparence physique, la serviabilité, la réussite scolaire, le fait de savoir donner et rendre service, la vitalité sportive, la force physique, la générosité, le mensonge, la tricherie, l'agressivité ou encore le vol. Certains de ces critères sont valorisés tandis que d'autres sont rejetés par les jeunes individus. En outre, ils instaurent aussi des moyens de régulation à ces comportements qu'ils ne tolèrent pas et mettent en œuvre des mécanismes pour faire comprendre leurs ressentis à leurs camarades (cela peut être par des paroles comme « j'te cause plus », « j'te cause », « j'suis plus ton copain »). Ainsi, en étudiant les normes et les formes d'auto-régulation établies entre eux et les éléments participant à la constitution des groupes de pairs, nous cherchons à comprendre pourquoi ils ne saisissent pas systématiquement les adultes de la cour de récréation, lors d'une altercation, d'une injustice ou de violences.

Les comportements que certains enfants refusent de tolérer, peuvent se décliner sous la forme de transgressions de règles non significatives pour eux. En effet, les cours de récréation rencontrent des situations conflictuelles, parfois violentes. C'est le cadre moins restrictif des cours de récréation, de part la taille de l'espace, la diversité des zones qu'elle regroupe et le nombre restreint d'adultes pour en assurer la surveillance, qui est propice à ce genre de situations. C'est dans les travaux de Delalande (2001) et de Carra & Boxberger (2014) que nous trouvons des informations pertinentes concernant les violences à l'école. Delalande (2001) aborde la bagarre et la décline sous trois formes possibles, et les recherches de Carra & Boxberger (2004) les définissent comme des interactions sociales du point de vue des enfants. On relève de leurs travaux l'association de coups et de bagarres pour définir les violences d'un point de vue des enfants. Dans les travaux de Delalande (2001), nous retenons les éléments suivants : une divergence entre les formes de violences perçues par l'adulte et les enfants. Pour les enfants, certaines situations abordées comme violentes par les adultes peuvent seulement être considérées comme des jeux pour les élèves. Ensuite, un enfant peut ressentir un acte violent alors que ce n'était pas l'intention de l'auteur. Les profils des élèves en conflit sont aussi à prendre en compte, et que les enfants de classes différentes ont des conflits assez importants. Carra et Boxberger (2014) complètent en précisant que les conflits les moins importants opposent souvent des enfants de même classe. Nous retenons ensuite du travail de Delalande (2001) la distinction qu'elle propose entre les agressions gratuites et

celles qui répondent à du mépris. Quant au recours à l'adulte, une norme est sous-entendue dans les cours de récréation : plus on grandit, moins il faut solliciter l'intervention d'un adulte. La transgression de ce principe est une source de désaccord entre pairs. Enfin, un autre élément est essentiel à prendre en compte : les élèves connaissent les attitudes habituelles des adultes et les sollicitent en ayant conscience de ce fait. Carra (2008) nous explique d'ailleurs que les enfants mettent en œuvre des stratégies d'évitement afin de fuir les autorités les plus importantes à leurs yeux (directeur, etc.), lorsque les situations sont violentes. Enfin, Boxberger et Carra (2014) réalisent un travail dans lequel nous retenons deux éléments saillants : la distinction entre violences auto-déclarées et victimations, et le fait de ne pas céder à une situation violente comme à un défi, permet de marquer sa place sociale et de montrer ses capacités de résistance à la douleur.

Ainsi, les questions qui nous intéressent ici sont de savoir quelles raisons motivent les élèves, qu'ils soient en position d'agresseur ou d'agressé, à recourir à l'adulte ? Pourquoi les élèves décident-ils dans certaines situations de ne pas aller demander de l'aide à un adulte ?

Ainsi, le travail de recherche consistera à comprendre pourquoi et de quelles manières les élèves décident de recourir à l'adulte pendant les temps de récréation. Cette interrogation nous invite à chercher et à comprendre en étudiant les facteurs qui vont motiver les enfants à solliciter les adultes dans une cour de récréation. Pourquoi les élèves ne saisissent pas systématiquement les adultes de la cour de récréation lors d'une altercation, d'une injustice ou de violences ? Comment sont réglementées les cours de récréation ? Certains motifs sont-ils plus susceptibles que d'autres d'inciter ou pas les élèves à recourir à un adulte ? Quel est le ressenti des enfants vis-à-vis des adultes qui sont présents dans la cour, pendant les temps de récréation ? La décision de recourir à un adulte pour un enfant dépend-elle de l'adulte ? Certains lieux de la cour de récréation sont-ils plus propices que d'autres à des situations à l'origine de requêtes de la part d'enfants ?

PARTIE EMPIRIQUE

1. Présentation et justification de la méthode de recherche mise en place

1.1 Présentation de la recherche et de la méthodologie

Le travail précédent, sur la littérature scientifique, m'a permis de me rendre compte que la réalisation d'entretiens avec des enfants n'est pas un travail simple. Il demande adaptations et réflexions, que ce soit en amont, lors de l'analyse, ou pendant sa mise en pratique. Pour notre projet, nous retiendrons de cette littérature que la modalité de recueil de réponses pour des enfants est majoritairement proposée sous forme d'entretiens, en petits groupes. C'est ainsi que nous suivrons cette procédure dans notre travail de recherche. Sachant que les enfants ont un regard critique sur les autorités et les formes d'éducation qui les entourent, qu'ils sont capables de qualifier et de décrire leurs propres attitudes, nous les interrogerons sur les raisons ou motifs qui les incitent à recourir à l'adulte pendant les temps de récréation, ainsi que la manière employée pour y recourir. Ainsi, pour ce travail de recherche, la réalisation d'entretiens a été indispensable à l'obtention de raisonnements, de pensées ou encore de réflexions d'enfants. En ce qui concerne les réponses des enfants qui ont été obtenues, il peut être pertinent de porter un regard approfondi sur des non-réponses ou des réponses qui semblent anodines au premier abord mais qui peuvent mettre en évidence des significations diverses. Lors de l'analyse des données des entretiens, ces éléments seront donc à prendre en compte avec précision.

L'enquête que je vais mener consistera à proposer des situations types à des petits groupes d'élèves de 3 ou 4 personnes et à leur demander quelles auraient été leurs réactions, leurs ressentis, leurs façons de faire dans ces mêmes conditions. Des questions pourront être posées afin d'approfondir et de rediriger leurs réponses. Les groupes d'enfants seront composés de 3 ou 4 élèves. Ce choix se justifie par le fait qu'un élève seul face à une personne qui l'interroge pourrait le déstabiliser, voire l'impressionner.

Cependant, réaliser ce travail en classe entière ne me semble pas adapté pour accorder suffisamment d'attention à chacun des témoignages des élèves. Je porterai mon attention sur des élèves de cycle 3 ou de fin de cycle 2. En effet, ils ont acquis une certaine maturité, une quantité d'expériences assez importante dans une ou plusieurs écoles qui leur permettront d'avoir un regard réflexif et expérimenté. Ils seront donc davantage à même d'avoir un regard sur leur vécu et donc des réponses qui pourront faire écho à des situations dont ils ont été victimes, auteurs ou bien, spectateurs.

Par cette méthode d'investigation, un des sous-objectifs est de ne pas directement confronter les élèves à ce qu'ils ont pu vivre mais d'aborder de façon implicite ce qu'ils connaissent. Cependant, les images ainsi que les situations proposées ont pour but dans un deuxième temps de leur permettre de faire émerger leurs connaissances, et expériences au cours de leur scolarité dans les cours de récréation.

Ces entretiens sont réalisés au sein d'une école qui regroupe des élèves de différentes classes et de différents cycles. Ces entretiens sont dispensés sur un temps de classe, plus précisément une matinée, avant la récréation, afin que les enfants restent attentifs et désireux de se rendre en récréation plutôt que d'être soumis à un travail de réflexion.

1.2 Présentation des situations scénarisées proposées

Lors de cet entretien, j'ai proposé aux élèves différentes situations imaginées. Chaque image correspond à une situation, cependant, l'illustration générale reste semblable puisque, seulement les éléments en jeu dans la situation sont modifiés. Ainsi les élèves n'ont pas à redécouvrir une nouvelle image et un nouveau contexte de cour d'école à chaque situation énoncée. Les décors, la position des adultes, les dimensions de la cour, les différents espaces sont les mêmes. Ce choix a pour but d'habituer l'élève à l'image et de gagner un temps de découverte et d'examen d'une nouvelle image pour chaque situation.

J'ai créé ces images grâce à un logiciel me permettant de modifier une même image pour l'adapter à chaque situation. Dans une démarche de clarté et d'efficacité, sur chaque image, on peut distinguer une grande partie de la cour qui est représentée en vert

afin de symboliser les coins de végétation que l'on peut y retrouver . Ensuite, un plus petit espace de cette même cour est représenté en noir afin de recréer l'asphalte.

Ces espaces ont été distingués selon les travaux de Delalande (2001). La chercheuse précise que certains espaces d'une cour de récréation peuvent avoir des répercussions sur les activités qui sont pratiquées en son sein.

Sur l'image de chaque situation, les enfants dont il est question sont entourés en rouge pour attirer le regard des enfants observateurs. Cela a pour objectif de les guider et de leur éviter de se perdre dans toutes les situations qui se succèdent sur cette même image.

On retrouve une diversité d'espaces de jeu afin de réactiver un maximum de leurs souvenirs.

J'ai lu le passage suivant à chaque groupe d'élèves afin de donner la même consigne à chacun : « Je vais vous décrire des choses qui ont eu lieu dans des cours de récréation et vous allez me dire ce que vous en pensez. D'accord ? Vous avez compris ? À chaque fois, je vous raconterai ce qu'il s'est passé et je vous montrerai des images pour bien comprendre ce qu'il s'est passé. »

1.2.1 Situation 1 : Une élève sollicite un adulte suite à une mise à l'écart.



Élève qui demande à participer à un jeu.

La situation : " L'autre jour, dans une école, j'ai vu une petite fille pendant une récréation qui a demandé à des enfants si elle pouvait jouer avec eux. Deux des enfants interrogés lui ont dit que non, elle ne pouvait pas jouer avec eux, car elle n'était pas leur copine. La petite fille décide alors d'aller voir le maître et de lui expliquer ce qu'il vient de se passer."

Cette situation a été proposée dans le but de demander aux élèves ce qu'ils ressentent ou ce qu'ils en pensent. En effet, cette situation a possiblement été vécue ou même observée par certains d'entre eux. Ici, l'enjeu était de recueillir les réactions des enfants sur la démarche du personnage fictif qui est allé de lui-même voir un adulte. On pouvait s'attendre à deux types de réponses: les élèves favorables à cette procédure qu'ils jugent utile à savoir l'intervention d'un adulte pour résoudre le problème et d'autres élèves qui pourraient être réticents au fait que la fillette saisisse un adulte pour une action qui, selon eux, aurait mérité d'être résolue entre eux.

1.2.2 Situation 2 : Une élève remarque une bagarre dans la cour de récréation.

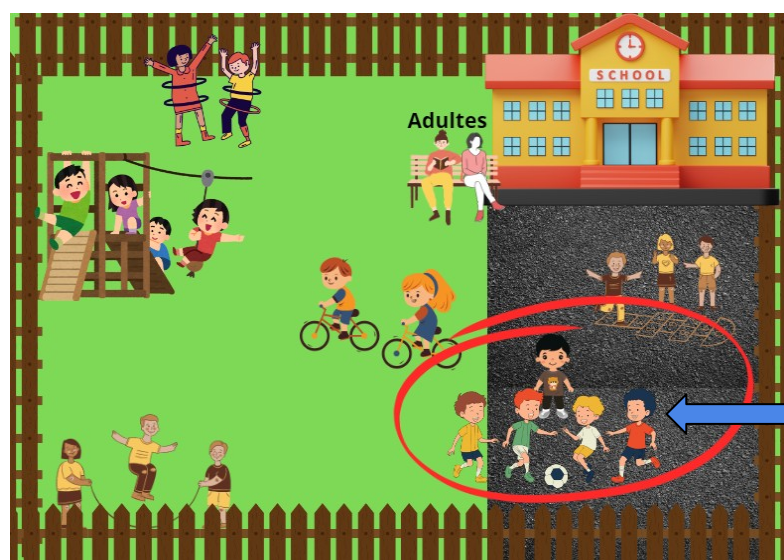


La deuxième situation proposée est la suivante : « Une autre fois, 4 enfants se bagarraient dans la cour et les maîtresses ne l'avaient pas vu. Mais Clara, une petite fille

qui était à côté a remarqué la bagarre. Sauf qu'elle ne savait pas ce qu'elle devait faire. Au bout d'un moment, elle décide d'aller voir la maîtresse. »

Dans cette situation les objectifs étaient multiples. Tout d'abord, il était question de recenser les regards des élèves sur une bagarre dans la cour de récréation. Ensuite, il était intéressant de saisir les différentes procédures que les enfants auraient pu mettre en place. L'enjeu est de saisir si les enfants décident de faire intervenir un adulte ou d'agir directement. On peut utiliser cette situation pour savoir si les enfants mettent en place des démarches différentes selon l'âge des élèves en question. On peut aussi appréhender que le sexe de ces élèves entre en compte dans leur prise de décision.

1.2.3 Situation 3 : Un élève ne peut pas jouer au football dans la cour de récréation à cause de ses capacités physiques



Élève qui demande à participer au jeu de football, et qui ne peut pas car ses camarades lui rétorque qu'il ne court pas assez vite.

La troisième situation présentée aux élèves : “Pendant une récréation un petit garçon ne peut pas jouer avec ses camarades parce que les autres enfants ne veulent pas lui faire de passes avec le ballon, pendant une partie de foot. Ils lui disent qu'il ne court pas assez vite.”

Dans cette situation, nous souhaitons percevoir ce que les enfants pensent suite à la mise à l'écart d'un enfant concernant ses capacités et/ou performances. Après avoir échangé avec les élèves sur ce sujet, il était intéressant de percevoir les solutions que les élèves mettraient en place pour résoudre la situation, et d'observer si l'adulte fait partie des solutions évoquées. Ici, il peut être intéressant de chercher à comprendre comment se

constituent les groupes de pairs pour les différents jeux que l'on observe dans la cour de récréation.

1.2.4 Situation 4 : Une élève est mise à l'écart à cause de son comportement et décide d'aller voir un adulte.

Élève qui demande à ses camarades de jouer avec eux.



La situation suivante proposée aux élèves est celle qui suit : “Une élève se retrouve pendant la récréation du matin, avec des élèves qui n’arrêtent pas de l’embêter en lui disant qu’elle est nulle, qu’elle n’a pas le droit de jouer avec eux, car elle a un comportement de bébé. Elle décide d’aller voir un adulte pour lui expliquer ce qu’il se passe.”

Par cette situation, le but est de voir si les enfants ont une réaction particulière à la mise à l’écart de la petite fille. Ensuite, le second aspect interrogé ici est encore une fois la réaction du personnage fictif. Plus précisément, il est question de recenser les avis des élèves interrogés vis-à-vis de la sollicitation de l’adulte par la fille de l’énoncé.

1.2.5 Situation 5 : Refus d'intégrer une élève dans un jeu avec pour motif le nombre de participant trop élevé.

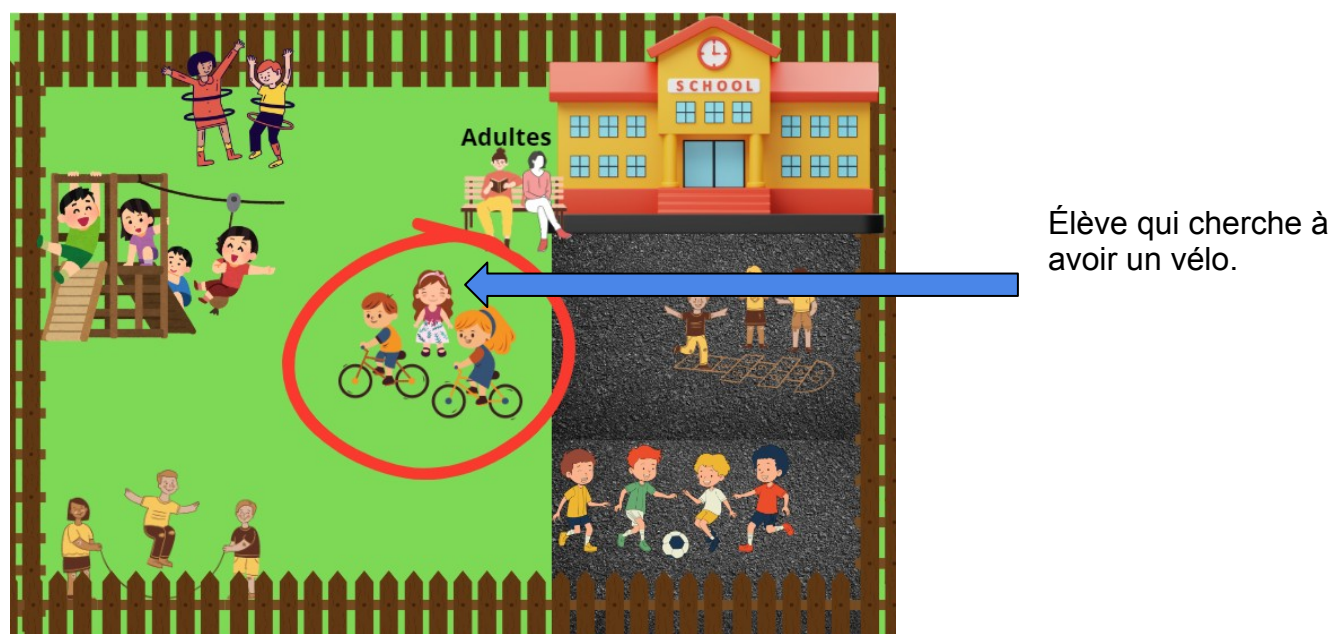
Elèves qui souhaite jouer avec ses pairs, mais ne peut participer en raison du nombre de participants trop élevé.



Dans cette situation voici l'histoire présentée : une fille qui avait envie de jouer va demander à ses camarades si elle peut jouer avec eux. Les enfants à qui elle a demandé lui ont répondu que non, elle ne pouvait pas jouer avec eux car si elle s'ajoute, ils seraient trop nombreux. La maîtresse qui observe la scène vient demander à l'élève si tout va bien, ou s'il y a un problème. La fille répond qu'il n'y a pas de problème et que tout va bien.

Ici la particularité de la situation est que l'adulte intervient de lui-même. Il se propose pour résoudre un désaccord sans qu'il ne soit sollicité. Ainsi, cette situation nous permet de porter un regard particulier sur les réactions des élèves. Est-ce qu'ils décident de saisir cet adulte qui se propose à eux ? Ou bien souhaitent-ils résoudre cette situation seuls ? Dans le cas où ils souhaitent saisir l'adulte, il est possible de faire une comparaison avec des situations similaires proposées et de comparer les réponses des élèves afin de savoir si l'adulte sera sollicité qu'il se propose ou pas. Ainsi, on pourra peut-être observer que si l'adulte se propose de lui-même, les enfants auront peut-être plus de facilité à le solliciter.

1.2.6 Situation 6 : Une élève menace de solliciter les adultes pour obtenir un des vélos de l'école.



Une élève n'arrive pas à avoir de vélo pendant la récréation. Elle demande plusieurs fois à des enfants de sa classe de leur prêter le leur, mais ils ne veulent pas. Elle dit en s'énervant à ses camarades que s'ils ne lui prêtent pas, elle saisira la maîtresse.

Ici il est mis en cause la notion de menace. Que pensent les élèves de cette façon de procéder ? Est-ce que le chantage est perçu d'un bon œil par les élèves. Dans cette situation, un élève n'arrive pas à obtenir un vélo, qui est proposé dans la situation, les enfants vont-ils s'autoréguler, ou vont-ils faire intervenir un adulte dans les faits pour régler la question. Les élèves ont certainement déjà vécu ces situations, ce sera ainsi l'occasion de les questionner sur leurs expériences.

1.3 Présentation des sujets d'étude

Les groupes que j'ai pu interroger étaient constitués de 3 ou 4 élèves. J'ai eu un groupe de 3 élèves de CE2 et deux groupes de 4 élèves de CM1. D'une part, j'ai choisi de m'entretenir avec ces élèves d'une part, car il s'agit d'élèves de niveaux que je privilégiais pour mon travail. D'autre part, car ils formaient à eux 10 l'ensemble des élèves de CE2 et de CM1 sur l'école dans laquelle je me suis rendue. Il me paraissait difficile de demander

aux enseignants de me confier une partie d'un niveau de leur classe. Un choix aurait dû être opéré par l'enseignant ou moi. Pour les élèves, cela aurait été non explicable : « pourquoi certains élèves vont avec cette personne et pas nous ? » De même pour les élèves choisis. Comment aurais-je pu leur expliquer qu'ils participent aux entretiens tandis que leurs camarades n'en feront pas l'objet.

Parmi les réponses des élèves, ils évoquent fréquemment les enseignants de l'école, ce qui paraît essentiel. Dans le cadre de ce travail, l'enseignant de CE1 et CE2 (qui est aussi le directeur de l'école qui m'a accueillie) se nommera Laurent. L'enseignante des grandes sections et des CP portera le prénom de Lucie. Et enfin, la professeure de CM1 et de CM2 sera Patricia. Il arrive aussi qu'un membre du périscolaire, qui assure aussi le rôle d'ATSEM, et qui est donc présente durant les temps de récréation, soit cité par les élèves. Cette personne est désignée dans ce travail par le prénom d'Hélène.

1.3.1 Élèves de CE2

Le premier groupe que j'ai interrogé se composait donc de 4 élèves de CE2. Il y avait une égalité des genres parfaite puisqu'il y avait deux garçons et deux filles. Pablo est un garçon que je côtoie dans le cadre privé. Ainsi, il n'a point été surpris de ma présence ce jour-là et de mon intervention. Il a aussi fait référence lors de l'entretien à une école dans laquelle j'ai pu réaliser un stage l'année précédente.

1.3.2 Élèves de CM1

Afin de ne pas avoir à m'entretenir avec trop d'élèves, j'ai demandé à faire deux entretiens avec les six élèves de CM1. Je me suis donc entretenu dans un premier temps avec 2 garçons et une fille. Puis en suivant avec 3 filles. Parmi ce dernier groupe, j'ai pu remarquer qu'une élève était réticente à répondre aux questions que je lui posais, malgré de nombreuses sollicitations de ma part.

Parmi les élèves interrogés, une fillette refuse de s'exprimer spontanément durant tout l'entretien. J'ai essayé de la solliciter à plusieurs reprises, mais j'ai rapidement constaté qu'elle ne souhaitait pas se positionner. Au fil des discussions avec les élèves j'ai pu me rendre compte que l'année passée elle s'était trouvée à de nombreuses reprises dans des situations conflictuelles, voire de bagarres avec ses camarades. On peut imaginer que cette jeune fille n'a pas souhaité s'exprimer sur le sujet, car elle se sentait trop concernée. Ces expériences étaient peut-être pour elle de mauvais souvenirs. Elle semblait pourtant enjouée et déterminée à se prêter à l'entretien en amont que celui – ci

débute. Dès la première situation, j'ai pu constater qu'elle s'est refermée et ce, même physiquement, en adoptant une posture passive (bras croisés, posés sur la table et la tête posée dessus le regard évasif) durant toute la durée de l'entretien.

1.4 Présentation du déroulé de ces entretiens

Je me suis rendue dans la classe de CE1 et de CE2 afin que l'enseignant me présente aux élèves, et leur explique que certains viendront avec moi pour une activité. Je suis donc partie de la salle de classe avec ces élèves pour aller m'installer dans une pièce un peu plus isolée et calme. Les 4 élèves se sont assis à une table en face de moi, afin que je puisse leur présenter les différentes images relatives aux situations qui seront évoquées.

Je me suis à mon tour présentée aux élèves, en leur expliquant que j'avais besoin de leur aide dans le cadre d'un travail que j'avais à faire. Après leur avoir expliqué que j'allais leur raconter des situations pouvant avoir lieu dans des cours de récréation et que je cherchais à savoir ce qu'ils en pensaient et qu'elles seraient leur réactions dans ces situations.

Les élèves ont automatiquement pris le réflexe de lever la main pour prendre la parole, ce qui m'a permis de répartir la parole et d'essayer de solliciter chaque enfant pour chaque situation ou même question.

Pour les élèves de CM1 et CM2, je n'ai pas été présentée aux élèves, je me suis simplement rendue dans leur classe et l'enseignante a désigné 3 élèves au hasard pour venir avec moi sur les 6 de CM1. De même qu'avec les CE2, je ne me suis pas présentée et leur ai expliqué ce que nous allions faire.

Au cours des entretiens, j'ai proposé les questions suivantes de nombreuses fois. Est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'aller voir un adulte dans la cour de récréation ? Dans quelle situation ? Peux-tu me donner plus de détails sur la situation ? Qu'est-ce que tu t'es dit ? Est-ce que tu te rappelles de ce que tu as dit à l'adulte ? Tu te souviens de ce que l'adulte a dit ou a fait ? Tu attendais qu'il fasse ça ? Est-ce que ça a été utile pour toi ? Est-ce que tu penses que c'était une bonne idée ? Est-ce que tu le referais ? Est-ce que ça t'a aidé ? Tu repartiras voir cet adulte la prochaine fois ? Est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'aller voir un adulte dans la cour de récréation ? Tu aurais été voir un adulte peu importe qui cela était ? Vas-tu voir un adulte systématiquement ou cela dépend des camarades en jeu dans le conflit ?

Au cours des entretiens pour les différentes situations, j'ai veillé à reformuler la

question, recentrer les réponses sur mes objectifs, interroger tout le monde, surtout lorsque certains enfants restaient en retrait, demander à chacun si la situation présentée lui évoquait une situation vécue similaire.

2. Présentation des résultats

Concernant les résultats des entretiens menés, il est intéressant de proposer une étude à partir des différentes situations proposées aux élèves, et d'observer les différences de réactions des élèves. L'analyse des réactions des élèves lors de la présentation de ces 6 situations, nous permet de questionner plusieurs modalités du recours à l'adulte initié par les enfants dans la cour de récréation. D'une part, cela nous permet de rendre compte des actions mises en œuvre par les élèves auprès des adultes lors d'une altercation, d'une injustice ou de violences. D'autre part, c'est aussi l'occasion d'interroger les enfants sur les motifs qui pourraient être à l'origine de sollicitations d'adultes de leur part. Les entretiens semi-directifs que j'ai pu mener, interrogent aussi les motivations ou démotivations, qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques des enfants concernant le recours à l'adulte. Enfin, se questionner sur le fait que la décision de l'enfant, de solliciter un adulte peut dépendre de l'adulte en question, est un élément pertinent à prendre en compte dans cette analyse de données.

Dans un premier temps, il est pertinent d'analyser les données des entretiens semi-directifs que j'ai pu mener, par situation. Cela permet d'avoir une idée générale de ce qui a été dit par les élèves et de constater certaines particularités des données obtenues. C'est ainsi, qu'il s'avérera intéressant de poursuivre la présentation des résultats en confrontant les données entre les élèves ou bien entre les niveaux des élèves.

2.1 Présentations des résultats par situation

Dans cette présentation des résultats par situation, les données portent sur un échantillon formé par 10 enfants. Il s'agit de 4 enfants de CE2 et de deux groupes de 3 enfants de CM1. Lors de cette présentation des résultats, les niveaux scolaires des élèves ne sont pas pris en compte.

2.1.1 Analyse de la situation 1 : Une élève sollicite un adulte suite à une mise à l'écart.



Rappel de la situation 1 : L'autre jour, dans une école, j'ai vu une petite fille pendant une récréation, qui a demandé à ses camarades, si elle pouvait jouer avec eux. Deux des enfants à qui elle a posé cette question lui ont dit que non, elle ne pouvait pas jouer avec eux, car elle n'était pas leur copine. La petite fille décide alors d'aller voir le maître et de lui expliquer ce qu'il vient de se passer.

Premièrement, la majorité des élèves lors de la présentation de cette situation, manifeste leur soutien à cette petite fille qui est mise à l'écart. Ils comprennent la réaction de l'élève de la situation consistant à recourir à un adulte et ne la remettent en cause, sous aucun prétexte. Clément l'explique lorsqu'il dit : « C'est bien de le dire. Comme on dit : le vivre ensemble. » (Annexe 1, 8 ans, CM1). Plus précisément, sur les 10 élèves que j'ai pu interroger, 8 élèves sont d'accord pour rapporter les faits à un professeur. On remarque dans leurs réponses que pour certains élèves, leur professeur de classe semble être leur référent durant les temps de récréation, alors que pour d'autres enfants, le professeur de la classe n'est pas forcément celui vers lequel ils vont en priorité se diriger. Des réactions comme les suivantes nous permettent de le démontrer : « Ben, je serais allée le dire à Laurent » (Annexe 1, Iliana, 8 ans, CE2), « j'aurais dit au maître ce qu'il s'était passé » (Annexe 1, Pablo, 8 ans, CE2), « il faut le dire à un adulte, parce que ça peut faire des histoires. » (Annexe 3, Rose, 9 ans, CM1), « Je serais allée voir les adultes. » (Annexe 1, Clément, 9 ans, CM1). A la question que pensez-vous de la réaction de cette petite fille, une élève m'a répondu avec certitude : « C'est ce qu'il faut faire. » (Annexe 3, Camille, 10 ans, CM1).

Un second point est intéressant à aborder, il concerne le motif de l'exclusion qui est en jeu dans la situation fictive présentée aux élèves : le fait qu'un enfant soit mis à l'écart car il n'a pas d'affinités avec le groupe de pairs. Les élèves de CE2 et le deuxième groupe de CM1 que j'ai interrogé, énoncent que ce motif n'est pas valable pour exclure un enfant. Voici quelques citations d'élèves qui s'expriment sur ce point : « C'est pas gentil déjà. Parce que même si t'es pas avec ta copine, tu peux quand même jouer avec elle. C'est

pas parce que t'es pas sa copine que forcément tu peux pas jouer avec elle. » (Annexe 1, Julie, 8 ans, CM1), « ils auraient dû quand même... plus lui expliquer parce que ce n'est pas sa copine, d'accord, mais elle pourrait quand même... Ils pourraient peut-être faire un effort et rester avec un peu elle. Et puis après, ils ne sont pas obligés de tout le temps jouer avec elle, mais ils peuvent jouer un peu avec elle. » (Annexe 3, Camille, 9 ans, CM1). Ainsi, ils mettent en avant que les affinités ne sont pas un motif de mise à l'écart. Cependant, ils précisent que des liens pourraient naître si l'élève n'était pas mis à l'écart : « Ben, c'est pas très bien mais peut-être que s'ils jouaient avec elle, ils pourraient devenir copains. » (Annexe 1, Iliana, 8 ans, CE2).

Troisièmement, nous remarquons lors des résultats que certaines interventions des élèves mettent en avant une forme d'empathie importante pour le personnage fictif qui est mis à l'écart par les enfants de la situation. Les enfants interrogés témoignent fréquemment du mal être qu'a pu ressentir cette fille, tout comme si elle était leur camarade. Ces faits sont observables par les paroles suivantes : « c'est pas gentil déjà » (Annexe 1, Julie, 8 ans, CE2), « C'est bien parce que sinon elle aurait pu être toute seule. » (Annexe 2, Fanie, 9 ans, CM1). Une élève s'interroge même sur la raison pour laquelle cette fille se trouve seule à ce moment et me questionne sur la raison : « Ben, elle n'a pas d'amis cette petite fille ? » (Annexe 3, Lisa, 10 ans, CM1). De même lorsque je demande au premier groupe d'élèves de CM1 ce qu'ils pensent que cette petite fille a pu ressentir, ils répondent unanimement et sans la moindre hésitation que le sentiment principal que cette fillette a dû ressentir est de la tristesse : « Triste » (Annexe 1, Clément, 9 ans, CM1), « Très triste » (Annexe 3, Rose, 9 ans, CM1) et « Un peu de tristesse » (Annexe 2, Fanie, 9 ans, CM1).

Dans un quatrième temps, les solutions proposées par les élèves, afin de résoudre le problème évoqué dans cette situation, sont intéressantes. Il est proposé que l'enfant mis à part se tourne vers d'autres camarades, seulement, cette solution n'a pas été pour tous les élèves la première proposée. Mais on relève 3 élèves qui proposent à un moment au moins, lorsque l'on aborde la situation dont il est question, de se tourner vers d'autres élèves. Les exemples suivants nous l'expliquent : Camille. « Moi, je serais allée en parler à mes copines » (Annexe 3, 9 ans, CM1), et Lisa : « aller demander aux autres enfants » (Annexe 3, 9 ans, CM1) ou encore Clément : « J'aurais juste été voir quelqu'un d'autre. J'aurais pas forcément vu le maître. » (Annexe 1, 9 ans, CE2). On relève une variété d'avis concernant la nécessité de solliciter un adulte. Pour 90 % des élèves interrogés, cette intervention est nécessaire afin d'éviter qu'elle prennent de l'ampleur et dégénère : «

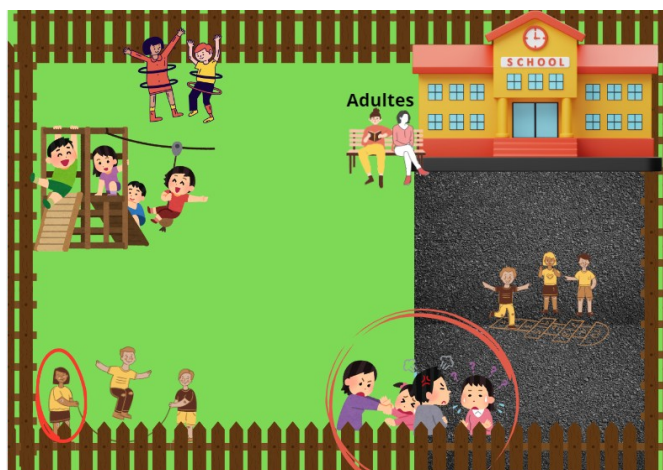
Parce qu'après ça peut avoir une dispute et ça peut créer une bagarre. Du coup, il vaut mieux aller le dire à un adulte » (annexe 2, Téo, 9 ans, CM1) Pour 10 % des élèves, cela est inutile car l'enseignant ne va pas pouvoir solutionner cette situation : « Parce que ça sert à rien, il va rien te faire le maître » (Annexe 1, Clément, 9 ans, CE2). Parmi les élèves qui trouvent un intérêt à faire appel aux adultes, on relève là encore des variations selon les élèves : leurs attentes diffèrent. Certains imaginent que celui-ci pourrait intervenir en imposant au groupe d'élèves de jouer avec la petite fille : « Qu'il dise aux enfants qu'elle peut jouer. » (Annexe 3, Camille, 9 ans, CM1), « Qu'ils disent qu'elle peut jouer avec eux. [...] aux deux garçons et d'arrêter de rejeter les autres et de vivre ensemble. » (Annexe 2, Téo, 9 ans, CM1), « Qu'il les gronde. » (Annexe 1, Iliana, 8 ans, CE2). A l'inverse, d'autres élèves expliquent que le professeur ne peut pas imposer à un groupe d'élèves de jouer avec quelqu'un d'autre. Il s'agit notamment des élèves de CE2 qui disent : « Il ne faut pas les forcer quand même, alors... » (Annexe 1, Iliana, 8 ans, CE2), « Je crois qu'il aurait dit, je ne peux rien faire pour toi parce que je ne peux pas aller lui voir et tu joues avec elle, je ne peux pas l'obliger et toi je ne peux pas l'obliger. » (Annexe 1, Julie, 8 ans, CE2). En souhaitant qu'un adulte intervienne, les enfants attendent qu'il solutionne cette mise à l'écart. On remarque cependant que l'avis d'Iliana est nuancé. Elle aimerait que l'enseignant reprenne les élèves qui n'acceptent pas la petite fille. Cependant les élèves ont conscience que l'adulte ne pourra pas leur imposer de participer à l'activité si leur pair ne veut pas. Finalement, Iliana n'est pas sûre de sa manière de réagir dans le cas où elle serait confrontée à cette même situation. Elle aimerait l'aide d'un adulte, mais redoute un peu la solution que celui-ci pourrait lui proposer. Voici comment elle nous explique cela, dans un premier temps elle énonce : « Qu'il nous disait, par exemple, de jouer avec eux ou de... » (Annexe 1, Iliana, 8 ans, CE2). Ensuite, elle précise sa réflexion : « Il ne faut pas les forcer quand même, alors... » (Annexe 1, 8 ans, CE2). Une autre piste de solution est envisagée par les CE2. Ils prennent appui sur la vignette de la situation, et particulièrement sur les éléments que j'ai désigné en leur présentant la scène. J'avais montré un groupe de trois élèves sur l'image. Parmi eux, deux élèves refusent d'intégrer la petite fille. Les élèves sondés remarquent qu'un de ces trois enfants ne s'est pas prononcé lors de cette situation, ils m'interrogent ainsi sur sa position et la raison pour laquelle il n'est pas intervenu : « Peut-être que le troisième, il aurait été d'accord. Mais c'est qu'il ne voulait pas faire de peine à ses copains pour pas que... » (Annexe 1, Iliana, 9 ans, CE2), « Il savait pas quoi dire. Il savait pas s'il voulait pas la contrarier ou soit il

voulait aller la jouer. Il savait pas quoi dire.[...] il voulait pas s'en mêler. » (Annexe 1, Clément, 9 ans, CM1).

Il est important de relever qu'une élève relève l'impact que pourrait avoir cette mise à l'écart pour la petite fille écartée. En effet, ils sont conscients que cela peut rendre un enfant malheureux à tel point qu'une élève énonce des conséquences assez importantes. Elle en vient à évoquer un éventuel déménagement suite à un puissant ressenti par l'enfant : « Si elle n'aurait pas allé le dire, peut-être qu'il pourrait se passer quelque chose d'assez grave. Peut-être que la petite fille voudrait déménager parce qu'il y avait trop de gens qui l'embêtaient et qui ne voulaient pas jouer avec elle. » (Annexe 2, Fanie, 9 ans, CM1).

2.1.2 Analyse de la situation 2 : Une élève remarque une bagarre.

Rappel de la situation 2 : Une autre fois, 4 enfants se bagarraient dans la cour et les maîtresses ne l'avaient pas vu. Mais Clara, une petite fille qui était à côté a remarqué la bagarre. Sauf qu'elle ne savait pas ce qu'elle devait faire. Au bout d'un moment, elle décide d'aller voir la maîtresse.



Face à cette deuxième situation, les réactions des élèves sont intéressantes. Sur les 10 élèves que j'ai pu interroger, 4 élèves précisent que les bagarres ne sont pas admises dans la cour de l'école. Cela sous-entend une réglementation instaurée et transgressée dans cette histoire. Parmi les CE2, 2 élèves : Julie et Iliana, énoncent, lors de leurs premières réactions, ce désaccord : « Tu ne tapes pas quelqu'un quoi » (Annexe 1, Julie, 8 ans, CE2), « Mais ils n'ont quand même pas à se bagarrer » (Annexe 1, Iliana, 8 ans, CE2). Lisa et Camille, elles, viennent présenter ce même détail, mais plus tard dans les échanges : « Il faut qu'elle aille le dire vite pour leur dire qu'il ne faut se bagarrer » (Annexe 3, 9 ans, CM1), « Je pense que je leur aurais dit que c'est interdit de se bagarrer. Comme toujours » (Annexe 3, 9 ans, CM1).

Concernant les réactions et les solutions proposées par les élèves, plusieurs éléments retiennent notre attention. Tout d'abord, sur les 10 élèves interrogés, 7 élèves affirment clairement que recourir à l'adulte est la solution adaptée dans cette situation. Par exemple Julie affirme « Ben oui, elle a eu raison, je suis complètement d'accord. » (Annexe 1, 8 ans, CE2) ou encore, Clément énonce : « Mais moi, je trouve qu'elle a raison, quand même d'aller voir les adultes. » (Annexe 1, 8 ans, CM1). Dans la plupart des solutions proposées, on peut constater que l'on retrouve souvent les mêmes éléments de réactions à adopter, mais agencés de manière différente. Il peut s'agir de directement recourir à l'adulte comme l'explique Iliana : « C'est bien ce qu'elle a fait » (Annexe 1, CE2, 8 ans). Une autre proposition est d'essayer de régler le conflit en intervenant seul et d'aller voir un adulte seulement en cas de complication de la situation : « Elle pourrait essayer de la régler elle-même mais... Ce serait compliqué. Ce serait un peu compliqué parce que peut-être qu'elle ne sera pas respectée parce que c'est une enfant alors qu'un adulte... » (Annexe 1, Téo, CE2, 8 ans). Cette solution met en avant que les enfants ont conscience de l'autorité de l'adulte face aux enfants. Cette autorité lui est conférée grâce à son statut. Le statut est en quelque sorte généré automatiquement, et tout élève a le même statut que ses camarades dans la cour de récréation, c'est en ce sens qu'il paraît illégitime aux enfants de réguler les actes les uns des autres. La moitié des élèves interrogés s'accordent sur le fait d'informer leurs camarades de la scène qui se produit avant d'agir, car ils estiment qu'ils n'ont pas le statut adapté et donc seuls, ils n'ont pas assez d'impact sur leur camarade. « Moi plutôt, si j'étais... Si j'étais, il y avait les autres, là. Moi, je leur aurais dit, regarde, il y a... Je ne sais pas qui... Bon, voilà, qui se bagarre, et après, je serais aller dire... » (Annexe 3, Camille, CM1, 9 ans). Elle aurait pu prévenir les autres enfants et ensemble aller leur dire d'arrêter. » (Annexe 2, Fanie, CM1, 9 ans). Timéo, lui, propose une autre solution qui consiste à intervenir simultanément auprès des enfants qui se battent et auprès des adultes en ayant prévenu ses camarades : « Il y aurait un copain qui aurait dû aller dire à un adulte.. » (Annexe 1, Timéo, CM1, 8 ans). Parmi les solutions proposées, 2 élèves montrent une réserve concernant l'intervention directe de Clara au sein de la bagarre. C'est le cas notamment de Julie : « Tu vois, ils ne les écoutent pas, elle va s'y mettre, peut-être. Ça fera cinq, six, sept, huit, etc. » (Annexe 1, 8 ans, CE2). Julie semble avoir conscience des conséquences que pourrait prendre le fait d'intervenir seul dans cette situation. Iliana, elle, nous explique qu'il est important de prévenir un adulte même suite à l'intervention d'élèves qui a été un succès : « Oui, mais s'ils auraient réussi, quand même, oui. Mais leur dire qu'ils avaient réussi, qu'ils n'avaient pas besoin

d'y aller. » (Annexe 2, CM1, 9 ans). Il est intéressant de relever que l'avis de certains enfants concernant les réactions à adopter varie tout au long de nos échanges sur cette situation. On imagine que ces variations sont dues aux réponses des autres élèves. Julie, dès sa première intervention déclare que la réaction de Clara de recourir à l'adulte était la bonne et précise qu'elle est « Complètement d'accord » (Annexe 1, 8 ans, CE2). On constate pourtant plus tard que son opinion semble se nuancer puisque celle-ci propose une autre réaction possible à la situation présentée : « D'abord, avant d'aller voir les adultes, Clara, je crois qu'elle doit, avant d'aller voir les adultes, leur dire stop. » (Annexe 1, Julie, 8 ans, CE2). Il en est de même pour Iliana qui disait que Clara avait eu raison dans sa démarche, la remet ensuite en doute en expliquant qu'elle aurait pu « en parler à ceux qui jouaient avec elle [...] pour qu'ils aident à résoudre au lieu qu'ils le fassent avec des adultes. » (Annexe 1, 8 ans, CE2). Pablo, a lui aussi modifié son avis sur la démarche à adopter au fil des échanges. Lui, qui disait qu'il aurait procédé de la même manière que Clara, revient maintenant sur cette affirmation : « Ben, moi, si, Clara elle a eu raison d'y aller, mais je pense qu'il fallait d'abord demander stop, et les calmer, et s'ils continuaient encore, ben j'aurais été allé dire aux adultes. » (Annexe 1, 9 ans, CM1). Au cours de mon entretien, si les enfants n'évoquent pas d'eux-mêmes les situations qu'ils ont connues, j'en viens à les interroger sur leur vécu dans des situations similaires.

Un troisième point retient notre attention. Parmi les élèves interrogés, j'ai pu remarquer que les CM1 ont abordé de nombreuses fois la notion de harcèlement scolaire³, à l'inverse des CE2. En effet, dans ce qu'elle énonce, on semble percevoir qu'une situation de harcèlement pourrait être une des répercussions à s'être mêlé de situations ne concernant pas directement l'enfant en question. Ce propos de ne pas se mêler des affaires des autres revient à plusieurs reprises : « Elle a bien fait parce que si elle allait se mêler des affaires des autres peut-être qu'on irait la taper aussi » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans), « il ne faut pas trop se mêler des bagarres » (Annexe 2, Téo, CM1, 9 ans), « Mais moi je me dis c'est mieux vaut aller le dire à un adulte qu'au lieu de se mêler des affaires des autres. » (Annexe 2, Fanie, CM1, 9 ans). Lisa et Camille, elles, font référence à une telle situation : « enfin, comme Thomas au début, qui harcelait Camille. Et aussi comme Léo, le frère à Lila, harcelait Louis. » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans). Il est intéressant de relever que ce terme n'a pas été énoncé par les CE2. Il est intéressant de relever que lorsque les élèves énoncent les situations de bagarres lors desquelles ils ont pu être témoins, ils parlent de harcèlement pour une situation qui désigne des élèves de niveaux

3- La journée pour la lutte contre le harcèlement ne s'était pas encore déroulée au moment de mes entretiens, cela n'a donc pas été un facteur d'influence concernant l'emploi de cette expression dans les entretiens.

différents. Lorsqu'il s'agit d'élèves de même classe et niveau, ils qualifient les actes des élèves avec le terme « s'embêtent ». « Ah oui, comme...., enfin, comme Thomas au début, qui harcelait Camille. Et aussi comme Léo, le frère à Lila, harcelait Louis. » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans), « Oui. Là, maintenant, il y a des copines de notre classe qui s'embêtent ». (Annexe 3, Camille, CM1, 9 ans). On remarque ici une similitude avec ce que Delalande (2001) explique dans son travail. Les conflits concernent le plus souvent des enfants de même classe ou de niveau, sauf pour les conflits plus sérieux, qui opposent des élèves de niveaux et d'âges très différents, comme c'est le cas dans l'exemple proposé ici.

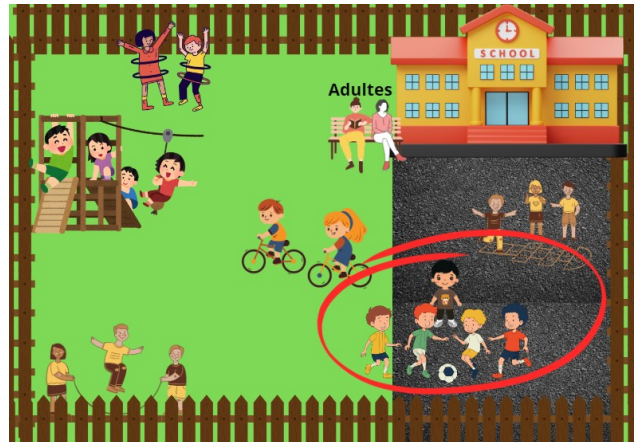
Lors de certains propos des élèves, on relève un quatrième point important, on retrouve une forme de bagarre que Delalande met en avant dans son travail : « le plaisir de se bagarrer, de s'attaquer et de s'attraper, dans des actions où la course et les cris font aussi partie du jeu » (Delalande, 2001) : « mais on jouait en même temps. Donc, on se bagarrait quand même. Et on se.... On faisait semblant. » (Annexe 1, Julie, CE2, 8 ans).

Ensuite, il est pertinent de relever que les enfants n'ont pas remis en question l'âge des enfants entre lesquels a lieu la bagarre. On pouvait pourtant s'attendre à ce que leur première réaction soit de me demander quel est l'âge des enfants en jeu dans le conflit. Timéo est un des premiers à s'exprimer sur le sujet en expliquant que pour se mêler des bagarres en cours, cela dépend de plusieurs cas possibles « ça dépend. Si c'est des petites gamines comme des filles comme ça, là (*montre sur l'image*), tu peux y aller. Mais si c'est des filles aussi, mais plus brutales, comme il y a des personnes qui sont à l'école qui s'aiment pas trop. » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans).

Pour finir, le nombre de personnes est un critère largement préoccupant pour les enfants dans cette situation. : « Elle aurait pu prévenir les autres enfants et ensemble aller leur dire d'arrêter. Comme ça, ils seront plus.... Peut-être qu'ils seront plus respectés. Ou peut-être qu'elle se ferait harceler. » (Annexe 2, Fanie, CM1, 9 ans). Fanie le prend en compte ici, elle émet le fait que plus le nombre d'enfants est important, et plus les enfants sont respectés.

2.1.3 Analyse de la situation 3 : Un élève ne peut pas jouer au foot dans la cour de récréation pour remise en cause de ses capacités physiques.

Rappel de la situation 3 : Pendant une récréation un petit garçon ne peut pas jouer avec ses camarades parce que les autres enfants ne veulent pas lui faire de passes avec le ballon pendant une partie de foot. Ils lui disent que c'est, car il ne court pas assez vite.



Sur les 10 élèves sondés, tous sont unanimes pour affirmer que le motif d'exclusion donné par les enfants de la situation n'est pas acceptable. Pablo nous énonce par exemple : « Et puis, c'est pas un match de Champions League, alors s'il faudrait pas qu'ils se prennent un but avec eux, OK, c'est un but, mais c'est pas non plus... La fin du monde. » (Annexe 1, Pablo, CE2, 8 ans). Ou encore voici ce que nous dit Iliana : « Ben, puis, c'est pas gentil. Et puis, c'est pas grave s'ils courent pas assez vite. Ça n'a aucun sens. » (Annexe 1, CE2, 8 ans). Ainsi, il est évident pour les élèves interrogés que ne pas courir assez vite, ne justifie pas cette mise à l'écart, et cette privation de jeu.

Grâce aux réactions à cette situation on peut relever que les élèves anticipent les réactions des enseignants ou des adultes. Comme l'on pouvait le prévoir, cela affecte leurs réactions. En effet Julie énonce : « Ben, non, ça sert à rien parce qu'il m'aurait dit la paix, Laurent. » (Annexe 1, Julie, CE2, 8 ans). Enfin, Pablo nous explique : « Ça dépend comment ils sont en classe. » (Annexe 1, Pablo, CE2, 8 ans). On remarque ainsi, que si l'enfant sait que l'adulte dont il est question n'aura pas la réaction souhaitée, ou n'interviendra pas, alors les pairs n'essaieront pas d'y recourir. Dans cette logique, l'acte de recourir à un adulte initié par un enfant dépend des habitudes que les adultes ont. En somme, si les enfants ont remarqué qu'un adulte ne réagit pas comme ils l'ont imaginé lorsqu'il est sollicité, ils n'y auront que très peu recours. A contrario, lorsqu'un autre adulte intervient généralement pour venir en aide et régler les conflits, les enfants auront certainement tendance à recourir à ce dernier, car il est plus plausible qu'il intervienne. Ma présence ce jour-ci, est l'occasion pour moi de leur demander s'ils viendraient me voir lors de cette situation (si j'étais présente durant le temps de récréation) : « Oui. Ben oui, peut-

être. Si peut-être t'auras intervenu, oui. » (Annexe 1, Iliana, CM1, 8 ans). Cette réponse met une fois de plus en avant le fait que l'enfant sollicite l'adulte selon la réaction qu'il imagine qu'aura cet adulte dans la situation en question. Comme Delalande a pu l'expliquer, on constate ainsi que les élèves ont conscience des réactions de l'adulte auquel ils se confient.

Une dimension de solidarité se fait ressentir lors de cette situation et particulièrement lors de certaines solutions proposées par les élèves. Certains enfants interrogés proposent de s'unir avec l'enfant seul, afin de montrer au reste du groupe que ce n'est pas un problème de ne pas courir vite. D'une certaine façon, ils prennent la défense de cet enfant en se plaçant de son côté face au reste du groupe d'enfants.

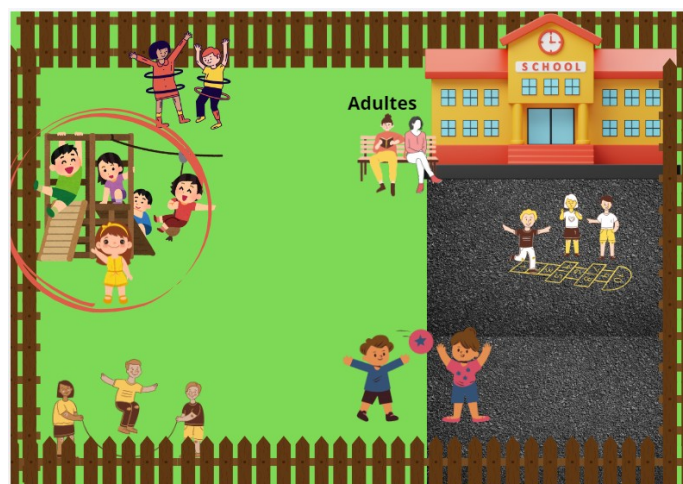
Il est intéressant de relever que parmi les propositions de réponses évoquées par les élèves, aucune ne met en jeu qu'un des élèves pourrait se lier avec l'enfant exclu pour lui témoigner du soutien. Cependant, ils sont en mesure de proposer un nombre de solutions importantes. Ces solutions prennent souvent la forme d'adaptation de l'activité à la problématique en jeu : « Sinon, il aurait pu dire qu'on pourrait faire tous ensemble un concours de jongles. » (Annexe 1, Julie, CE2, 8 ans). Grâce à cette solution, la question de la rapidité n'est plus une préoccupation. Une autre élève de CE2, propose que l'enfant se confronte aux autres élèves afin de montrer que cela n'est pas un élément problématique : « Non, si j'aurais été lui. J'aurais dit, ben, ça fait quoi que je coure pas assez vite ? Si vous voulez, je me mets tout seul contre vous tous. Je m'en fiche tant que je joue avec vous. » (Annexe 1, Iliana, CE2, 8 ans). Il met en évidence ici, que peu importe le résultat, son objectif est seulement de pouvoir participer à leur jeu. Timéo propose à son tour une solution où l'enfant serait à un « poste » adapté même s'il ne court pas vite : « ils courent plus rapide que moi. Moi, je ferais tout pour défendre... » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans). On peut comprendre que Timéo propose un poste de défenseur qui demande moins de capacités de rapidité que celui d'attaquant. A son tour Lisa évoque des postes qui ne nécessitent pas la faculté de courir vite : le goal et l'arbitre. « Il aurait pu être au goal par exemple. », « il pourrait faire aussi l'arbitre. » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans). Là encore, les solutions proposées par les élèves sont donc d'adapter le jeu à la portée de tous les enfants qui souhaitent jouer.

Les 10 enfants s'accordent sur le sentiment que l'enfant de la situation a dû ressentir : la tristesse. Ils semblent faire preuve d'empathie face à des personnes qu'ils ne connaissent pas. Voici un exemple qui illustre que ce sentiment a certainement été ressenti : « ben de la tristesse parce qu'il a été rejeté et pourtant il les admire peut-être

qu'il aimerait devenir amis avec eux mais eux ils veulent pas » (Annexe 2, Fanie, CM1, 9 ans).

2.1.4 Analyse de la situation 4 : Une élève est mise à l'écart à cause de son comportement et décide d'aller voir un adulte.

Rappel de la situation 4 : Une élève se retrouve pendant la récréation du matin, avec des élèves qui n'arrêtent pas de l'embêter en lui disant qu'elle est nulle, qu'elle n'a pas le droit de jouer avec eux, car elle a un comportement de bébé. Elle décide d'aller voir un adulte pour lui expliquer ce qu'il se passe.



Lors des réactions des enfants à cette situation, il est intéressant de relever que les enfants n'affirment pas, avec autant de certitudes que dans les situations précédentes, que le motif mis en jeu ici ne devrait pas l'être. On trouve seulement Timéo qui exprime clairement son désaccord dès la situation présentée : « Elle a bien fait parce que si on la traite de nulle et d'être un bébé, je suis pas trop d'accord » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans). On relève donc que les enfants ne sont pas unanimes quant à la réaction à adopter dans cette situation. Ils proposent différentes manières d'intervenir :

- Julie nous explique qu'avant de solliciter les adultes elle interagirait avec les enfants en leur montrant que leurs réactions est elle-même similaire à une réaction immature. C'est seulement s'ils répliquent qu'elle décidera d'aller demander de l'aide à ses référents : « Alors, déjà, d'abord, avant de revenir aux adultes, je dirais à ces enfants que c'est eux-mêmes qui ont un comportement de bébé. Et que c'est eux qui disent ça. Qu'ils sont des bébés et tout. Et là, s'ils me disent toi-même, j'irai là. Et j'expliquerai la situation. » (Annexe 2, CM1, 9 ans).
- Timéo décide de se tourner vers d'autres enfants sans intervenir concernant les propos reçus : « Mais sinon, demander à quelqu'un d'autre. » (Annexe 2, CM1, 9 ans). Pablo lui explique qu'il a déjà vécu une situation similaire et que comme

Timéo il a préféré se tourner vers d'autres : « Moi, une fois, y'avait des copains qui voulaient pas jouer avec moi. Du coup, ils m'ont dit, tu peux sortir, s'il te plaît. Et moi, j'ai été jouer au basket, et après, c'était passé. J'étais plus triste, alors... » (Annexe 1, Pablo, CE2, 8 ans)

- Téo, lui, est d'accord avec la démarche adoptée par la petite fille de la situation qui a pris l'initiative d'aller demander de l'aide aux enseignants de la cour de récréation. Il émet cependant une réserve, en précisant que le nombre de personnes à s'opposer à sa présence n'est pas négligeable. Si, peu de personnes sont à l'origine de ce refus, alors il essaierait de discuter afin de résoudre ce problème, sinon, il s'en rendrait à appeler un adulte : « Que elle l'a bien fait mais après ça dépend si c'est qu'une personne elle peut essayer de le régler mais après si c'est beaucoup de personnes il vaut mieux aller voir un adulte et après qu'un adulte dise à tous ceux qui l'ont embêté enfin qu'ils parlent, parce que des fois quand tu parles ça peut faire du bien, parfois. » (Annexe 2, CM1, 9 ans). De même, Fanie s'accorde sur le fait de demander de l'aide en un adulte « moi je dis que la petite fille a bien fait de voir les adultes parce qu'après peut-être qu'eux ils iront le répéter à d'autres personnes et que toute l'école pourrait être méchante avec lui alors peut-être qu'elle, ..., qu'elle aurait d'autres amis mais qu'elle aurait envie de jouer avec aujourd'hui d'autres personnes et que du coup les personnes qui refusent de jouer avec elle disent à toutes à tous les autres enfants qu'elle est nulle et qu'ils ne peuvent pas jouer avec elle. » (Annexe 2, CM1, 9 ans).
- Camille nous explique ensuite qu'elle ferait appel à ses parents en dernier recours : après avoir essayé d'intervenir directement avec les enfants concernés et les adultes présents. Elle nous laisse entendre ici, qu'elle a conscience que les paroles et actes de ses parents et donc de personnes adultes, ont généralement plus de poids que ceux d'un enfant, ce qui est un élément important à comprendre. « Moi, je leur aurais dit aux enfants que ce n'était pas vrai ou alors je serais partie le dire aux adultes. Et si les adultes auraient dit ça aux enfants et que ça continuait tout le temps, je leur aurais dit à mes parents, qui l'auraient dit aux adultes. » (Annexe 3, Camille, CM1, 9 ans).
- Timéo, lui, attend des adultes qu'ils imposent au groupe d'intégrer l'élève mise à part : « Pour expliquer qu'est-ce qu'il se passe parce qu'elle a envie jouer. Du coup elle a bien fait par exemple les adultes ils disent alors on ne traite pas de bébé,

mais on laisse un peu les autres jouer. Il n'y a pas que vous, il y a aussi tout le monde » (Annexe 2, CM1, 9 ans). Ici, en proposant cette intervention des adultes Timéo sous-entend qu'ils devraient expliquer au groupe d'enfant de laisser participer l'élève seule. Or, Camille souligne qu'il n'est pas plaisant de jouer avec des enfants qui ne sont pas réellement d'accord avec ce fait. Ainsi, leur imposer ce choix ne serait pour eux pas la bonne démarche à suivre. Voici comment l'exprime Camille : « Oui, mais c'est quand même pas très agréable de jouer avec des enfants qui ne veulent pas jouer avec toi. Du coup, ils ne sont pas très gentils après. Moi, je ne serais pas restée. » (Annexe 2, CM1, 9 ans).

- Fanie propose aussi d'essayer de trouver un arrangement avec l'aide des adultes afin d'adapter l'activité, pour qu'elle puisse jouer. Cette démarche avait déjà été proposée dans une autre situation. « Moi ce que j'aurais fait, c'est que d'abord j'irais aller voir les adultes. Et puis on aurait trouvé un moyen pour que je puisse jouer, et que par exemple.... on fait ... que je puisse jouer avec eux, et que on trouve un arrangement pour que.... si par exemple, je suis pas très forte pour monter les échelles, que je pourrais monter sur quelque chose d'autre pour pouvoir faire de la tyrolienne. » (Annexe 2, CM1, 9 ans). Téo partage cet avis en exprimant « Ça dépend la hauteur, moi j'ai le vertige. Moi ce que j'en pense, c'est que quand ils disent ça c'est eux les bébés. On les traite de bébés comme quoi ils sont nuls c'est un peu méchant c'est eux en disant ça c'est les bébés. Parce que si elle est moins forte on le dit pas, mais bon ça se fait pas le dire quand même comme ça. Il faut lui donner des conseils pour que ça améliore et tout, mais pas aller lui dire ah t'es trop nulle parce que sinon elle va se dénigrer toute seule. Elle peut ressentir la jalousie envers les autres et elle sera de plus en plus méchante. Et elle sera elle sera révoltée et elle se vengera un peu sur tout le monde du coup ça sera elle la méchante et personne ne pourra jouer avec elle. » (Annexe 2, CM1, 9 ans). A travers ses propos il met en avant que l'on peut essayer de trouver une solution pour inclure l'élève ou du moins il propose de lui donner des conseils, de la valoriser.

Sur les 10 enfants sondés, on en compte 4 qui se placent du côté de l'élève embêtée et qui prennent spontanément la défense de cette fille, cela représente moins de la moitié des enfants interrogés. Par exemple, Fanie l'explique : « moi je dis que peut-être que la petite fille elle sait des choses que eux ne savent pas et du coup ça fait qu'elle n'est

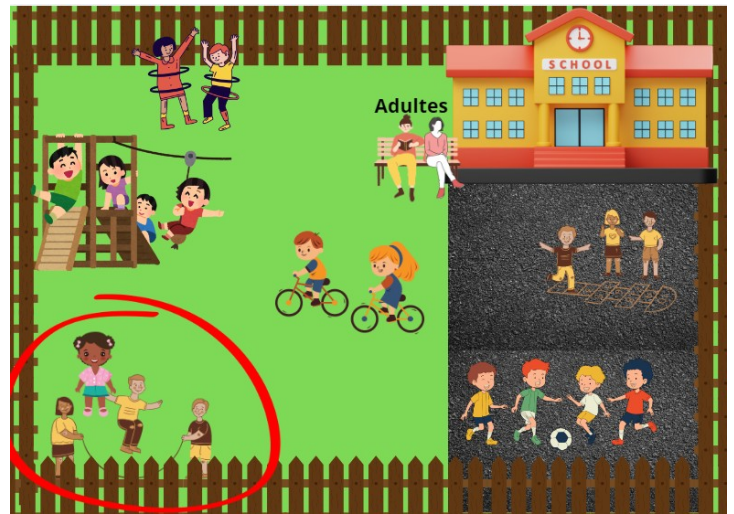
pas aussi nulle qu'ils le disent. Parce que du coup, eux, ils peuvent ne pas savoir des choses comme.... comment s'écrivent certains mots, alors qu'elle, elle le sait.» (Annexe 2, Fanie, CM1, 9 ans). Cet exemple nous permet d'imaginer qu'en CM1 les enfants ont un regard réflexif qui leur permet de prendre en compte qu'un enfant peut rencontrer des difficultés dans un domaine, mais, être plus à l'aise dans un autre. Lorsque Fanie évoque ce fait, on pourrait même imaginer qu'elle développe une forme de méfiance envers cette fille, car la dévaloriser dans cette situation pourrait lui porter préjudice dans une autre. Il s'agit ici d'une réflexion que les CE2 ne semblent pas avoir développée pour cette même situation.

On relève aussi que du point de vue des enfants, la situation n'est pas assez « grave » pour nécessiter l'intervention d'un adulte. Julie nous explique par exemple à quel moment elle ira voir un adulte : « Et là, s'ils me disent toi-même, j'irai là. Et j'expliquerai la situation. » (Annexe 1, CE2, 8 ans). Par cette expression, Julie comme d'autres élèves s'identifie à la situation. Elle s' imagine être à la place de cette fille. Et il est important de relever que 4 élèves identifient avoir déjà vécu des situations similaires. On relève notamment Julie qui nous explique la situation qu'elle a vécu : « Moi, c'était pas avec un comportement de bébé. Mais ils m'avaient dit, non, t'es pas mon ami.» (Annexe 1, Julie, CE2, 8 ans).

Les élèves ont tendance à anticiper les réactions des adultes de la cour de récréation. Comme dans une situation précédente, on se rend compte que les enfants ont connaissance ou du moins une forte idée des réactions des adultes avant même qu'elles se déroulent autrement dit, ils sont capables de les anticiper .« Oui, parce qu'il y a Lucie. qui nous a toujours dit que même quand les enfants disent qu'on ne peut pas jouer, il faut dire toujours que je joue, même si ça ne leur plaît pas. » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans). Ainsi, on peut en déduire que lorsqu'un enfant a recours à un adulte il a une idée assez précise de ce qu'il attend de la part de cet adulte.

2.1.5 Analyse de la situation 5 : Refus d'intégrer une élève dans un jeu avec pour motif le nombre de participant trop élevé.

Rappel de la situation 5 : Une fille qui avait envie de jouer va demander à ses camarades si elle peut jouer avec eux. Les enfants à qui elle a demandé lui ont répondu que non, elle ne pouvait pas jouer avec eux car si elle s'ajoute, ils seraient trop nombreux. La maîtresse qui observe la scène vient demander à l'élève si tout va bien, ou s'il y a un problème. La fille répond qu'il n'y a pas de problème, et que tout va bien.



Dans cette situation, certaines réactions des élèves sont aussi intéressantes, car elles laissent paraître des éléments sous-jacents. Dès le début des échanges sur cette situation, on peut remarquer que 5 élèves manifestent directement leur désaccord avec le choix effectué par la fillette de ne pas recourir à l'adulte. Camille nous explique que : « non, elle aurait dû dire que les enfants ne voulaient pas jouer avec eux, parce qu'ils étaient pleins. Il pouvait en mettre un de côté, ils font la corde à sa tête, et quand on touche le pied, on rechange. » (Annexe 3, CM1, 9 ans). A son tour, Julie explique qu' « elle aurait dû dire que c'est gênant, parce qu'ils disent non pour qu'elle joue à la corde. » (Annexe 1, CE2, 8 ans). Cependant, on remarque que les avis ne sont pas unanimes car certains élèves expliquent qu'ils ne sont pas d'accord avec leurs camarades, et qu'ils approuvent la réaction présente dans cette histoire. 2 élèves sur les 10 interrogés émettent des réserves à la réaction préconisée par leurs camarades, et expliquent que solliciter l'adulte qui s'est proposé, n'est peut-être pas la meilleure des réactions. Prenons l'exemple de Timéo qui explique que pour lui elle a bien fait de réagir de cette manière « mais si, parce que si elle aurait dit non, elle ne veut pas jouer avec moi, elle n'aurait pas d'amis, et c'est un peu aussi du problème des adultes, ils n'en ont qu'à avoir d'autres parce que une corde à sauter c'est compliqué à jouer. Après elle a bien fait, parce que si elle dit non ce serait elle la méchante et du coup elle a bien fait. » (Annexe 2, CM1, 9 ans). Ici encore, on observe que l'enfant analyse les conséquences que pourrait avoir de

recourir à l'adulte pour régler la situation. Il évoque que si la fillette décide de rapporter les faits déroulés, alors, elle pourrait se créer une image négative aux yeux de ses camarades. Pour cet élève, il apparaît donc que recourir à un adulte n'est pas une action recommandée vis-à-vis des autres élèves. Ce n'est donc plus le fait de mettre à l'écart qui serait problématique ici, mais le fait d'avoir rapporté la situation. Il en est de même pour Pablo qui nous dit « Si ça la gênait pas, qu'ils veulent pas jouer avec elle, moi, j'aurais rien dit comme elle a fait. Mais si ça la gênait beaucoup, moi, quand même, je l'aurais dit. » (Annexe 1, CE2, 8 ans). En s'exprimant ainsi, l'élève nous laisse comprendre que le refus de la part du groupe de pair n'est pas forcément négatif. Il peut être compris et toléré par l'enfant. La fillette pourrait très bien comprendre que ses camarades ne souhaitent pas jouer avec elle. En effet, dans ce cas elle ne serait pas affectée par ce refus. Il n'est donc pas forcément nécessaire d'exposer la situation à un adulte. On peut faire l'hypothèse que Pablo adopte ce point de vue, car il lui arrive de ne pas souhaiter jouer avec certains de ses camarades. Cette vision laisse comprendre qu'il faut entendre que parfois, certains élèves souhaitent rester entre eux, ne pas s'ouvrir aux autres, et que cela ne doit pas poser problème. Cela est une question de ressenti. Un enfant pourra se sentir très vite mis de côté, alors qu'un autre, comme c'est le cas ici, sera en mesure de l'entendre et de l'accepter sans mal le vivre.

Lors d'un entretien, je demande aux élèves si selon l'adulte qui intervient leur réactions seraient similaires ou différentes. Un élève me répond qu'avec un adulte qu'il ne connaît pas vraiment, sous entendu un remplaçant, il serait méfiant et fermé à lui exposer la difficulté en jeu : « Ça dépend si le remplaçant il ne veut pas trop nous écouter en disant non non j'ai vu il y a un problème, et que moi je dis non il n'y a pas de problème, et dans ma tête je me dis l'adulte il n'a pas qu'à se mêler des affaires. » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans). Par cette réaction on comprend que l'enfant n'accorde pas la même confiance à un adulte référent qu'il connaît et considère, qu'à un remplaçant qu'il connaît peu. Il semble l'exclure du "cadre école". Il semble être réticent à se confier à un adulte qui n'est que de "passage" dans l'école, qui donc pas légitime à connaître et vouloir intervenir dans les situations conflictuelles des élèves.

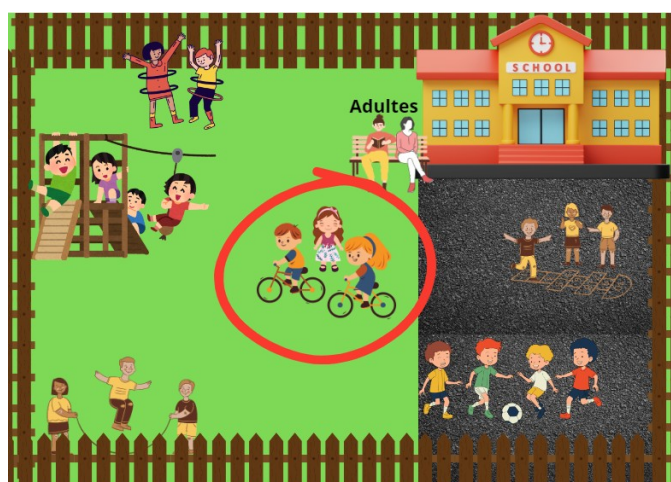
En proposant une variante de la situation : L'adulte n'intervient pas auprès des enfants, je cherche à observer si leurs réactions restent semblables. Dans ce cas, sollicitent-ils l'adulte ? A cette interrogation on remarque que Iliana, n'estime plus nécessaire de solliciter un adulte, si ce dernier n'entreprend pas la démarche. Alors que dans le cas initial elle exprimait : « Si il y avait un problème, moi, j'aurais dit qu'il y a un problème. »

(Annexe 1, Iliana, CE2, 8 ans), en revanche à ma question : « Si l'adulte, n'était pas venu, est-ce qu'elle aurait dû, elle, aller voir la maîtresse ? » (Annexe 1, Floriane) elle exprime sans hésitation : « Non, pour moi non » (Annexe 1, Iliana, CE2, 8 ans).

Face à cette situation problématique les élèves proposent des solutions différentes. La majorité d'entre elles consistent à adapter la pratique pour inclure le nouveau membre. On relève 5 élèves sur les 10 sondés, qui proposent d'effectuer une modification afin de pouvoir introduire l'élève demandeur. Voilà la solution qui nous est présentée par Camille : « En plus, ils pouvaient en mettre un de côté, ils font la corde à sa tête, et quand on touche le pied, on change. » (Annexe 3, Camille, CM1, 9 ans). A son tour, Iliana propose : « Je leur aurai dit... Alors, si vous voulez, je peux... Toi, tu sautes, après, c'est à moi. Après, c'est à lui. Et moi je te tiens la corde. Et je peux jouer quand même un peu avec vous. Et je compte combien celui qui saute, il fait de tours » (Annexe 1, Iliana, CE2, 8 ans). Ensuite, Julie nous propose une autre procédure envisageable. Elle imagine pouvoir faire appel à d'autres élèves de la cour de récréation. « Et s'il me disaient non, beh j'aurais essayé tout le monde. Et si tout le monde me disait non, j'aurais joué toute seule. » (Annexe 1, Julie, CE2, 8 ans). Cette élève rejoint donc le point de vue de Pablo, qui consiste à remettre en cause le recours à l'adulte dans cette situation, qui ne le nécessite peut-être pas. En effet, elle ne semble pas être fortement surprise et affectée par un refus de la part de ses camarades.

2.1.6 Analyse de la situation 6 : Une élève menace de solliciter les adultes pour obtenir un des vélos de l'école.

Rappel de la situation 6 : Une élève n'arrive pas à avoir de vélo pendant la récréation. Elle demande plusieurs fois à des enfants de sa classe de leur prêter, mais ils ne veulent pas. Elle dit en s'énervant à ses camarades que s'ils ne lui en prêtent pas un, elle ira voir la maîtresse.



Cette dernière situation a fait émerger de la part des élèves des réactions différentes qui retiennent notre attention. Dans le cas exposé ci-dessus, les élèves relèvent directement l'appropriation d'un vélo par un pair, faisant apparaître deux sources possibles selon les dires des élèves.

Pour 5 élèves sur les 10 sondés, la problématique s'inscrit dans une démarche de temporalité. Ils relèvent le temps de possession du vélo comme facteur à prendre en compte. Un élève possédant un vélo sur une durée trop importante est reconnu comme non-respectueux de la norme d'égalité qui est instaurée inconsciemment dans la cour de récréation.

Cette démarche fait écho avec les paroles de Carra qui compare la vie dans la cour de récréation à celle d'une micro-société. Les normes établies par les enfants eux-mêmes, cherchent à réguler leurs espaces et interactions, tout comme celles de la société en général actuelle. « autant de principes qui semblent être partagés par la communauté des pairs. » (2008, p. 333).

Lorsque je demande à Timéo si la situation est dérangeante à ses yeux, il me répond : « Alors là, ça dépend, s'il y a très longtemps qu'ils l'ont » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans). Il met donc en avant la durée de possession comme élément problématique. Cependant, 4 élèves sur les 10, expriment dès le départ des échanges, que les conflits sont initiés par une utilisation trop récurrente de l'objet désiré. Ici encore, une norme de vivre ensemble est une réplique de la société à la cour de l'école. Le témoignage de Julie en est la preuve : « J'aurais dit, alors, vous les avez à toutes les récréations... J'aurais dit que je les vois à toutes les récréations et ils ont les vélos. » (Annexe 1, Julie, CE2, 8 ans). On remarque que la quantité de récréations au cours desquelles un camarade a utilisé un vélo trop longtemps lui paraît inégalitaire.

Ainsi, ces témoignages nous amènent donc à imaginer que certains élèves ressentent une injustice quant à la possession de cet objet et ceci pour les deux raisons suivantes : la durée dans le temps et la fréquence des jeux en litige. En effet, au fur et à mesure des échanges on remarque que les propos de 4 d'entre eux évoluent entre ces deux motifs. Prenons l'exemple de Clément. Il nous précise tout d'abord : « Parce que c'est vraiment pas trop gentil. Ils l'ont presque tout le temps » (Annexe 1, CE2, 8 ans), son avis se nuance ensuite lorsqu'il précise : « Ils l'ont une fois, ben, ça va, quoi. Ben, elle peut avoir un vélo à la prochaine récréation » (Annexe 1, CE2, 8 ans). Entre en jeu la notion de temporalité, et celle-ci se nuance par la fréquence de possession.

Malgré ces problématiques sensiblement différentes, les élèves s'accordent sur une ou des propositions de solutions, comme dans la majorité des situations qui leur ont été précédemment énoncées. Malgré des solutions qui diffèrent, le recours à l'adulte est proposé par 6 élèves sur 10. Pablo et Timéo estiment que le temps de possession d'un vélo est un facteur qui nécessite l'intervention d'un adulte : « si il y a très longtemps qu'ils l'ont, elle a bien fait d'aller voir un adulte. Sinon, elle doit attendre son tour, ou bien, elle va quand même voir un adulte en disant qu'ils ne veulent pas nous laisser avoir un vélo. Pour eux c'est comme s'il y avait écrit un prénom, à chaque fois qu'ils sortent en premier ils vont prendre les vélos. » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans). Julie précise : « Ben oui, parce que si c'est à toutes les récréations, ben là, tu vas le dire aux maîtresses. Mais si c'est pas à toutes les récréations, là, tu la laisses. » (Annexe 1, Julie, CE2, 8 ans). Pour Julie mais aussi pour Pablo, cette procédure est plutôt motivée par l'appropriation systématique que s'octroient certains élèves lors des temps récréatifs.

Timéo quant à lui propose de mettre en place un pacte avec l'adulte à la fin de la récréation, afin de s'assurer qu'il pourra obtenir un vélo lors de la prochaine récréation : « je vais dire à l'adulte, à la prochaine récréé je pourrai l'avoir parce qu'ils l'ont toujours et je l'ai jamais eu. » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans). Il propose aussi de demander l'intervention d'un adulte dans le cas où la situation aurait tendance à dégénérer : « il faut le dire vite en adulte il faut vite que soi il y en a une qui va dire en adulte, soit elle veut pas le dire il faut qu'un enfant vite... il faut vite qu'il va dire à un adulte "madame, madame il y aura peut-être une bagarre". » (Annexe 2, CM1, 9 ans). Camille et Lisa proposent que la fillette de l'histoire aille directement voir l'adulte pour régler la situation : « Au lieu d'insister, elle aurait pu directement aller le dire à un adulte. » (Annexe 3, Camille, CM1, 9 ans); « Ou sinon, elle aurait dû le dire à mes amis ou aux adultes. » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans). Concernant les adultes, un élément doit retenir notre attention. En effet, deux élèves précisent qu'en allant se référer à un adulte, elle ira prioritairement voir sa référente : « Oui, peu importe. Je vais essayer d'abord d'aller dire à ma maîtresse » (Annexe 3, Camille, CM1, 9 ans). Ce fait n'est pas exclusif à cette situation et a été relevé à de diverses reprises lors de ce travail d'analyse. Lisa confirme ce fait : « Je fais toujours avec la mienne. » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans). On voit une fois encore l'importance que les enfants accordent à anticiper les réactions des adultes auxquels ils souhaitent se référer et qu'ils connaissent le mieux.

Lisa et Timéo proposent dans la même mesure que le recours à l'adulte, sans marquer de préférence entre les deux choix, de faire appel à leurs pairs. Lisa exprime : « On peut

régler avec les adultes ou avec un copain qui... » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans), et Timéo notifie à ses camarades : « ou alors dire d'accord vous faites cette récré mais la prochaine c'est à moi. » (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans). Lisa met en avant que certains élèves ont un rôle qui leur permettrait d'intervenir afin de réguler les difficultés qu'il peut y avoir entre élèves. Elle évoque le principe des parrains et marraines qui semble être mis en place, afin de résoudre certaines difficultés. « Et en plus, nous, on fait les parrains et marraines. C'est quand, ben, il y a des.... Les CM1 CM2 règlent les histoires et quand il y a.... » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans).

Une autre forme de stratégie consiste à trouver une solution entre enfants. Selon Téo, les camarades seraient aptes à désamorcer le désaccord, puisqu'il me répond par l'affirmative quand je lui demande si le problème peut-être réglé entre eux : « oui ça dépend du quel problème, mais sur ce problème oui. » (Annexe 2, Téo, CM1, 9 ans). Ils envisagent une option qui leur permettrait d'accéder au vélo à travers des activités communes : relais, à tour de rôle, courses à deux, jeux à trois. On relève comme illustration de ces propositions, celle de Fanie : « comme ça on pourrait faire un un relais. » (Annexe 2, Fanie, CM1, 9 ans).

Ainsi, les élèves entre eux proposent, par leurs solutions, des aménagements qui permettraient de ne pas mettre la fille à l'écart, à contrario de la situation.

La majorité des écoliers interrogés revendiquent dans la situation qu'il leur est proposée, un concept qu'ils nomment différemment. Celui-ci est évoqué par les élèves sous la forme de menace ou de chantage. 4 élèves parlent de chantage : « bah moi je trouve que c'est pas bien qu'elle fait un chantage, de soit vous me passez un vélo ou sinon je vais le dire à la maîtresse. » (Annexe 2, Fanie, CM1, 9 ans), « Mais, parce qu'elle est malheureuse, mais c'est un peu du chantage, alors. » (Annexe 1, Pablo, CE2, 8 ans). Cependant, Téo et Timéo formulent la notion de menace pour définir cette même réplique : « non parce que là ça s'appelle menacer. » (Annexe 2, Téo, CM1, 9 ans), « Si je dis plus méchamment là c'est menacer. (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans). Sans préciser le terme menace ou chantage, Lisa relève cependant que ne pas vouloir prêter un vélo n'est pas fair-play : « Soit de leur dire que c'est pas gentil de pas me le prêter. » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans).

Ensuite, 4 élèves imaginent les conséquences qui pourraient être engendrées. Bien que sensiblement différentes, les élèves évoquent des finalités semblables avec un vocabulaire similaire. Camille et Lisa évoquent que la situation pourrait engendrer un énervement. « Mais oui, mais il faut pas trop insister parce qu'après, c'est sûr qu'on va s'énerver. Dans tous les cas, elle se serait un peu énervée. » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans).

Lisa, Timéo et Téo parlent de bagarre : « Et si ça se voit comme quoi ça commence à être un peu méchant.... un peu comme si ça va devenir une bagarre [...]. (Annexe 2, Timéo, CM1, 9 ans), « On aurait pu faire une bagarre. (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans).

3. Discussion des résultats

Les données précédemment analysées ont été récoltées par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs, réalisés par groupes. Ceux-ci étaient constitués de 3 ou de 4 élèves de même niveau scolaire. Les entretiens consistaient à proposer aux élèves une situation fictive dont ils auraient pu être acteurs. Ces situations étaient accompagnées d'images qui représentaient les situations évoquées afin de permettre aux élèves d'avoir une culture commune, un repère commun sur lequel prendre appui au début des échanges pour chacune des situations. Un autre objectif de la présentation de ces images était de permettre aux élèves de ne pas évoquer ou faire émerger directement des situations qu'ils auraient pu connaître. En outre, il est attendu par l'utilisation d'une telle démarche méthodologique pour ces entretiens, que les élèves arrivent à imaginer et à se représenter les situations proposées. C'est seulement à posteriori que l'on attend des élèves, de s'appuyer sur leurs expériences personnelles et de nous les partager. Ainsi, le dispositif permet de faire émerger le vécu des enfants dans la cour de récréation de manière indirecte. Les élèves réagissent d'abord, seulement vis-à-vis de la situation et de l'image qui est accessible, sans avoir à se projeter. C'est ensuite qu'ils mettent en jeu leurs expériences et leur propre vécu. À l'issue des échanges, on a pu remarquer que, conformément à l'objectif de ce dispositif, leurs propres expériences ressortent et prennent appui sur celles présentées et accompagnées de vignettes représentatives.

3.1 Discussion à partir du travail d'analyse de Percheron

Percheron (1971), dans son article scientifique *La conception de l'autorité chez les enfants français (1971)*, s'intéresse à l'autorité perçue et ressentie par les enfants, en étudiant leurs perceptions de l'adulte qui a ce pouvoir d'autorité. De plus, elle porte un intérêt à l'image que peuvent se faire les enfants quant à la distinction des rôles et des fonctions d'une personne qui leur est supérieure. Lors de ce travail, elle met aussi en avant certaines des réactions des élèves, notamment concernant la méthodologie utilisée ainsi que les limites et les écueils qui lui sont associés dans certains cas. En effet, une limite retient notre attention et va nous permettre d'analyser le comportement d'une élève interrogée lors de nos entretiens : les « sans réponses ». Par le biais de ce travail,

Percheron (1971) propose différentes analyses qui pourraient expliquer pourquoi un enfant ne répond pas ou adopte une posture renfermée et non participative lors d'un entretien.

Dans le cadre de nos entretiens, un cas doit retenir notre attention et suscite des interrogations : celui de Rose. Cette fillette, durant tout l'entretien, n'a pas souhaité s'exprimer clairement et personnellement sur aucune des situations proposées. Elle ne s'est exprimée que très brièvement et en adoptant une posture fermée lors des nombreuses sollicitations et questions qui lui ont été posées. Lorsqu'elle participait, ses réponses étaient majoritairement des validations des réponses de ses camarades. Elle n'a jamais été à l'encontre de leurs dires. Ainsi, très peu, voire aucune des réponses qu'elle a émises ne permettaient de retranscrire un avis personnel ou différent de ce qui avait déjà été énoncé.

La première explication qui paraît plausible et qui semble la plus cohérente ici est que la fillette se sente représentée par les personnages proposés dans les situations. Suite à certains échanges entre elle et les autres camarades du groupe dans lequel elle a été interrogée, j'ai pu saisir que cette élève avait été l'année passée à l'origine de nombreuses situations conflictuelles, voire violentes, dans la cour de récréation. En effet, ce fait lui avait de nombreuses fois été reproché, que ce soit par des adultes, mais aussi par ses pairs.

Cet élément n'ayant pas été abordé pendant la présentation des données, il semble pertinent de rapporter ici une des paroles qui permet de motiver cette réflexion. « Par exemple, l'année dernière, Rose, elle était un peu... agressive. Elle était plus agressive, mais là, pendant l'été, elle a beaucoup... Enfin, je ne sais pas ce qu'elle a fait, quoi. Elle avait ses parents et maintenant, elle va mieux et elle ne fait plus... » (Annexe 3, Lisa, CM1, 9 ans). Au vu de cette énonciation, l'élève laisse entendre que sa camarade, Rose, a pu être, l'année passée, confrontée à de nombreuses situations problématiques. La situation pour cette fillette a ainsi pu devenir inconfortable lorsqu'elle a compris que je portais un intérêt à leurs réponses et réactions au cours des échanges. On peut supposer qu'elle ait eu peur de donner des réponses en désaccord avec ce qu'elle pouvait estimer comme mes attentes de réponses. En outre, il est possible aussi que ce soit vis-à-vis de ses camarades qu'elle n'ait pas souhaité s'exprimer. Sa posture fermée : bras croisés, tête posée sur ses avant-bras et le regard fuyant, sont aussi des facteurs non verbaux qui attirent notre attention et qui favorisent cette supposition.

Les résultats que nous avons obtenus sont donc intéressants à mettre en perspective avec l'analyse que propose Percheron (1971) lors de son travail : *La conception de l'autorité chez les enfants français*. Elle relève notamment que certains enfants ne formulent pas de réponse. Ainsi, ces absences de réponses forment un obstacle et une limite à l'analyse des données. Comme nous l'avons abordé précédemment lors de la présentation des conceptions théoriques qui permettent de nourrir ce travail, lors de son étude, Percheron propose ainsi trois analyses qui pourraient expliquer « sans réponses » :

- ☐ Un manque d'informations au regard du sujet dont il est question pour l'enfant qui ne répond pas.
- ☐ Une réponse qui marque une attitude négative à l'égard du sujet dont il est question.

Une difficulté d'expression, qui peut être causée par les modalités qu'emploie le dispositif d'investigation proposé.

Ici, pour le cas de Rose, il semblerait que son attitude résulte d'un ressenti à l'égard du sujet et qu'elle exprime ainsi un point de vue négatif envers le sujet. En effet, la jeune fille ne semblait pas rencontrer de difficultés particulières pour s'exprimer sur le sujet. De plus, si tel était le cas, son professeur m'en aurait fait part lors de notre échange préalable

. Le manque d'informations n'est pas non plus envisageable comme explication ici, étant donné que les premières et principales questions auxquelles elle n'a pas répondu consistaient à donner un avis et/ou exprimer un ressenti sur une situation. Ainsi, aucune connaissance particulière n'était nécessaire. C'est en ce sens que nous pouvons interpréter le choix de Rose de ne pas répondre tel un refus de coopérer en raison du choix du sujet.

De plus, avant le début de l'entretien, Rose semblait être ouverte et disposée à participer aux échanges. Ce n'est qu'une fois les premières situations lancées et les premières questions posées, donc une fois le thème dévoilé, qu'elle a adopté une posture fermée. Comme nous l'avons expliqué précédemment, la posture de Rose pourrait être expliquée par son vécu de l'année écoulée. On peut ainsi supposer que la peur du jugement que je pourrais porter à son égard et les premières réactions de ses pairs pendant les premières situations ont amplifié sa peur d'un jugement que l'on pourrait

porter envers elle. Ainsi, il semble que cette analyse des « sans réponses » comme une manifestation d'une attitude négative coïncide avec le cas de Rose.

C'est ainsi qu'il semble judicieux de questionner le dispositif employé ici ainsi que la méthodologie par laquelle il est mis en place.

3.2 Discussion du dispositif employé à partir de l'analyse de Percheron

Pour rappel, les entretiens proposés s'appuient sur des vignettes fictives qui représentent les différentes situations qui sont simultanément énoncées. Les enfants sont par groupe de 3 ou de 4, et de même niveau (CE2 ou CM1). À la fin de chaque situation il leur est demandé : qu'en pensez-vous [de la situation que je viens de leur lire] ? Un échange se poursuivait ainsi entre les élèves et moi. Ils interagissaient avec moi mais aussi entre eux. Et partageaient leurs avis, s'accordaient ou exposaient leurs désaccords concernant les réflexions de leurs pairs. La durée des entretiens a varié de 30 minutes à une heure. Au regard de l'analyse du comportement de Rose, il semble pertinent de remettre en question la méthodologie mise en place ici. En effet, certaines modalités pourraient être modifiées afin d'éviter ce genre de réactions.

Une première solution pourrait être de proposer ces entretiens de manière individuelle, bien que plus coûteux en matière de temps, le regard des pairs ne serait plus à surmonter. Cependant, dans le cas où l'élève est méfiant de l'enquêteur, la difficulté n'est pas écartée.

Ensuite, les modalités pourraient être modifiées. Les enfants pourraient exprimer leurs avis par écrit, ils ne seraient plus confrontés à s'exprimer devant leurs pairs. De plus, s'exprimer par écrit peut être plus évident pour certains enfants qu'à l'oral. À l'inverse il faut cependant tenir compte des difficultés que demanderait cet exercice, retranscrire de manière écrite demande de réussir à reformuler une idée à l'oral, de ne pas avoir peur de laisser la trace d'une pensée, etc. Cette modalité rend les réflexions des élèves plus concrètes et leur donne un aspect de réponse qui se rapproche davantage des modalités d'évaluations auxquelles l'école les confronte régulièrement.

Les situations proposées sont aussi à remettre en question. En effet, en proposant aux élèves des situations fictives, nous avons favorisé la comparaison de leur vécu à la situation. Sans ces situations, les élèves pourraient directement s'exprimer sur le sujet

sans s'interroger sur leur réaction dans la situation vécue, ou sans avoir l'impression d'avoir été auteur ou victime de situations semblables.

CONCLUSION

Pour conclure, ce travail qui s'intéressait à comprendre pourquoi et de quelles manières les élèves décident de recourir à l'adulte pendant les temps de récréation, on relève un nombre important de facteurs qui entrent en compte dans le choix qu'effectuent les enfants concernant le fait d'initier ou non une requête auprès d'un adulte.

À l'issue de ce travail, on distingue plusieurs éléments de réponses qui permettent de cerner au mieux les motifs à l'origine du recours à l'adulte :

- La situation en jeu,
- L'âge des élèves,
- Les adultes disponibles à être sollicités,
- Leur tempérament et leurs habitudes de pratiques durant les temps récréatifs,
- La fréquence de la situation problématique,
- La présence ou non de pairs avec une affinité existante,
- L'intervention motivée par l'adulte lui-même ou requise par les enfants,
- Le nombre de pairs en jeu dans la situation.

Ces éléments sont des facteurs que les enfants prennent en compte dans leur démarche lorsqu'ils ont besoin de résoudre une problématique dans la cour de récréation.

Ainsi, ce travail éclaire en tout point ma perception initiale des sollicitations enfantines. Il me semble mieux les comprendre. Certains éléments que j'ai pu apprendre par l'intermédiaire de ce travail me permettront d'éclairer et de mieux saisir certains agissements des élèves dans les cours de récréation. Dès lors, il me semble prendre conscience que les élèves agissent selon les attitudes habituelles de réactions des adultes qu'ils côtoient au quotidien. Ainsi, en tant que future professeure, il est désormais un enjeu fondamental personnel d'être utile dans une cour de récréation. En effet, il est indispensable de ne pas être un facteur de démotivation pour les enfants qui souhaiteraient me solliciter lorsqu'ils rencontrent un problème. Il est cependant pertinent de retenir que ce processus peut s'avérer être une stratégie employée par certains élèves. De même, acquérir les bons réflexes, tout en étant capable de les adapter à chacun, me sera crucial. Tout comme la différenciation en classe est indispensable à la réussite et la progression de chacun vers un objectif commun, il me semble primordial d'adapter ma réaction à chaque individu et groupe d'individus ainsi qu'à chaque situation.

En effet, il me paraît évident que certains élèves seront en capacité de résoudre une situation seuls, tandis que d'autres élèves auront besoin de pistes de résolution. Dans un cas, je proposerai donc aux élèves d'essayer de réfléchir à une solution tenant compte des besoins communs et de revenir vers moi s'ils ne parviennent pas à résoudre la situation. Dans l'autre, j'accompagnerai plus précisément les élèves vers une solution qui me paraît répondre aux attentes des différentes parties du groupe. Ainsi, au fur et à mesure, les élèves pourront acquérir en autonomie et seront en capacité de résoudre certaines situations entre eux. Or, si l'adulte intervient systématiquement en proposant une solution, il me semble que les valeurs de vivre ensemble, de partage, de cohésion et de prise en compte d'autrui seraient moins perçues par les élèves.

De même, en tant que professeur des écoles, il semble que connaître les élèves que nous avons est un avantage, puisqu'il est ainsi possible de savoir si un élève est de tempérament plutôt timide ou très expressif. C'est ainsi qu'il me semble fondamental d'adopter une posture préventive pour un élève ou groupe d'élèves plutôt réservés. On peut ainsi estimer la capacité de l'élève à venir nous solliciter. Dans certains cas, le professeur devra prendre l'initiative de parler avec l'élève pour faire émerger la difficulté qu'il rencontre.

En ce qui concerne plus spécifiquement et plus concrètement les apports que j'ai pu construire grâce à ce travail, mais aussi dans le cadre des différents stages en responsabilité et de l'alternance que j'ai pu effectuer en parallèle de ces recherches, j'ai porté un regard particulier aux situations de recours à l'adulte dans les cours de récréation. En adéquation avec ces apports, j'essaie d'établir un climat de confiance avec les élèves et de les accompagner lors de leurs sollicitations afin qu'ils puissent garder confiance en moi et trouver des solutions face aux difficultés qu'ils rencontrent.

De plus, ce travail a aussi été l'occasion de comprendre que les cours de récréation sont régies par des normes instaurées par les enfants, similaires à celles de la société. Ainsi, cela permet de nuancer les propositions de solutions que je suis en mesure de proposer aux élèves. En effet, il s'avère que bon nombre de situations peuvent trouver une solution dans l'instauration même de ces normes implicites. Ainsi, reconduire les enfants à appréhender cette piste pour résoudre leur désagrément, me paraît pertinent.

BIBLIOGRAPHIE

Boxberger, C., & Carra, C. (2014). Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences : *Enfances & Psy*, N° 63(2), 38 -49.
<https://doi.org/10.3917/ep.063.0038>

Carra, C. (2008). Violences à l'école élémentaire.: Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs. *L'Année sociologique*, Vol. 58(2), 319-337.
<https://doi.org/10.3917/anso.082.0319>

École primaire. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 8 juillet 2024, à l'adresse
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm>

Delalande, J. (2001). *Cour de récréation*. Presses universitaires de Rennes.

Delalande, J. (2009). *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*. Autrement.

Fondeville, B., & PAC, C. (2022). *Accéder à l'expérience enfantine des différentes formes de régulation des conflits entre pairs au sein de l'école : L'exemple du recours à l'adulte*.
[file:///C:/Users/flori/Documents/MEEF%201/S%C3%A9minaire/Documents%20a%20lire/Pr%C3%A9sentation Recours Adulte Bruno Caroline JE REPCIT%2015-06-22.pdf](file:///C:/Users/flori/Documents/MEEF%201/S%C3%A9minaire/Documents%20a%20lire/Pr%C3%A9sentation%20Recours%20Adulte_Bruno_Caroline_JE_REPCIT%2015-06-22.pdf)

Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*.

Percheron, A. (1971). La conception de l'autorité chez les enfants français. *Revue française de science politique*, 21(1), 103-128. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1971.393280>

RECOURS: Définition de RECOURS. (s. d.). Consulté à l'adresse
<https://cnrtl.fr/definition/recours>

ANNEXES

Annexe 1 : Retranscription entretien avec des élèves de CE2

Entretiens avec 4 élèves de CE2

Julie, Iliana, Paolo et Clément sont 4 élèves de CE2. Les 3 enseignants de l'école sont nommés Laurent (CE1 et CE2), Lucie (Grandes sections et CP) et Patricia (CM1 et CM2). Une personne du périscolaire est citée est désignée par le prénom Hélène. Il arrive que certains enfants interrogés citent leurs camarades. Ils sont désignés par les prénoms Elena, Élodie, Louise, Léo. Pour me désigner dans cet entretien, mon prénom apparaît.

Situation 1

Floriane - A chaque fois, je vais vous montrer une image et je vais vous expliquer. Alors, je vais vous décrire des choses qui ont eu lieu dans des cours de récréation. Vous allez me dire ce que vous en pensez. C'est bon, c'est clair pour tout le monde ? (*hochements de tête*). Donc, à chaque fois que vous raconterez ce qui s'est passé, je vous montrerai une image et pour bien comprendre ce qui s'est passé, je vous montrerai qui a fait quoi sur l'image, etc. Donc, pour la première histoire. L'autre jour, j'étais dans une école et j'ai vu une petite fille pendant une récréation qui a demandé à des enfants si elle pouvait jouer avec eux. La petite fille était là. Et deux des enfants à qui elle a posé cette question lui ont dit que non, qu'elle ne pouvait pas jouer avec eux parce que ce n'était pas leur problème. La petite fille a donc décidé d'aller voir le maître et de lui expliquer ce qui vient de se passer. Donc le maître, vous en pensez quoi vous ?

Julie - Que c'est pas gentil déjà. Parce que même si t'es pas avec ta copine, tu peux quand même jouer avec elle. C'est pas parce que t'es pas sa copine que forcément tu peux pas jouer avec elle.

Pablo – Il faut se mettre à leur place. Par exemple, si toi tu serais pas copine avec eux et que tu te dirais non, tu serais pas contente moi aussi. Et ils peuvent devenir copains s'ils jouent ensemble peut-être.

Floriane - Oui, c'est vrai. T'en penses quoi toi ?

Iliana – Ben, c'est pas très bien mais peut-être que s'ils jouaient avec elle, ils pourraient devenir copains.

Floriane - Donc la petite fille, je sais pas si vous vous souvenez, mais je vous ai dit qu'elle est allée voir le maître. Vous en pensez quoi de ce qu'elle a fait ? Vous auriez fait pareil vous ? ou pas du tout ?

Clément – Moi j'aurais pas fait pareil. J'aurais juste été changé.

Floriane – T'aurais juste été ?

Clément – J'aurais juste été voir quelqu'un d'autre. J'aurais pas forcément vu le maître.

Floriane – Pourquoi ?

Clément – Parce que ça sert à rien, il va rien te faire le maître.

Floriane – T'aurais été voir quelqu'un d'autre peut-être ?

Clément – Ben oui, j'aurais soit été voir un ami, soit...

Floriane – T'aurais pas été voir notre adulte dans la cour de récréation par exemple ?

Clément – Non.

Iliana – Ben moi j'aurais pas fait pareil.

Floriane – C'est-à-dire ?

Iliana – Ben, je serais allée le dire à Laurent.

Floriane – Forcément à Laurent ?

Iliana – Pas forcément à Laurent, non. J'aurais juste été voir un adulte.

Floriane – Peu importe lequel ?

Clément – Oui. À par s'il n'est pas là, et qu'on a un remplaçant.

Floriane – Oui, mais il y a d'autres adultes, il n'y a pas que Laurent.

Iliana – Ben oui, il y a Lucie, il y a Patricia, du coup il y a toi là. Et il y a Hélène. aussi.

Floriane – Et toi Pablo ?

Pablo - Ben, moi j'aurais fait pareil. J'aurais été demander au maître ce qu'il s'était passé. Et après....

Floriane – T'aurais demandé au maître ce qu'il s'était passé ?

Pablo - Non, j'aurais dit au maître ce qu'il s'était passé. Et comme elle l'a fait dans l'histoire.

Floriane – Donc, toi tu serais allée voir un maître ?

Pablo – Oui.

Floriane - OK. Tu ne te serais pas débrouillé tout seul, t'aurais préféré aller voir quelqu'un ?

Pablo – Oui.

Floriane - OK, très bien. Et vous pensez que quand elle a décidé d'aller voir le maître, elle attendait quoi ? Elle pensait qu'il allait faire quoi, le maître, elle attendait qu'il fasse quoi ? Vous auriez aimé à sa place qu'il fasse quoi ? Le maître.

Julie - Moi, qu'il lui dise Par exemple, je ne peux rien faire pour toi. Je crois qu'il aurait dit, je ne peux rien faire pour toi parce que je ne peux pas aller lui voir et tu joues avec elle, je ne peux pas l'obliger et toi je ne peux pas l'obliger.

Floriane – Tu ne peux pas l'obliger à jouer avec toi ?

Julie – Oui, voilà.

Floriane – Tu voulais parler ?

Clément – Je ne sais pas trop.

Floriane – Tu ne sais pas trop.

Iliana – Moi non plus.

Floriane - Toi, tu voulais aller voir le maître, t'attendais qu'il fasse quoi, le maître ? Toi, tu nous as dit, tu serais allé voir Laurent pour lui expliquer, alors tu aurais aimé qu'il fasse quoi ?

Iliana – Qu'il nous disait, par exemple, de jouer avec eux ou de...

Julie – Ou de ne pas jouer avec eux.

Floriane – Qu'il leur dise à eux qu'ils veulent jouer avec toi ?

Iliana – Oui, mais... Il ne faut pas les forcer quand même, alors...

Floriane – Tu ne sais pas trop ce qu'il aurait fait ?

Iliana – Non.

Floriane - T'en penses quoi, toi ?Tu ne sais pas ce qu'il aurait pu faire, le maître ?
OK. Vous pensez que cette petite fille, elle attendait quoi ? Qu'il fasse quoi, le maître ?

Julie - Qu'il lui dise.... Allez, je vais venir, je vais leur dire que je ne vais pas jouer.

Floriane – OK, et toi ?

Iliana – Qu'il les gronde.

Floriane – Qu'il gronde, ceux qui ne voulaient pas jouer avec.

Iliana – Oui, voilà.

Floriane – C'est ça que tu penses ?

Iliana – Oui, mais est-ce qu'il y en a qui ont dit qu'ils voulaient jouer, vu qui sont trois ?

Floriane – Non. Il y en a deux qui ont dit qu'ils ne voulaient pas, et le troisième il n'a rien dit.

Julie – Ah ouais. Il est en train de jouer peut-être.

Floriane – Voilà.

Iliana – Et peut-être qu'il aurait bien voulu.

Floriane – De quoi ?

Iliana - Peut-être que le troisième, il aurait été d'accord. Mais c'est qu'il ne voulait pas faire de peine à ses copains pour pas que... Voilà, c'est bon.

Floriane – C'est peut-être pour ça qu'il n'a pas parlé.

Iliana – Oui, voilà.

Floriane – OK. On passe à l'autre histoire ?

Julie, Iliana, Pablo et Clément – Oui.

Situation 2

Floriane - Alors. Donc une autre fois, il y avait quatre enfants qui se bagarraient dans la cour de la récréation. Et il y a les maîtresses qui n'avaient pas vu cette bagarre. Parce qu'elles regardaient ailleurs. Parce qu'elle est grande la cour quand même. Et il y a Clara, une petite fille, qui jouait à côté. Et elle a remarqué la bagarre. Sauf que Clara, elle ne savait pas quoi faire. Elle ne savait pas ce qu'elle devait faire. Et au bout d'un moment, elle décide d'aller voir les maîtresses et de leur expliquer. Qu'est-ce que vous en pensez de cette histoire ?

Iliana – Qu'elle a eu raison d'aller les prévenir.

Floriane – Elle a eu raison, pour toi ?

Julie – Ben oui, elle a eu raison, je suis complètement d'accord. Parce que s'il y a une bagarre, qu'il y a de la violence très très forte, ça peut mal finir.

Floriane – Et si la violence n'est pas très très forte ?

Julie – Ben non. Tu ne tapes pas quelqu'un, quoi.

Floriane – OK.

Iliana – C'est bien ce qu'elle a fait. Mais ils n'ont quand même pas à se bagarrer.

Floriane – Oui.

Pablo - Moi, je pense que si j'étais ceux qui faisaient la bagarre, je ne sais pas ce que j'aurais fait. Mais Clara, ce n'était pas elle, alors.... Oui, moi j'aurais fait la même chose aussi.

Floriane – T'aurais dû voir un adulte aussi ?

Julie – D'abord, avant d'aller les voir, Clara, je crois qu'elle doit, avant d'aller voir les adultes, leur dire stop.

Floriane – D'accord.

Julie – S'il ne les écoute pas, là, il va voir un adulte, par contre.

Floriane - D'accord. Je ne sais plus ce que je voulais demander. Qu'est-ce qu'elle aurait pu faire d'autre ?

Iliana – En parler à ceux qui jouaient avec elle.

Floriane – En parler à ses copains ?

Iliana – Pour qu'ils aident à le résoudre au lieu qu'ils le fassent avec des adultes.

Floriane – À résoudre quoi ?

Iliana – La bagarre.

Floriane – Pour qu'eux arrêtent, ceux qui faisaient la bagarre ?

Iliana – Oui, leur dire, mais pourquoi vous faites ça ?

Floriane – Et du coup, il aurait fallu aller voir les maîtresses ou pas ?

Iliana - Oui, mais s'ils auraient réussi, quand même, oui. Mais leur dire qu'ils avaient réussi, qu'ils n'avaient pas besoin d'y aller.

Floriane – OK.

Clément – Moi, je pense plutôt que c'est pour l'accompagner.

Floriane – C'est-à-dire ?

Clément - Souvent, quand on n'est pas dans les bagarres, ça se remet tout le temps dans... Si c'est quatre, par exemple, elle peut s'y rajouter quoi.

Floriane - Ça fait. Je ne comprends pas, ça fait quoi ?

Julie – Par exemple, non, tu vois, ils sont quatre, là, mais si elle, elle y va... Tu vois, ils ne les écoutent pas, elle aussi, elle va s'y mettre, peut-être. Ça fera cinq, six, sept, huit, etc.

Floriane – Vous voulez dire que peut-être qu'elle ne va pas arriver à arrêter la bagarre ?

Julie – Oui, et du coup, qu'elle va s'y mettre elle aussi.

Floriane – D'accord.

Clément – Mais moi, je trouve qu'elle a raison, quand même, d'aller voir les adultes, parce que si ça arrive, ce que Julie a dit, ben, après...

Julie – Il n'y aura plus personne.

Clément – Ben, il n'y aura plus. Peut-être que les autres, ils ne se sont pas rendu compte.

Floriane – OK. Pablo, tu as quelque chose à dire, toi ?

Pablo – Ben, moi, si, Clara, elle a eu raison d'y aller, mais je pense qu'il fallait d'abord demander stop, et les calmer, et s'ils continuaient encore, ben, j'aurais été allé dire aux adultes.

Floriane – Vous avez déjà été dans la position à Clara, c'est-à-dire que vous avez déjà vu une bagarre dans la cour de récréation, et vous ne saviez pas quoi faire. Vous voulez me raconter ?

Julie - Oui. En fait, on était en récré, je jouais avec Iliana, et si tu veux, là, je vois Elena, qui est en CE1, et Élodie. Donc, Élodie a dit.... En fait non, elle a dit au garçon, parce qu'il y avait une autre histoire que je ne l'avais pas suivie avant, et là, je vois le garçon qui dit à Elena, qui avance là, et qui se met à faire la bagarre, et ça finit en vrille. Et du coup, moi, je ne savais pas quoi faire. Je devais aller les voir, dire qu'est-ce qui se passe et tout, mais après, il y a un adulte quand même qui l'a vu, alors ça m'a rassuré un peu.

Floriane – Du coup, t'as fait quoi ?

Julie - Ben, moi, je ne savais pas, je les ai vus, j'ai été quand même les voir. Ah non, c'était avec les gars, mais c'est pas grave. Là, j'ai été les voir quand même, et j'ai dit, mais qu'est-ce qui se passe ? Et là, elle m'a tout expliqué. Et le garçon, il a été puni, parce que c'était entre midi et deux.

Floriane - Et du coup, comment ça se fait qu'il ait été puni ? Les adultes, ils ont vu ce qu'il se passait ?

Julie – Non, mais moi, je lui ai dit...

Floriane – Tu as été voir les adultes ?

Julie – oui.

Floriane - Toi, t'aurais fait quoi ? T'étais déjà arrivé d'être à la place de Clara ? De voir une bagarre et... Oui. Explique-moi. Tu veux bien m'expliquer ?

Iliana – Je leur ai demandé ce qu'il se passait, et je leur ai dit d'arrêter, mais ils n'ont pas écouté, alors je suis allée voir les adultes.

Floriane - OK. Mais t'as d'abord essayé de régler le problème, toi ? T'as pas de suite été vu le maître ou la maîtresse ?

Iliana – Non.

Floriane – OK. Pourquoi ?

Iliana – Je sais pas.

Floriane – Tu sais pas ?

Pablo – Parce que moi, en fait, une fois, il y avait Louise et Léo... Ils se battaient. Quand il y a Louise et Léo qui s'énervent, ça se passe très mal. Très, très mal. Et du coup, ils étaient les deux en pleurs, et on a été le dire à Hélène, qui est celle qui nous garde soit au deuxième service, soit au premier. Et après, elle a arrêté, et ils ont été punis tous les deux.

Floriane – Donc t'as de suite été vu un adulte, ou t'as essayé de...

Pablo - Non, j'ai essayé... J'ai d'abord commencé à dire on se calme, on se calme et tout, mais après, ils m'ont pas écoutée, du coup, ils ont été...

Julie - Ouais, parce que, si tu veux, Louise, je t'explique. Louise et Léo, ils sont dans la même classe Et si tu veux, il y a eu quelques problèmes avec Louise et Léo. Louise, elle lui a tiré les cheveux, et ta ta ti, elle m'a déjà tiré les cheveux. Et du coup, Léo, lui, il s'énerve facilement. Et elle aussi, donc ça peut facilement partir en vrille.

Floriane – D'accord.

Julie - Très mal, facilement. C'est surtout.... C'est surtout que ça peut finir très.... Ça peut finir mal. Oui, très, très mal.

Floriane - Et t'en penses quoi, toi, Clément ? T'as déjà été à la place de Clara ?

Clément – Peut-être, mais je m'en rappelle plus.

Floriane – Tu ne t'en rappelles plus. Et est-ce que vous les filles vous avez déjà été à la place de ceux qui se bagarraient ?

Iliana - Euh... Je crois, mais je m'en rappelle plus. Oui.

Julie - C'était avec elle (*montre sa camarade*), en plus, mais on jouait en même temps. Donc, on se bagarrait quand même. Et on se.... On faisait semblant.

Floriane – Vous êtes allés voir un adulte ?

Julie et Iliana - Ben non. Non. Non, parce qu'on.... C'était pas vrai. Oui, on a continué à jouer, nous. Floriane Et vous, les garçons ?

Clément – Je m'en rappelle plus.

Pablo – Je pense pas.

Floriane - Tu penses pas ? OK. On continue ?

Julie, Clément, Pablo et Iliana – Ouais.

Julie – Moi, j'ai fait beaucoup de bastons avec mon frère.

Iliana – Ouais, moi aussi.

Clément – Moi aussi. Encore une nouvelle histoire ?

Situation 3

Floriane - Oui. Pendant une récréation, un petit garçon, donc il est là, ne peut pas jouer avec ses camarades parce que les autres enfants ne veulent pas lui faire de passe avec le ballon pendant une partie de foot. Ils lui disent que c'est parce qu'il ne court pas assez vite.

Clément - Mais ça, c'est pas un problème. Si c'est la première fois qu'ils jouent, c'est normal. Le temps qu'ils apprennent, voilà.

Iliana - Ben, puis, c'est pas gentil. Et puis, c'est pas grave s'ils courent pas assez vite. Ça n'a aucun sens.

Pablo – Et puis, c'est pas un match de Champions League, alors s'il fallait pas qu'ils se prennent un but avec eux, OK, c'est un but, mais c'est pas non plus... La fin du monde.

Julie – Moi, moi, moi, je vais parler.

Iliana – Ben, en fait, moi, je leur ai dit, moi, si je serais à la place de lui, je leur ai dit, ben, ça vous fait quoi que je coure pas assez vite ?

Floriane – Si t'aurais été dans ceux qui jouaient déjà au ballon ?

Iliana - Non, si j'aurais été lui. J'aurais dit, ben, ça fait quoi que je coure pas assez vite ? Si vous voulez, je me mets tout seul contre vous tous. Je m'en fiche tant que je joue avec vous. Si j'aurais été la, de eux, j'aurais dit, ben, au lieu de dire non, ben, j'aurais dit, oui, si tu veux, tu peux venir, c'est pas grave, si tu cours pas assez vite, on s'en fiche.

Clément – Ben, oui...

Julie -on s'en fiche un peu, quoi. Par exemple, eux, les garçons, s'ils jouent au foot et que moi j'arrive, ils me disent, tu cours, t'es une fille, tu peux pas jouer. Ben, moi, je dis, ben, ça vous fait quoi ? Je suis tout seul contre vous, je m'en fiche, quoi.

Clément – Ben, nous, on n'a jamais dit ça.

Julie – Oui, bon, c'est pas grave, je lui fais un exemple.

Floriane – T'en penses quoi, toi ?

Clément - Moi, je râle pas parce que.... Enfin, si, mais ça dépend parce que moi, je suis moins rapide que lui, quoi. Donc, quand il est arrivé, je m'arrête quand on fait des courses parce que c'est trop dur.

Iliana – Ouais, Pablo, il est imbattable aux courses.

Julie – Ouais. Non, mais c'est vrai, il est trop fort, quoi, il court trop vite.

Floriane – Alors, vous auriez fait quoi à la place de ce petit garçon ?

Julie - Ben, je sais pas. Moi, s'il ne m'aurait pas écouté, j'aurais été le dire.

Floriane – Le dire ?

Julie – Ben, non, ça sert à rien parce qu'il m'aurait dit la paix, Laurent.

Floriane – De quoi ?

Julie – Il m'aurait dit la paix, Laurent

Floriane – La paix ?

Julie - Oui, la paix. En disant ça. C'est comme la petite fille, quoi. Oui. Si j'aurais vu la bagarre... Enfin, si j'aurais vu ça, que je serais à la place de Laurent, comme tout à l'heure, ben, moi, si je serais à la place de n'importe quel enfant dans la cour de récré, et que j'ai vu ça, et que j'ai vu qu'il disait ça, j'aurais dit, non, mais c'est pas gentil, ce que vous faites. J'aurais dit, c'est pas gentil, ce que vous faites. Moi, je joue avec lui parce que moi, je suis forte au foot, ben, par exemple, moi, je suis forte au foot, c'est un exemple parce que je suis pas trop foot. Moi, je suis forte au foot, si vous voulez, je joue contre vous tous avec lui. Et ça ne me gêne pas.

Floriane – Et tout à l'heure, tu m'as dit que t'aurais pas été voir Laurent parce que...

Julie – Ouais, j'aurais pas été voir Laurent parce que...

Floriane – Ils ne s'auraient pas... ?

Julie – Ouais, voilà.

Floriane - Et peut-être Patricia, ou Lucie ? T'auraient été voir ou pas non plus ?

Julie – Non, ils n’auraient rien dit non plus.

Floriane – Et si ça aurait été quelqu’un d’autre que tu connais pas ?

Julie – De quoi ?

Floriane – Si j’étais moi dans la cour, tu serais venu me voir peut-être ?

Julie – Oui. Ben oui, peut-être. Si peut-être t’auras intervenu, oui.

Floriane – Pour voir si je...

Julie – Oui, voilà, parce que toi, je te connais pas trop, donc...

Floriane - Tu sais pas si je serais intervenu ou pas. T’en penses quoi, toi ?

Iliana – Je sais pas.

Floriane – Tu sais pas, Iliana ?

Iliana – -Je sais toujours pas.

Floriane - T’as pas d’idée. Tu sais pas comment t’aurais réagi si t’étais dans la même situation que le petit garçon ?

Julie - Ah, j’ai une autre idée, sinon, ce qu’il pourrait faire, il ne pourrait pas parler et aller voir ailleurs. Toc, toc, toc, toc. Aller jouer là (*montre d’autres endroits sur la cour*), aller jouer là, aller jouer là, ou aller jouer là, ou aller jouer là. Sinon, il aurait pu dire qu’on pourrait faire tous ensemble un concours de jongles.

Iliana – Ouais, ça serait bien.

Floriane – Un autre jeu, il n’y a pas besoin de courir.

Iliana et Julie – Ouais, voilà.

Pablo - Comme ça, il peut jouer quand même. D’accord. Et si moi, j’aurais été à la place du petit garçon, ben, j’aurais été voir ses amis et s’ils ne l’aiment pas, ben, j’aurais été demander si on pourrait jouer avec toi et lui et tout ça. Et après, si tout le monde disait non, ben, c’est sûr que ça allait un peu m’énerver quand même.

Floriane – T’aurais été voir le maître à un moment ou pas ?

Pablo – Non. Non.

Floriane – Dans cette situation, t’aurais pas du tout été voir un adulte ?

Pablo – Non.

Floriane – Vous non plus ?

Julie – Non

Clément – non.

Floriane – Et toi ?

Iliana – *hausse les épaules*

Floriane – Toi, tu sais pas.

Iliana – Moi, si je jouais tout seul...

Floriane – Tu n’aurais pas été voir un adulte ?

Iliana – Ouais, je préfère jouer tout seul que...

Floriane - D’accord. Même si c’est des adultes que vous ne connaissiez pas ?

Julie et Iliana – Ouais. Parce que là...

Floriane - Vous savez que Lucie peut-être ne fera rien. Et si ce sont des adultes que vous ne connaissez pas, vous auriez essayé d’y aller pour voir comment ça se passe ?

Julie – Oui, peut-être.

Iliana – Moi, oui.

Floriane – Et toi, Pablo non ?

Pablo – Ça dépend comment ils sont en classe.

Floriane - Oui, mais si t’es pas en classe avec eux. Si t’as Laurent. en classe, mais que t’as d’autres adultes dans la cour. Ah, OK.

Pablo – Là, je vais aller les voir.

Floriane - Ça marche. Vous pensez qu'il a ressenti quoi, ce petit garçon ?

Julie, Iliana – Ben, de la tristesse,

Clément – Oui et de la peine.

Floriane – Vous êtes d'accord ?

Julie, Clément, Pablo et Iliana – Oui. Oui,

Pablo – parce qu'il aurait bien aimé jouer au foot.

Iliana – Ben oui, c'est pas cool, quoi.

Floriane – Vous pensez qu'il aurait ressenti quoi, Pablo ?

Pablo - Ben... De la tristesse aussi. OK. On continue ?

Situation 4

Floriane - Alors, je vous raconte une autre histoire. Une élève se retrouve pendant la récréation du matin avec d'autres élèves qui n'arrêtent pas de l'embêter en lui disant qu'elle est nulle, qu'elle n'a pas le droit de jouer avec eux car elle a un comportement de bébé.

Julie - C'est elle ? (*montre sur l'image*)

Floriane - Oui, c'est cette petite fille qui veut jouer avec ces quatre enfants (*je montre sur l'image*). Donc, ils vont lui dire qu'elle a un comportement de bébé. Elle décide donc d'aller voir un adulte.

Julie – Moi, je sais.

Floriane – Vas-y.

Julie - Alors, déjà, d'abord, avant de revenir aux adultes, je dirais à ces enfants que c'est eux-mêmes qui ont un comportement de bébé. Et que c'est eux qui disent ça. Qu'ils sont des bébés et tout. Et là, s'ils me disent toi-même, j'irai là. Et j'expliquerai la situation.

Floriane - C'est-à-dire là ? T'aurais dit voir les.... ?

Julie - Oui. Mais j'aurais pas dit dans le mauvais sens. J'aurais dit dans le positif. Pas comme ils l'ont dit.

Floriane – C'est-à-dire ?

Julie - Mais, en fait, je leur ai.... J'aurais pas dit qu'eux, ils m'auront fait ça.

Floriane – Qu'ils voulaient pas jouer avec toi ?

Julie - Si, j'aurais dit, mais j'aurais pas dit dans le sens.... Ils m'ont dit ta pour ta, pour ta...

Floriane – Tu aurais dit quoi, alors ?

Julie - J'aurais dit... C'est pas grave, laisse tomber, par exemple. J'aurais été jouer toute seule. J'aurais pas forcément été voir les adultes.

Timéo – Mais sinon, demander à quelqu'un d'autre.

Floriane – Et si t’avais été voir des adultes, t’aurais dit quoi aux adultes ?

Julie - J’aurais dit qu’ils disent que j’ai un comportement bébé et tout. Et si j’aurais été à leur place, j’aurais dit qu’elle peut jouer avec nous.

Floriane – Et t’aurais aimé qu’ils fassent quoi, les adultes ?

Julie - Bah, juste qu’ils me disent... Des fois, Laurent, il dit, “viens, alors apporte-les-moi”.

Floriane – D’accord.

Julie – Qu’ils ont fait quelque chose de pas bien à toi.

Floriane – Et toi Iliana ?

Iliana – Bah, je sais pas.

Floriane - Tu sais pas. Ça t’est jamais arrivé ? Que des enfants te disent : on veut pas jouer avec toi ?

Clément – Moi, oui.

Floriane – Ça t’est arrivé toi Iliana ?

Iliana – Oui.

Floriane – Et t’avais fait quoi ?

Iliana – Je sais plus.

Floriane – Tu sais plus ?

Julie - Moi, c’était pas avec un comportement de bébé. Mais ils m’avaient dit, non, t’es pas mon ami.

Iliana – Je me rappelle plus. Ou non tout court, tu vois.

Pablo - Moi, une fois, y’avait des copains qui voulaient pas jouer avec moi. Du coup, ils m’ont dit, tu peux sortir, s’il te plaît. Et moi, j’ai été jouer au basket, et après, c’était passé. J’étais plus triste, alors...

Julie – C’est bien de jouer toute seule.

Floriane - Tu t'étais dit ça, t'es allée jouer au basket, alors ? T'avais changé de jeu ?

Pablo – Ouais.

Floriane – T'es pas allée voir d'adulte ?

Pablo – Non.

Floriane – Tu ne serais pas allé voir un adulte toi Clément à la place de Pablo ?

Clément – Ça dépend qu'ils me le disent après.

Floriane – C'est-à-dire ?

Timéo – Que je joue un autre jeu aussi.

Floriane – Et tu n'es allée pas aller voir le maître ?

Clément - Non plus, mais... Ça dépend ce qu'ils me disent.

Situation 5

Floriane - OK. On passe à une autre histoire ? On a une fille qui avait envie de jouer avec ses camarades. Ils jouaient à la corde à sauter. Elle va donc leur demander si elle peut jouer avec eux. Et les enfants à qui elle s'adresse lui ont répondu que non, ils ne pouvaient pas jouer avec elle. Parce que si elle s'ajoute au jeu, ils seraient alors trop nombreux. La maîtresse qui observe la scène vient demander à cet élève si tout va bien ou s'il y a un problème. Et cette petite fille répond à la maîtresse qu'il n'y avait pas de problème. Que tout allait bien.

Julie – Elle aurait dû dire que c'est gênant parce qu'ils disent non pour qu'elle joue à la corde.

Iliana - Si il y avait un problème, moi, j'aurais dit qu'il y a un problème. Et je leur aurai dit... Alors, si vous voulez, je peux... Toi, tu sautes, après, c'est à moi. Après, c'est à lui. Et moi, je te tiens la corde. Et je peux jouer quand même un peu avec vous. Et moi, je compte combien celui qui saute il fait de tours.

Floriane – Tu aurais trouvé une solution pour que vous puissiez jouer à quatre.

Clément – Oui, moi aussi.

Julie - Mais j'aurais pas été.... J'aurais dit... Oui, oui, sauf qu'il y a un petit problème. Mais vous inquiétez pas, quoi.

Floriane – Essaie de lever la main, parce qu'il y a Pablo qui attend depuis tout à l'heure.

Pablo – Moi, en fait, si ça l'aurait pas gêné, j'aurais dit comme elle a fait, mais...

Floriane – C'est-à-dire, si le fait qu'ils veulent pas jouer avec elle...

Pablo - Si ça l'a gênait pas, qu'ils veulent pas jouer avec eux, moi, j'aurais rien dit comme elle a fait. Mais si ça l'a gênait beaucoup, moi, quand même, je l'aurais dit.

Clément – Elle pourrait tenir la corde, et la faire traîner par terre, et les autres, ils doivent sauter.

Floriane – Donc faire un jeu où on peut jouer à quatre.

Iliana – Moi aussi, j'aurais trouvé une solution pour qu'on joue à quatre.

Floriane – Peu importe qui c'était, ou il y a des personnes, ou des fois, vous avez pas envie de jouer avec eux.

Julie et Iliana – Ouais.

Iliana – Même si c'est des personnes qu'on n'a pas envie de jouer avec.

Floriane - Tu fais en sorte qu'ils puissent jouer quand même, pour pas qu'ils soient tout seuls pendant la récréation... Tout le temps ?

Iliana – Non, des fois, non.

Floriane - Non, des fois, on ne joue qu'avec quelqu'un. Et ils font quoi, ces enfants, alors, quand des fois....

Iliana - Ils disent non, on dit non, bah, ils vont voir quelqu'un d'autre, mais ils sont pas déçus, quoi. Ils sont pas déçus. Ils vont pas voir là... le maître. Tu vois, celui, que je t'ai parlé à la première histoire, là. Enfin, voilà, pas grave. Eh ben, un jour, on avait dit oui pour jouer avec une autre fille et elle avait accepté, et moi, ça me gênait pas, tu vois, qu'on joue tout le temps. Je joue tout le temps avec Julie. Et en fait, il y a une élève, elle avait... Et un jour, on a dit non, parce qu'on voulait rester que toutes les deux. Et elle est partie, comme ça. Elle a dit OK, c'est pas grave. Et elle est partie jouer toute seule. Par exemple, nous, ben, on a... On en a marre que Paul, il nous... colle, mon frère, mon petit frère. Il nous colle, mais on lui dit non, puis ensuite, on l'amène à quelqu'un d'autre.

Julie - Oui, il est content. On lui trouve d'autres copains. Oui. En plus, il y en a. Il y en a d'autres. Il veut pas, il veut pas jouer.

Floriane – Les garçons, vous avez quelque chose à rajouter ?

Pablo et Clément – Non.

Floriane – Vous pensez que cette petite fille, elle aurait dû faire quoi, alors, au final ?

Clément - Qu'elle aurait... Vraiment, si elle disait non, t'as dit non, là, j'aurais vraiment dû le dire à l'adulte.

Julie – Moi, j'aurais directement été à quelqu'un.

Floriane - Et si l'adulte, il n'était pas venu la voir, parce que là, dans l'histoire, la maîtresse, elle est venue la voir en disant est-ce qu'il y a un problème ou tout va bien ? Si l'adulte, n'était pas venu, est-ce qu'elle aurait dû, elle, aller voir la maîtresse ?

Julie – Ben, peut-être.

Iliana – Non, pour moi non

Clément – Ou pas forcément. Non. Non ! Pas forcément. Ça dépend si.... Moi, non.

Pablo – Ben, ça dépend si elle avait envie.

Floriane - Elle aurait dû en parler si l'adulte venait la voir, mais si l'adulte venait pas, elle n'aurait pas dû en parler... Toi, tu en penses quoi, toi ?

Iliana – Enfin, je sais pas.

Floriane – Dis-moi, explique-moi.

Iliana – Je sais pas.

Pablo – Je pense que si je serais à la place de la petite fille, j'aurais dû lui demander et...

Floriane – Demander à qui ?

Pablo – Au maître et aux maîtresses et si...

Floriane – Demander quoi ?

Pablo – Demander qu'il veuille pas jouer avec moi.

Floriane – Lui demander ?

Pablo – Lui dire.

Floriane - OK. Et tu aurais aimé, qu'ils fassent quoi, les maîtres et maîtresses ?

Pablo – Ben, qu'ils disent pourquoi vous voulez pas jouer avec elle et tout.

Floriane - OK. Et tu penses qu'ils auraient joué avec toi si les maîtres étaient intervenus ?

Pablo – Oui. Je pense.

Floriane – Tu penses.

Julie - Moi oui et je veux juste dire que moi j'aurais été voir eux. Eux m'auraient dit non, j'aurais été voir...

Floriane – Tu aurais essayé de jouer avec quelqu'un d'autre.

Julie - Et s'ils me disaient non, bah j'aurais essayé tout le monde. Et si tout le monde me disait non, bah j'aurais joué toute seule.

Floriane – OK.

Julie - Attends, voyons combien il y a d'enfants. Il y a 19 enfants dans cette école eh ben ils s'en font beaucoup.

Floriane – Après il y a des écoles où il n'y a pas de classes comme ici.

Julie – Là, comme il est établissement il y a...

Pablo - C'était à quelle école ? A Bernac ?

Situation 6

Floriane - Ah oui, tu sais que j'y avais été. *Rires*. Alors, dans cette histoire, il y a une élève qui n'arrive pas à avoir de vélo pendant la récréation. Donc c'est elle, la petite fille. Donc elle va demander plusieurs fois à des enfants, comme celle-là, s'ils peuvent lui prêter un vélo, mais ils ne veulent pas. Alors elle commence à dire en s'énervant à ses camarades que s'ils ne lui prêtent pas un vélo, elle va voir la maîtresse. Qu'est-ce que tu penses ?

Clément – Moi, je pense plutôt qu'elle dirait, tu fais un peu plus de vélo et après c'est à moi.

Floriane - OK. Pablo ?

Pablo – Moi, je pense que....

Floriane - Attends, pardon. Tu penses qu'elle ne doit pas aller voir un adulte ?

Clément – Si, mais je ne sais pas trop.

Floriane - Tu ne sais pas trop ? Pourquoi ?

Clément – Si elle avait un vélo chez elle, elle aurait pu l'amener.

Floriane – Non, c'est les vélos de l'école.

Clément - Ah. Il y a deux vélos à l'école. Sauf qu'elle a voulu un vélo aussi.

Floriane – Alors ?

Clément – Je ne sais pas. Tu ne sais pas.

Pablo – Moi, je pense qu'elle aurait dû dire, par exemple, on fait chacun notre tour et après je te le prête.

Iliana - Moi, je lui ai dit, vous faites une course. Moi, je lui ai dit, partez. Et ensuite, c'est à l'autre de lui dire, partez. Et ainsi de suite.

Floriane – Pour pouvoir jouer à trois avec deux vélos ?

Iliana – Ouais.

Pablo - Et aussi, moi, quand même, je n'aurais pas dit, "vous me prêtez un vélo, sinon je vais le dire à la maîtresse". Mais, parce qu'elle est malheureuse, mais c'est un peu du chantage, alors.

Clément – Oui, ça c'est vrai.

Floriane - Tu n'aurais pas été voir d'adulte, toi ? Et si à toutes les récréations, ils ont des vélos, ces deux petits garçons, ces deux enfants ? Et qu'elle ne peut jamais les avoir.

Pablo – Ben, là, par contre, je vais le dire aux adultes.

Iliana – Ben, moi, je n'aurais pas dit, par contre, ce qu'elle a dit, mais je leur aurais demandé, ou j'aurais fait en sorte de faire un jeu qu'on pourrait jouer à trois avec les vélos.

Floriane - Pourquoi vous n'auriez pas dit ce qu'elle a dit ? Que s'ils ne prêtent pas, elle ira voir la maîtresse.

Clément - Parce que c'est vraiment pas trop gentil. Ils l'ont presque tout le temps.

Floriane – Et s'ils l'ont qu'une fois ?

Clément - Ils l'ont une fois, ben, ça va, quoi. Ben, elle peut l'avoir, un vélo à la prochaine récréation.

Floriane - OK. Tu voulais dire quoi ?

Julie - En fait, là, je n'aurais pas dit ça, parce que c'est nul. J'aurais dit, alors, vous les avez à toutes les récréations. J'aurais dit que je les vois à toutes les récréations et ils ont les vélos. Moi, si j'avais été à la place d'eux, j'aurais dit, tiens, je te prête mon vélo, par exemple. Si je te prête, j'aurais dit, tiens, je te donne mon vélo. Et si lui, il aurait dit non, ben, j'aurais donné. Parce qu'ils l'ont à toutes les récréations.

Floriane – Et s'ils n'ont pas à toutes les récréations ?

Julie – Là, j'aurais dit, OK, c'est pas grave, j'aurais à l'autre récréation.

Julie – OK.

Floriane - D'accord. Donc, cette petite fille, vous pensez qu'elle aurait dû laisser tomber ? Elle n'aurait pas dû dire, si vous ne me le prêtez pas, je vais voir la maîtresse.

Julie – Mais il l’a à toutes les récréations ou à une récréation ?

Floriane - Je ne sais pas. Je ne l’ai vu qu’une fois, moi. Si c’est à toutes les récréations ? Pour vous, c’est pas pareil ?

Julie – Ben oui, parce que si c’est à toutes les récréations, ben là, tu vas le dire aux maîtresses. Mais si c’est pas à toutes les récréations, là, tu la laisses.

Floriane – Pourquoi tu ne vas pas le dire aux maîtresses si c’est pas à toutes les récréations ?

Julie – Ben, parce que, si tu veux, ben, parce qu’ils l’ont qu’une fois, quoi.

Floriane – Mais s’ils l’ont pendant toute la récréation, une fois ?

Julie - Ben.... Ben, quand même. Il y a plusieurs récréations dans la journée ou pas ?

Floriane – Oui.

Julie - OK, ben alors, si moi si je serais elle (*montre sur l'image*) et qu’ils l’ont eue pendant toute la récréation. Je leur dis si c’est le début de la récréation. OK, je l’aurai à l’autre récréation, par contre.

Floriane – D’accord. Donc, tu essaies de régler le problème toute seule ?

Julie – Oui.

Floriane – Sans la maîtresse ?

Iliana et Julie – Ouais.

Floriane – Tu voulais rajouter quelque chose Iliana ?

Iliana – Non.

Floriane On s’arrête là ? Est-ce que vous avez des choses à rajouter ?

Pablo, Clément, Iliana, Julie – Non.

Floriane – D’accord. Bon, on peut s’arrêter.

Annexe 2 : Retranscription d'entretiens avec 3 élèves de CM1 (Groupe 1)

Dans cet entretien on a 3 élèves de CM1 Timéo, Téo et Flore. Lors de cet échange, mon prénom apparaît lors de mes prises de parole. Lorsque les professeurs sont cités il apparaît sous les prénoms : Laurent pour le PE des CE1 et des CE2, Lucie pour la maîtresse des grandes sections et des CP. Et enfin sous le prénom de Patricia pour l'enseignante de CM1 et de CM2.

Situation 1

Floriane - Alors, je vais vous décrire des choses qui ont eu lieu dans des cours de récréation. Et vous allez me dire ce que vous en pensez. D'accord ? C'est clair ? Donc à chaque fois que je vais vous raconter une histoire, je vous montrerai des images en vous expliquant avec qui, où ça s'est passé, pour bien comprendre. À chaque fois les mêmes images, mais juste les personnages et les choses différentes. D'accord ? Alors, on commence ? L'autre jour, dans une école, j'ai vu une petite fille, donc elle est là, pendant une récréation, qui a demandé à ses enfants si elle pouvait jouer avec eux. Donc à ceux-là. Deux des enfants à qui elle a posé cette question, lui ont dit que non. Ils ne pouvaient pas jouer avec eux, car ça n'était pas leur copine. Alors cette petite fille, elle décide d'aller voir le maître, et de lui expliquer ce qu'il vient de se passer. Vous en pensez quoi ?

Timéo - C'est bien de le dire. Comme on dit : le vivre ensemble.

Floriane, Vas-y, explique-nous ce que t'en penses toi vraiment.

Fanie – C'est bien parce que sinon elle aurait pu être toute seule.

Téo – Et qu'il faut le dire à un adulte, parce que ça peut faire des histoires.

Floriane – Timéo on s'écoute. Tu me raconteras après.

Téo – Voilà, c'est parce que sinon après on va se fâcher vraiment, alors qu'on peut devenir des amis.

Timéo - C'est bien. C'est bien, les adultes vont régler les problèmes, comme à chaque fois. C'est bien, elle a fait le bon choix. Sinon ça ferait une bagarre peut-être, ou une dispute.

Floriane - D'accord. Donc vous, vous auriez fait quoi à la place de cette petite fille ?

Timéo - Je serais allée voir les adultes.

Floriane – Et toi L. ?

Téo – Je serais allé voir les adultes aussi.

Floriane – Et toi E. ?

Fanie - J'essayerais aussi d'aller voir les adultes.

Floriane - D'accord, vous seriez tous allés voir les adultes. Vous n'auriez pas pu.... Vous ne pensez pas que vous auriez pu régler ça tout seul ? C'était trop compliqué.

Téo – Mais après ça dépend ce que ça va prendre.

Floriane – C'est-à-dire ?

Téo – Parce qu'après ça peut avoir une dispute et ça peut créer une bagarre. Du coup, il vaut mieux aller le dire à un adulte.

Floriane – Il vaut mieux aller le dire à un adulte pour pas que ça prenne de l'ampleur, pour toi.

Timéo - Pareil.

Fanie – D'accord, explique-moi pourquoi tu penses pareil toi ?

Timéo - Si elle serait comme ça, les deux personnes auraient dit non, tu sors, tu sors. Elle aurait dit non, je joue, je joue. Et il y aurait eu une dispute, ils diraient non, tu sors. Et les adultes après ça vont être compliqués de régler l'histoire.

Floriane - D'accord. Et toi ?

Fanie - Si elle n'aurait pas allé le dire, peut-être qu'il pourrait se passer quelque chose d'assez grave. Peut-être que la petite fille voudrait déménager parce qu'il y avait trop de gens qui l'embêtaient et qui ne voulaient pas jouer avec elle.

Floriane - Et là il y a deux élèves, vous vous souvenez qu'ils lui ont dit : non ? Oui. Sauf qu'ils sont trois. Pourquoi le troisième il a rien dit ?

Timéo - Il savait pas.

Floriane – Il savait pas.

Timéo - Il savait pas quoi dire. Il savait pas s'il voulait pas la contrarier ou soit il voulait aller la jouer. Il savait pas quoi dire.

Floriane – T'en penses quoi toi ?

Fanie – Je sais pas trop.

Floriane - Tu sais pas pourquoi il a pas parlé ? Et toi Téo ?

Téo – Parce qu'il jouait et....

Timéo – il voulait pas s'en mêler.

Téo – Il voulait pas s'en mêler de ses affaires, il regardait pas.

Floriane – OK. Vous pensez qu'elle a ressenti quoi cette petite fille ?

Timéo – Triste,

Téo – Très triste.

Fanie – Un peu de tristesse.

Téo – Dans sa tête elle va penser qu'ils sont méchants et qu'elle jouera plus avec eux et que peut-être elle aura pas d'amis.

Fanie – Peut-être qu'elle se sent triste parce qu'elle a été rejetée d'un jeu.

Floriane – D'accord. Du coup elle fait quoi ? Pour vous, elle va faire quoi maintenant ?

Timéo – Elle va voir les adultes.

Floriane - Elle va voir les adultes. Et qu'est-ce que vous pensez qu'elle attend qu'il fasse, ces adultes ?

Téo – Qu'ils disent qu'elle peut jouer avec eux.

Floriane - Mais qu'ils disent à qui ? À la petite fille ?

Téo - Non, à deux garçons. Aux deux garçons et d'arrêter de rejeter les autres et de vivre ensemble.

Floriane – T'en penses quoi toi, E. ?

Fanie - Qu'il dirait qu'on est tous pareils et que du coup elle peut jouer. Parce que c'est pas gentil de rejeter les autres parce que peut-être qu'elle est plus petite ou peut-être qu'elle est plus grande ou peut-être qu'elle a un problème.

Floriane - D'accord. Vous voulez rajouter quelque chose sur cette situation ?

F, R, Timéo - Non.

Floriane - Ça vous est déjà arrivé d'être à la place de cette petite fille ? Avoir des personnes qui ne veulent pas jouer avec vous ?

Fanie – Oui.

Floriane - Alors explique-moi E., explique-moi. Comment t'as fait toi ?

Fanie - Dans mon ancienne école, il y avait des personnes. Moi quand j'étais à la garderie, j'avais pas d'amis qui étaient avec moi dans mon ancienne école. Et du coup je demandais à des personnes sauf qu'ils me disaient non. Du coup je suis allée le dire et après du coup on a joué ensemble.

Floriane – Et comment ça se fait que vous ayez joué ensemble après ? C'est quoi qui a fait que vous avez pu jouer ensemble ?

Fanie – Après quand je suis allée le dire, on a plus parlé ensemble et du coup....

Floriane - Qui ont ? Toi et les personnes qui ne voulaient pas jouer avec toi ? Comment ça se fait ? C'est la personne à qui t'es allé le dire, l'adulte, qui a fait en sorte que vous discutiez ? Comment ça s'est passé ?

Fanie – Après on s’est mis à discuter ensemble et on est devenus un peu amis.

Floriane - D’accord. Et l’adulte il a fait quoi ?

Fanie – Il nous a dit qu’on devait jouer ensemble parce que c’était pas gentil de laisser une personne toute seule.

Floriane - OK. Téo tu m’as dit que ça t’était aussi arrivé.

Téo – Moi dans mon ancienne école, j’avais des amis, mais il y en a qui ne m’aimaient pas et qui étaient leurs amis. Du coup quand je demandais à jouer, il y en a qui disaient oui et il y en a qui disaient non. Du coup après ils allaient le dire parce que je leur embêtais alors je leur disais juste de jouer.

Floriane – Tu leur ?

Téo – Ils ont dit que je leur embêtais alors je leur disais juste si je pouvais jouer et du coup je restais tout seul.

Floriane - D’accord. Et tu restais tout seul, t’allais pas le dire ou quoi ?

Téo - Bah non parce qu’après tout le monde pensait que j’étais le méchant du coup ils ne voulaient rien savoir. Ils pensaient tout le temps que c’était moi.

Floriane - Pourquoi ils pensaient que t’étais méchant ? Quand t’allais voir un adulte ?

Téo – Bah si j’allais dire quelque chose tout le monde disait que je mentais et vu qu’ils étaient plusieurs....

Floriane - Donc quand t’allais voir un maître ou une maîtresse, ça faisait plus de problèmes ? Et du coup on voulait encore moins jouer avec toi, c’est ça ? D’accord. Et ils disaient quoi les adultes ? Quand t’allais les voir ?

Téo - Bah ils appelaient les autres et après ils disaient ah jouez ensemble parce que c’est pas bien. Et après les autres personnes disaient ah oui, mais il faut que nous embête et tout. Et après elles disaient bah alors jouez pas avec.

Floriane – Et donc aujourd’hui s’il t’arrivait la même chose tu ferais quoi ici dans cette école ?

Téo - Bah j'irais le dire parce que je sais qu'elle est meilleure cette école que les autres. Enfin j'irais le dire à un adulte et je sais qu'ils régleront le problème.

Floriane - D'accord. Tu sais que tu resteras pas tout seul si jamais... Ils feront quoi tu penses ? T'aimerais qu'ils fassent quoi si tu vas les voir ?

Téo – Qu'ils aillent voir l'enfant et qu'ils lui disent que c'est pas bien de laisser quelqu'un, qu'il faut qu'on le laisse jouer et qu'on vive ensemble.

Floriane – Timéo ?

Timéo - Moi je suis là depuis que je suis tout petit dans cette école. Avant qu'ils viennent je demandais à des gens de jouer et ils disaient non.

Floriane – Ils voulaient pas jouer avec toi ?

Timéo - Bah du coup je jouais soit tout seul ou soit j'étais tout seul. Et du coup je relâchais jamais. Du coup je continuais à demander pour jouer. Et bah maintenant je me suis fait des copains. Du coup maintenant il y a des copains qui sont des amis de très enfance. Parce qu'avant je les voyais pas.

Floriane – C'est-à-dire des amis ?

Timéo - Des amis quoi. Ils jouaient plutôt entre eux quand ils étaient plus grands que moi.

Floriane – Et maintenant t'es copain avec eux ?

Timéo – Ouais. Je suis copain depuis longtemps. Et du coup je relâchais jamais.

Floriane – Ça veut dire quoi tu relâchais jamais ?

Timéo - Je me laissais pas faire. Je continuais à demander et à demander. Et si ça continuait à faire ça j'allais le dire.

Floriane - D'accord des fois t'allais le dire quand même. OK. On passe à l'histoire d'après ? Ou vous avez encore des choses à raconter ?

Timéo – Non c'est bon.

Situation 2

Floriane - C'est bon ? Alors une autre fois dans une cour de récréation il y avait quatre enfants qui se bagarraient. Dans la cour les maîtresses elles l'avaient pas vue. Mais Clara c'est une petite fille qui était à côté et qui a remarqué la bagarre. Sauf qu'elle ne savait pas ce qu'elle devait faire. Au bout d'un moment elle décide d'aller voir les maîtresses. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Timéo - Elle a bien fait.

Téo - Elle a bien fait parce que si elle allait se mêler des affaires des autres peut-être qu'on irait la taper aussi. Parce qu'elle sait pas ce qu'il s'est passé, c'est quoi la cause. Du coup il faut aller le dire à un adulte.

Timéo - Moi je suis d'accord, grave. Mais aussi peut-être après si elle s'en mêle quand elles seront tous amies après elle sera peut-être amie avec elle. Après elle sera plus jamais amie et après elle serait méchante avec elle.

Floriane – Fanie t'en penses quoi ?

Fanie - Moi des fois je voyais des bagarres dans mon ancienne école. Mais moi je me dis c'est mieux vaut aller le dire à un adulte qu'au lieu de se mêler des affaires des autres. Parce que si on se mêle des affaires des autres peut-être qu'il y aurait du harcèlement parce qu'on s'en est mêlée et peut-être qu'eux après vont toujours nous embêter.

Floriane – D'accord, vous pensez qu'elle aurait pu faire autre chose cette petite Clara que d'aller voir l'adulte ?

Timéo - Non, parce que si elle joue avec d'autres personnes peut-être qu'il y en aura d'autres qui l'auront vue et elle serait mêlée des affaires des deux garçons.

Floriane - Elle est en train de jouer avec deux autres personnes. Mais il n'y a qu'elle qui l'a vue parce qu'elle est en face.

Téo - Elle pourrait essayer de la régler elle-même mais... Ce serait compliqué. Ce serait un peu compliqué parce que peut-être qu'elle ne sera pas respectée parce que c'est une enfant alors qu'un adulte...

Floriane - D'accord.

Timéo – Et aussi je suis quand même d'accord avec Téo, mais t'as dit quoi déjà ?

Floriane – Il a dit que si elle y allait, elle serait peut-être pas respectée parce que c'est qu'une enfant alors qu'un adulte, il le saurait plus.

Timéo - Ah oui, je me rappelle plus.

Floriane – Tu sais plus ce que tu voulais dire.

Floriane – Fanie, tu penses quoi ?

Fanie - Elle aurait pu prévenir les autres enfants et ensemble aller leur dire d'arrêter. Comme ça, ils seront plus... Peut-être qu'ils seront plus respectés. Ou peut-être qu'elle se ferait harceler.

Floriane – D'accord. Ça vous est déjà arrivé d'être à la place de Clara ?

Fanie – Oui.

Floriane – Qu'est-ce que t'avais fait ? Tu veux me raconter ?

Fanie - Au début, on jouait à Trap Trap on avait vu une bagarre. J'ai prévenu mes copines. Après, on a réfléchi pourquoi. On a regardé pourquoi cette bagarre et qu'est-ce qu'ils disaient. Après, on a allé le dire parce que c'était vraiment méchant et c'était à cause de quelque chose qu'il ne fallait pas faire.

Floriane - D'accord. Les garçons ? Ça vous est déjà arrivé, vous ?

Timéo - Oui. Avec des copains, on voyait des gens se bagarrer. Moi, j'ai dit à mes copains et les gars, regardez, il y a une bagarre. Souvent, on allait le dire, on ne savait pas trop quoi faire. Du coup, on a choisi d'aller les voir et les prendre comme ça et leur dire calmez-vous. Un copain va voir les adultes pour voir s'il y a des blessés. On les prend comme ça, on prend les bras. Nous, on les serre bien comme ça pour ne pas qu'ils se retapent encore.

Floriane – Donc toi, tu serais intervenu dans la bagarre ?

Timéo – Oui. Il y aurait un copain qui aurait dû aller dire à un adulte.

Floriane – Donc toi, tu penses que Clara, peut-être, elle aurait pu prévenir ses copains avant d'aller voir l'adulte ou après ?

Timéo - Les deux. Moi, j'aurais dit les deux.

Floriane - Ça veut dire quoi, les deux ? Elle aurait dû les prévenir avant ou après ?

Timéo – Avant.

Floriane Avant, elle aurait dû le dire à ses copains ?

Téo – Comme ça, il y en a un qui va les dire et deux qui essayent de calmer la bagarre.

Floriane – OK.

Téo - Mais moi aussi, ça m'est déjà arrivé. Et du coup, c'était comme Téo. On essayait parce qu'ils étaient deux. Du coup, j'ai prévenu Téo parce qu'il était avec moi, je crois. Et après, on les tenait pour ne pas qu'ils... On les prenait les bras, mais elles se mettaient des coups de pied. Du coup, on commençait à les écarter. Et après, il y a quelqu'un, elle a commencé à me griffer et tout. Du coup, moi, je n'ai rien fait. Du coup, après, je suis allé voir un autre adulte pour dire qu'il y avait une bagarre.

Floriane – OK.

Téo – Du coup, il ne faut pas trop se mêler des bagarres.

Timéo - Ça dépend. Si c'est des petites gamines comme des filles comme ça, là, tu peux y aller. Mais si c'est aussi des filles, mais plus brutales, comme il y a des personnes qui sont à l'école qui ne s'aiment pas trop. C'est deux filles. Et il y en a une qui a des bonnes griffes. Avant, en CE1 ou en CE2, quand j'étais là-bas, en CE1 ou en CE2, il y avait deux filles qui se bagarraient. Et moi, à chaque fois, je venais et je les tenais. Sauf qu'il y en a une qui me griffait ici. Du coup, moi, je tenais les bras. Sauf qu'elle me donnait des coups de pied. Du coup, moi, j'en avais assez. Je les relâchais. Et j'ai vite couru le plus vite que j'ai pu pour venir voir un adulte.

Floriane – Et vous seriez allé voir n'importe quel adulte ou il y a des adultes que vous auriez été voir plus facilement que d'autres ?

Timéo – Tous nos adultes, ils sont entre eux, en train de discuter. Du coup, on va voir un adulte.

Floriane - Oui, vous allez tous les voir. D'accord. Et s'il y avait un adulte que vous ne connaissiez pas, qui était là en plus ? Par exemple, si moi j'étais là, vous ne me connaissiez pas trop, vous seriez venu me voir ou pas vraiment ?

Timéo – Un remplaçant ?

Floriane – oui, par exemple, un remplaçant

Timéo – Oui.

Téo – Oui

Floriane – Peu importe quel était l'adulte ?

Les élèves hochent la tête.

Floriane – OK. Vous avez des choses à rajouter, ou on passe à la situation d'après ?

Fanie - Moi, je ne suis pas très d'accord parce que dans mon ancienne école, il y avait une plus petite moi qui était dans la même classe que moi, qui avait le même âge. Elle avait une taille de CP, donc elle était petite, assez petite. Mais par contre, elle était beaucoup plus forte que moi. Donc, je ne suis pas trop d'accord avec les garçons que si c'était une gamine, on aurait pu la secouer, la calmer. Parce que moi, il y en a une, elle arrivait facilement à se défaire.

Floriane – Oui.

Timéo – Comme on dit, il ne faut pas se faire avoir par les apparences.

Téo - Moi, je ne vais pas dire ça. Non. Moi, j'essaie de maîtriser la personne. Qu'elle soit grande ou pas.

Timéo - J'ai mal expliqué moi aussi... Mais bon. Ce n'est pas toujours possible. Des fois, c'est compliqué.

Floriane – OK.

Timéo – Des fois, il faut faire le bon choix ou le mauvais choix.

Téo - Quand tu vois qu'ils sont plus grands que toi, il vaut mieux aller dire un adulte que....
Par exemple, si....

Floriane – Et du coup, si c'était des CP qui se bagarraient ou des grandes sections, vous auriez fait quoi ?

Timéo - On serait intervenus. Et comme nous, on est des copains, on reste entre nous. S'ils sont plusieurs, il y en a qui... Si on est beaucoup plus qu'eux, il y en a qui lui prend, qui les calme et dit calme-toi. Il y en a qui essaient de régler l'affaire.

Floriane – Donc, vous n'auriez pas été voir un adulte, peut-être.

Timéo – Ou, si on comprenait pas trop, on serait allé voir un adulte.

Floriane – Vous en pensez quoi, vous, si c'était des plus petits, des grandes sections ou des CP ?

Téo - Moi, je serais allé voir l'adulte, parce que quand j'ai voulu mêler d'une bagarre, après, j'y suis rentré. Du coup, j'ai pas envie que... Vu qu'ils sont plus petits que nous, il faut leur montrer l'exemple.

Floriane – T'en penses quoi, toi ?

Fanie – Moi, je dis que comme c'est des plus petits, mieux vaut aller le dire, parce que comme ça, eux, ils font pas la même chose. Du coup, ils comprendront mieux que ça soit nous qui leur disent de se calmer.

Floriane - Ils comprendront mieux. Si jamais c'est qui ?

Fanie – Les adultes.

Timéo - Je suis d'accord, mais... Par exemple, si c'est des grands, et eux, ils savent pas quoi faire. Si c'est des grands, par exemple...

Floriane - Des grands, c'est-à-dire ? Des grandes sections ?

Timéo – Non, des grands.

Floriane – Des CM2 ?

Timéo - Par exemple, je suis en 6e, et eux, ils sont en 4e. Par exemple... Ouais, t'es en CM2, et y en a qui ont pas peur des adultes. Par exemple, les petits, qu'est-ce qu'ils font ? Soit ils vont dire en adulte, mais les adultes, ils arrivent pas à régler. Du coup, faut...

Floriane – C'est qui, les petits ?

Timéo - C'est... Par exemple, les... Par exemple, t'es en CM2, et toi, t'es en CM2, et comme y en avait des CM1 qui demandent, et y en a qui essaient d'y aller, sauf qu'ils sont des un peu plus anciens que nous, où y en avait... Bah...

Floriane – Alors, tu peux m'expliquer ? Je ne comprends pas ce que tu veux me dire.

Timéo – Par exemple, ils sont des CM2, et nous, les CM1, quand on leur montre aux petits comment faire, par exemple, quand ils sont en CP.

Floriane – Si les CP se bagarrent, tu veux dire ?

Timéo - Non, quand y a les CM2, ils se bagarrent, mais ils ont pas trop peur des adultes, parce que quand on est énervant, on a peur de personne, et... Et les CM1, ils essaient de les retenir, sauf qu'ils sont plus puissants. Du coup, qu'est-ce qu'ils font ? Qu'est-ce qu'ils vont pas faire ?

Iliana - en a.... Soit y en a qui attendent pour y aller au bon moment, ou....

Floriane – Tu veux dire que les CM1, ils vont peut-être pas réussir à....

Timéo – Oui, du coup....

Floriane – À arrêter la bagarre des CM2 ?

Timéo – Oui.

Floriane – Et si, par contre, les CM1, ils voient des grandes sections, des CP se battre, là, ils vont essayer d'arrêter la bagarre sans aller voir d'adultes, ou ils vont quand même aller voir un adulte ?

Téo - Moi, je vais aller voir un adulte. Un adulte, dans tous les cas. Parce que....

Floriane – Toi aussi, Fanie ?

Fanie – Oui

Téo - Oui, je pense. Parce que ça y est, surtout quand ils sont petits, ils comprennent pas trop ce qu'il faut faire et tout, donc si tu dis arrêter, arrêter, ben, moi, j'avais dit arrêter de faire ça, arrêter de faire ça, et après, ils disent tout sur cette personne, et après, tout le monde t'attend.

Floriane – Même en CP ?

Téo – CP, pas trop, mais....

Timéo - Ça dépend des petits. Si c'est des petits, petits....

Floriane – Toi, Timéo, t'aurais fait quoi ?

Timéo - Moi, je.... Moi, en vrai, comme je cours très rapide, moins rapide que moi, comme ils vont essayer de me poursuivre, moi, tout ce que je vais faire, c'est vite courir comme je cours vite, aller voir un adulte et vite lui prévenir, mais il y en aura des fois, quand ils seront près des adultes, ils se feront de me taper. Moi, je serai comme ça, en train de me laisser faire, pour montrer un peu l'exemple, comme quoi il faut pas taper les petits, et du coup, je voudrais montrer un peu les grands.

Floriane - Donc, tu serais Alors, réexplique-moi, tu te serais mis devant les adultes ?

Timéo - Je me Ou soit, si les adultes, ils sont pas là. En gros.

Floriane – Il y a toujours des adultes dans les cours de récréation.

Timéo - Mais par exemple, s'ils sont tous... Par exemple, il y a que des remplaçants, mais les remplaçants, ils doivent faire une réunion avec les adultes. Par exemple, qu'est-ce qu'il faut faire ? Les petits, ils arrivent, ils te tapent. Quand t'es un peu plus grand, t'as un peu plus de puissance. De force. Ou soit, ils sont un peu plus forts que nous, mais il faut toujours montrer l'exemple aux plus petits. Du coup, perso, moi, si j'avais pas d'adultes, je me serais laissé faire. Comme ça, je leur ai montré les ans, comme quoi il faut pas se battre entre les petits.

Floriane – T'aurais pas fait de bagarre ?

Timéo – Non.

Floriane – Et si tu vois une bagarre chez les plus petits, t'aurais fait quoi ?

Timéo - C'est une très bonne question. En vrai, je sais pas. En vrai, j'aurais dit mieux aller.

Floriane – Mais s'il y avait pas les adultes, S'il y a des adultes ?

Timéo - S'il y a des adultes, j'irais les voir. Mais s'il y en avait pas, par exemple, les remplaçants, ils font une réunion avec les adultes, là, je serais en train de les retenir pour essayer de calmer l'affaire. Comme je suis un peu plus grand, il faut montrer un peu comme les adultes, ils essaient de régler.

Floriane – Et s'il y a des adultes dans la cour, t'aurais pas essayé de calmer un peu ?

Timéo – Un peu, mais....

Floriane - T'aurais été voir les adultes. OK, vous avez des choses à rajouter ou on passe à celle d'après ?

Fanie – Celle d'après.

Situation 3

Floriane - Pendant une récréation, un petit garçon, donc il est là, ne peut pas jouer avec ses camarades parce que les autres enfants ne veulent pas lui faire de passe avec le ballon pendant une partie de foot. Ils lui disent que c'est parce qu'il ne court pas assez vite.

Timéo – Alors, là, je suis pas d'accord avec les enfants.

Floriane – Lesquels ?

Timéo - Ceux qui jouent au foot. Parce que la rapidité ne fait pas la force. Parce que moi, je suis en équipe 1, mais je suis le moins rapide de toute l'équipe. Et pourtant, je suis quand même en équipe 1. Je ne cours pas plus que de équipe 2. Des équipes 2, des joueurs. Il y en a que je cours oui, mais... Pas tous. Pas tous. Mais pourtant, je fais ce que je peux. Par exemple, quand je joue contre des... Quand moi, je fais du foot, je joue contre des équipes. Là, ça me dit que j'ai le tournoi à l'ordre. Et eux, ils sont un peu grands. Ils sont en 8-12. Ou il y en a qui sont en 10, mais ils courent plus rapide que moi. Moi, je ferais tout pour défendre... Parce que comme je suis en défense, même les attaquants, ils doivent protéger leurs buts. Du coup, j'aurais fait tout fait pour défendre les cages.

Floriane – OK. Téo, t'en penses quoi ?

Téo - Même si je m'en fous. Ben, ils ont pas raison. Parce que tu cours vite ou tu cours pas vite, c'est pas grave. Enfin, c'est pas comme si on était en professionnel. On est à la cour de récré, donc... Et même... C'est pas parce que t'es pas rapide que tu peux pas jouer au foot. après, ça dépend. Moi, je suis le moins rapide de l'équipe. Et pourtant, je joue au foot. Personne me dit non.

Floriane – Personne te dit que tu peux pas jouer parce que tu ne cours pas assez vite ?

Téo - Et même... Bon, je suis un peu petit. Parce qu'il y en a un, il est blessé. Du coup, je vais au goal pour le remplacer. Et je suis un peu petit. Il y en a, ils me font des blagues. Ah, mange un peu de la soupe. Mais personne m'a dit que je pouvais pas jouer au goal.

Floriane - Ils te font des blagues, mais ils t'interdisent pas de jouer. C'est dans la cour de l'école, si ?

Téo – Non.

Floriane – Tu fais du foot aussi ?

Téo - Non, c'est à l'école. On est dans le même club.

Floriane - D'accord.

Timéo – Et aussi....

Téo – Oui, du coup, tu peux avoir tous les défauts, mais tu peux quand même jouer, c'est pas grave.

Timéo - Après, des fois, ça dépend si t'es grand ou petit. Parce que quand t'es petit, toi, quand t'es petit, tu joues entre les petits. Parce que si tu joues avec des grands, par exemple, il y a un seul grand.

Floriane - Quand tu dis grand et petit. C'est en taille ou en âge ?

Timéo – En âge et en taille.

Floriane Les deux ?

Timéo – Oui.

Floriane – C'est-à-dire ?

Timéo - En gros, par exemple, moi, je suis quand même grand. Et je joue avec les petits, sections-là. Et eux, ils veulent pas trop jouer avec moi parce qu'en fait, je suis le seul plus grand. Du coup, si je vais dans une équipe, ça sera pas trop équitable. Du coup, ils disent que je joue pas. Moi, je dis d'accord, je m'en vais. Mais nous, aussi avec les grands, sauf que eux, les petits, ils vont voir les adultes. Que nous, les grands, on montre un peu les gens qu'en gros, il faut laisser les autres jouer. Mais par contre, nous, quand on a envie de jouer entre nous, entre les grands, eux, nous, on a pas trop le droit de jouer parce qu'ils veulent dire avec les adultes, comme quoi, ils veulent pas jouer avec nous.

Floriane - C'est-à-dire que les petits, quand les grands veulent pas jouer avec les petits, les petits vont le dire aux adultes. Et vous, les grands, quand les petits ne veulent pas jouer avec vous, vous dites OK et vous allez pas forcément voir les adultes. C'est ça que tu veux me dire ?

Timéo – Oui. Et on va jouer à notre jeu. Par exemple, on va rejouer au foot.

Floriane - Vous allez faire une partie avec les grands. Vous laissez les petits tranquilles. Et vous allez pas voir....

Téo – Après, aussi, la taille, et surtout, les deux, quand t'es petit et que t'as moins *en dents*, nous, dans cette catégorie, on peut mettre un peu de coups de physique, un petit coup d'épaule et tout.

Floriane – Mais là, tu parles au club ?

Téo - Oui. Et du coup, vu qu'on a envie de jouer pour prendre la balle et qu'ils sont petits, tu peux mettre un coup dans la tête ou pas.

Floriane - Après, à l'école, t'as pas le droit, ça. Moi, je parle à l'école.

Téo - Oui, mais du coup, t'es habitué. Et des fois, tu leur fais mal parce que t'as pas conscience de sa force sur les petits. Et du coup, on leur dit, si vous faites mal, allez pas pleurer parce qu'on essaie de faire le plus doucement possible. Mais si on vous fait mal, allez pas pleurer parce qu'on vous avertit.

Floriane - Et quand tu dis les petits, tu penses à qui ? Les petits ? Des CM1 qui sont plus petits que toi ou des petits en niveau ?

Timéo – En l'âge.

Téo - En l'âge et en taille aussi. Ce n'est pas que l'âge qui compte.

Floriane – Bien sûr, bien sûr.

Téo - C'est pas aussi la taille. Même si, par exemple, t'es un CM1 et que t'es petit, t'as plus de résistance, mais on peut te mettre des coups dans la tête.

Timéo - Après, il y a un truc qui est compliqué, c'est que nous, les grands, quand on joue entre grands, nous, on n'a pas peur de se mettre des coups physiques comme on est un peu plus grand. Mais eux, ils se mettent des petits coups de physique. Entre eux, pour eux, c'est des grands coups que si nous, on les fait des coups, on a peur de leur faire mal. Du coup, on leur dit, non, désolé, vous ne pouvez pas jouer parce qu'on a peur de vous faire mal. Mais en fait, ils disent, non, non, c'est pas grave. Et après ils disent, nous on va

pas avoir mal. Sauf que nous on a peur de leur faire mal, du coup on leur dit non désolé vous ne pouvez pas jouer parce qu'on a peur de vous faire mal, mais en fait ils disent non non c'est pas grave et après ils disent ah non on ne va pas avoir mal et après il n'y a rien, du coup des fois quand c'est les petits au gardien qu'on frappe fort et vite, eux ils se prennent dans la tête et ils commencent à pleurer et on les a prévenus et après on se fait engueulés

Téo – Et aussi quand les CP ça va parce qu'ils apprennent, les grandes sections CP ils nous voient prendre le ballon, en taclant, doucement et tout, sauf qu'ils nous voient prendre le ballon ils prennent le ballon, enfin mais sauf qu'ils ne savent pas trop jouer

Floriane – quand ils jouent avec vous tu veux dire ?

Téo – Oui, quand ils jouent avec nous, ils ne savent pas jouer ben exemple, mardi, on jouait, et là il y en a un, il a taclé tout le monde, c'était une grande section et après tout le monde est tombé sur lui, enfin parce qu'il a déséquilibré tout le monde parce qu'il y avait plein de grandes sections qui jouaient, du coup tout le monde voulait le ballon et ils se sont tous taclés entre eux et voilà.

Floriane - Tacler ça veut dire quoi ? Bagarre ?

Timéo – Non, tu mets le pied pour prendre le ballon et du coup des fois il y en a qui tombent parce que tu ne prends pas le ballon

Timéo – Téo, alors on va faire un exemple,

Démonstration de ce que c'est qu'un tacle.

Fanie – Moi je dis que le petit garçon il a le droit de jouer parce que peu importe sa taille aussi, s'il est petit, ben comme il disait, quand on leur fait mal, qu'ils leur font mal ben en fait on peut régler l'histoire parce que du coup on peut leur dire vous voulez pas faire un match plus équilibré parce que eux je les vois dans la cour ils sont toujours ensemble et les petits toujours avec les petits et les grands toujours avec les grands

Téo - Non, des fois c'est pas ça, c'est que maintenant on joue dans l'herbe et on joue un jeu tac-tac-tac et c'est chacun pour sa peau mais chacun pour soi du coup et il y a un goal et du coup il y a des éliminés et le dernier, celui qui est tout seul ben il va au goal, quand on est beaucoup on fait plus d'éliminés et après quand ils voient les petits qui jouent pas

parce qu'on est un peu plus fort du coup après ils disent qu'on joue pas avec eux alors qu'en fait ils jouent juste et après la cantinière elle nous a dit ben ah ben oui pour que vous jouiez plus vous les éliminez. Ben non c'est parce que sinon comme ça tout le monde tourne enfin ils jouent plus vite si on met plus d'éliminés sinon ceux qui sont éliminés après ils attendent longtemps.

Timéo – Après il y a aussi un truc qui est compliqué c'est qu'en fait en gardien je sens que tu perds à chaque fois du coup t'es jamais gardien

Floriane – Donc là vous m'expliquez que quand il y a des plus petits c'est difficile de leur dire oui on joue avec vous enfin quand on dit oui et vous dites oui mais après ils se font mal souvent et ils vont voir les adultes ?

Téo – Oui et après ils pensent que si nous on leur fait mal alors que ben non

Floriane - Et vous pensez donc qu'il a ressenti quoi ce petit garçon ? E. t'en penses quoi toi ?

Fanie – Ben moi je ressens qu'il aimerait jouer avec eux, il les admire parce que eux ils peuvent courir plus vite que lui et les autres ils veulent pas lui trouver une place pour qu'ils puissent jouer alors que moi pour les petits comme Téo moi je leur trouverais bien une place une place de foot parce que peut-être qu'il y en a qui sont petits mais qui courent assez vite il y en a qui sont plus lents du coup on peut leur trouver une place

Floriane – Et tu penses qu'il a ressenti quoi alors le petit garçon avec toi ?

Fanie – ben de la tristesse parce qu'il a été rejeté et pourtant il les admire peut-être qu'il aimerait devenir ami avec eux, mais eux ils veulent pas

Floriane – Vous pensez qu'il a ressenti quoi vous ?

Téo – Ben moi pour moi il a reçu beaucoup de tristesse et c'est là où il va commencer à dire oh je suis nul je sais pas courir je cours pas vite et tout il va se dénigrer et après c'est ça qui en fait te perturbe et c'est là où tu deviens moins fort parce que si tu penses pas à ça après tu vas au fur et à mesure t'améliorer t'améliorer tout le temps t'améliorer

Floriane – Et toi tu en penses quoi Timéo qu'il a ressenti quoi ?

Timéo – Il a ressenti beaucoup de tristesse parce que même si tu cours pas vite tu peux faire des grandes choses ça dépend pas de la rapidité par exemple tu fais une passe il arrive mieux à quatre que les autres et il marque après ça peut ressentir une tristesse du coup il peut aller voir l'adulte expliquer comme qu'il veut pas jouer et il leur dit il joue il joue et après ils font la passe et par exemple il monte son niveau et il marque et après ils sont tous contents et après ils deviennent amis

Floriane – Et vous, vous auriez fait quoi si vous étiez à la place de ce petit garçon ?

Timéo – Aller voir un adulte et expliquer qu'est-ce qui se passe après il veut jouer

Floriane – Directement ? Il te dit non, alors tu vas voir un adulte ? Pourtant tu m'as dit tout à l'heure que si c'était des petits tu disais d'accord...

Timéo – Oui mais là c'est des camarades c'est dans le même âge tu vas voir un adulte

Téo – Ben moi non je dis allez s'il vous plaît je veux jouer et s'ils commencent vraiment à fatiguer et tout ben après ben du coup après...

Floriane – S'ils veulent vraiment bouger avec toi je vais voir un adulte et aussi ce qu'il peut ressentir aussi c'est la jalousie

Floriane - Je suis d'accord avec toi. Timéo toi tu m'as dit que si c'est des plus petits ?

Timéo – Je dis OK mais si c'est des camarades de ma classe par exemple CM1 CM2 là je vais voir un adulte il m'explique et dès que je suis dans une équipe je leur montre mon niveau même si je me fais mal il faut que je continue.

Floriane – Que tu leur montres que t'es fort pour qu'ils veuillent jouer avec toi

Fanie – Moi ce que j'aurais fait c'est que je leur ai dit qu'on aurait pu changer un peu les règles du jeu et comme ça on aurait pu trouver un arrangement pour que je puisse jouer et que j'ai une place.

Floriane - OK donc t'aurais dû te discuter avec eux tu serais pas allé voir d'adulte. Même s'ils te disent non on veut quand même pas jouer avec toi si là j'aurais allé le dire tu serais allé le dire

Floriane – Et vous auriez aimé qu'ils fassent quoi les adultes ?

Fanie – Qu'ils disent que si ce jeu ne peut pas convenir à tout le monde et que c'est un peu violent pour certains et qu'il faut courir vite et qu'il y a trop de rejets il y a trop de critères en fait qui disent qu'on arrête ce jeu parce qu'il n'est pas très bien ce jeu et après on fait un autre jeu.

Floriane – OK

Timéo – Après je suis un peu d'accord avec Fanie. mais moi je préférerais qu'ils disent laissez-le une place, et il va montrer s'il est bon même s'il n'est pas bon, il va jouer quand même avec vous. Et là il essaie de montrer tout son niveau et même s'il y a des blessés ça arrive parce que le foot c'est un peu comme le rugby c'est un peu brutal mais il y a des fois il y a des blessés et des fois il n'y en a pas du coup moi je préfère pas aller voir un adulte.

Floriane – Tu préfères pas ?

Timéo – Non

Floriane – Tu le ferais jouer peu importe son niveau et peu importe son âge aussi ?

Timéo – Là ça dépend s'il est trop petit peut-être pas parce que là...

Floriane – Là ça t'empêcherait de jouer comme d'habitude c'est ça ?

Timéo – Oui et on aurait peur de leur faire mal. C'est un peu du même niveau moi je préfère qu'en gros qu'il ait à peu près mon âge et ma taille un peu de ma classe. En gros c'est moi je préfère qu'il n'y ait que les CE2 parce qu'on a un peu la même taille après CE1 c'est trop petit à partir du CE1

Téo – ça va CE1 ça va, mais CP il y en a un il est grand mais par contre il connaît pas les règles

Timéo – Nous les grands on aime jouer ceux qui connaissent un peu les règles qui jouent bien les petits eux ils tapent n'importe où du coup des fois tu mets ton mollet et lui il tape dans ton mollet t'as mal après t'es un peu blessé si c'est un grand par exemple si c'est un grand lui il va pas essayer de taper il va essayer d'esquiver et tu vas esquiver parce qu'un petit tu sais pas qu'est-ce qu'il va faire du coup tu tapes.

Téo - Moi un jour j'ai joué en fait avec quelqu'un mais elle savait pas trop jouer elle connaissait pas les règles de foot et elle savait pas trop jouer. Du coup au lieu de tirer dans le ballon j'enlève le ballon pour le prendre, et elle me tire, Elle me tire hyper fort dans le tibia.

Floriane – Et t'as fait quoi là ?

Téo - J'avais un gros bleu

Floriane – T'as continué à jouer ?

Téo – J'avais mis un peu de glace et après j'ai su retourner, mais je lui ai dit de faire attention et tirer moins fort.

Floriane – OK vous avez des choses à rajouter ou on continue ?

Timéo – Moi j'aime plus à partir du CE1 parce que...

Floriane – Oui toi à partir du CE1 il faut qu'il soit au moins au CE1 mais c'est pour leur sécurité mais

Téo – Pour leur sécurité là non parce que des fois ils vont nous mettre en danger

Situation 4

Floriane – OK. Maintenant, on a une élève la petite fille en jaune qui se retrouve pendant la récréation du matin avec des élèves qui n'arrêtent pas de l'embêter en lui disant qu'elle est nulle et qu'elle n'a pas le droit de jouer avec eux car elle a un comportement de bébé...

Timéo – Alors moi je suis pas d'accord

Floriane – ... elle décide d'aller voir un adulte pour lui expliquer ce qui se passe qu'est-ce que vous en pensez ?

Timéo - Elle a bien fait parce que si on la traite de nulle et d'être un bébé, je suis pas trop d'accord. Ça c'est un peu pour tout le monde. Ça tu fais la tyrolienne c'est incroyable! (*montre la tyrolienne présente sur l'image*). On peut dire ça à tout le monde parce que la tyrolienne c'est pour aussi les grands les adultes les petits.

Téo - Ça dépend la hauteur, moi j'ai le vertige. Moi ce que j'en pense, c'est que quand ils disent ça c'est eux les bébés. On les traite de bébés comme quoi ils sont nuls c'est un peu méchant c'est eux en disant ça c'est les bébés. Parce que si elle est moins forte on le dit pas, mais bon ça se fait pas le dire quand même comme ça. Il faut lui donner des conseils pour que ça améliore et tout, mais pas aller lui dire ah t'es trop nulle parce que sinon elle va se dénigrer toute seule. Elle peut ressentir la jalousie envers les autres et elle sera de plus en plus méchante. Et elle sera elle sera révoltée et elle se vengera un peu sur tout le monde du coup ça sera elle la méchante et personne ne pourra jouer avec elle.

Floriane - OK. Fanie ?

Fanie - moi je dis que peut-être que la petite fille elle sait des choses que eux ne savent pas et du coup ça fait qu'elle n'est pas aussi nulle qu'ils le disent. Parce que du coup eux ils peuvent ne pas savoir des choses comme..... comment s'écrivent certains mots alors qu'elle elle le sait.

Floriane – Tu veux dire qu'elle peut être nulle, un peu moins douée qu'eux en sport mais dans d'autres domaines elle peut être meilleure qu'eux.

Fanie – Oui, après, elle pourrait même déménager et tous ses copains seront tristes et après ils vont... il y aura une grosse bagarre parce qu'ils ont dit vous êtes méchants vous avez dit comme quoi elle doit partir. C'est méchant c'était mon ami.....

Floriane – Et vous pensez qu'elle allait voir les adultes pourquoi ?

Timéo - Pour expliquer qu'est-ce qu'il se passe parce qu'elle a envie jouer. Du coup elle a bien fait par exemple les adultes ils disent alors on ne traite pas de bébé, mais on laisse un peu les autres jouer. Il n'y a pas que vous, il y a aussi tout le monde

Floriane – Téo tu penses quoi ?

Téo – Qu'elle l'a bien fait, mais après ça dépend si c'est qu'une personne elle peut essayer de le régler mais après si c'est beaucoup de personnes il vaut mieux aller voir un adulte et après qu'un adulte dise à tous ceux qui l'ont embêté enfin qu'ils parlent, parce que des fois quand tu parles ça peut faire du bien, parfois.

Floriane – Qu'elle parle à l'adulte tu veux dire, ou qu'elle parle avec les élèves ?

Téo – Enfin qu'ils se parlent ensemble à côté de l'adulte avec l'adulte ils rassemblent la petite fille et ceux qui l'embêtent après ils se parlent pourquoi ils font ça.

Floriane - Et comment ils pourraient en venir à se parler, c'est l'adulte qui leur aurait dit ? ou c'est eux qui décident ?

Téo - C'est l'adulte qui leur dit ah parlez-vous pour résoudre le problème et pourquoi vous faites ça, et l'adulte il l'écoute.

Floriane – Et toi Fanie, tu en penses quoi ?

Fanie – moi je dis que la petite fille a bien fait de voir les adultes parce qu'après peut-être qu'eux ils iront le répéter à d'autres personnes et que toute l'école pourrait être méchante avec lui alors peut-être qu'elle aurait d'autres amis mais qu'elle aurait envie de jouer avec aujourd'hui d'autres personnes et que du coup les personnes qui refusent de jouer avec elle disent à toutes et à tous les autres enfants qu'elle est nulle et qu'ils ne peuvent pas jouer avec elle.

Floriane – D'accord et vous auriez fait quoi à la place de cette petite fille ?

Timéo – Aller voir un adulte, mais ça dépend du problème si c'est une personne qui essaierait de la récréer et demandait mais oui, mais je peux jouer c'est tout seul il y a deux parcours on fait un tour chacun il dit d'accord et là non je m'en sors on devient un peu copains ou soit s'il s'en emploie à dire non je vais voir un adulte.

Floriane – Toi Téo t'aurais fait quoi ?

Téo - Je serais allé voir un adulte et j'aurais fait comme Timéo, si c'est une personne qui me dit non j'irais quand même, et si ça lui convient pas qu'il parte lui, parce que tout le monde va par lui et s'il n'est pas content il part et comme ça tout le monde joue. Mais si c'est vraiment beaucoup de personnes après, ça peut commencer à être dangereux parce que si tout le monde est dedans [*d'accord*] quelqu'un peut te pousser et tout, et du coup il vaut mieux aller voir un adulte.

Timéo – (*Me mime une situation sur l'image*) Ah ouais par exemple si t'arrivais à aller là, il y en a un qui fait comme ça, toi tu fais tu tournes la tête en première là tu vas à l'ambulance.

Floriane – Et toi Fanie, tu aurais fait quoi ?

Fanie - Moi ce que j'aurais fait, c'est que d'abord j'irais aller voir les adultes. Et puis on aurait trouvé un moyen pour que je puisse jouer, et que par exemple.... on fait que je puisse jouer avec eux, et que on trouve un arrangement pour que.... si par exemple je suis pas très forte pour monter les échelles, que je pourrais monter sur quelque chose d'autre pour pouvoir faire de la tyrolienne.

Floriane - Et c'est qui qui aurait trouvé l'arrangement ? toi? c'est l'adulte ?

Fanie – L'adulte et tout le monde

Floriane – OK

Timéo – Là c'est un escalier il aurait eu peut-être comment il se fait un escalier mais pas comme ça.

Floriane – pas une échelle tu veux dire un escalier

Timéo – un escalier oui.

Floriane – vous avez des choses à rajouter ?

Timéo, Téo, Fanie – Non.

Situation 5

Floriane - On peut passer à celle d'après ? Alors il y a une petite fille qui a envie de jouer, avec ses enfants, donc elle va leur demander si elle peut jouer avec eux ; mais les enfants à qui elle a demandé lui ont répondu qu'elle ne pouvait pas jouer avec eux car si elle s'ajoute ils étaient trop nombreux, donc la maîtresse qui observe la scène qui est là (*montre sur l'image*) elle vient les voir et elle demande à cette petite fille si tout va bien si elle a un problème et la petite fille répond que oui, tout va bien et qu'il n'y a pas de problème.

Timéo – elle l'a bien fait.

Téo – Ben non !

Timéo - Mais si parce que si elle aurait dit non, elle ne veut pas jouer avec moi, elle n'aurait pas d'amis, et c'est un peu aussi du problème des adultes, ils n'en ont qu'à avoir d'autres parce qu'une corde à sauter c'est compliqué à jouer. Après elle l'a bien fait parce que si elle dit non ce serait elle la méchante et du coup elle l'a bien fait.

Téo – Moi dans mon ancienne école on jouait exactement à ce même jeu et on avait des cordes plus longues, donc on était 5 à sauter sur la même corde ou alors peut-être pas 5 on en était plusieurs ou alors on tournait on en faisait 1 et quand il touchait la corde il sortait c'était un autre après c'était un autre et là c'est ce qu'ils auraient pu faire.

Floriane – Trouver un moyen de jouer à 4 par exemple.

Timéo - oui je suis d'accord avec Téo. Je suis d'accord mais elle aussi elle a bien fait de ne pas dénoncer parce que sinon....

Floriane – Donc toi tu n'aurais pas parlé aux adultes Téo, tu aurais trouvé un moyen de la faire jouer.

Téo - oui après s'ils ne veulent pas... quand je dis cette idée.... ben j'irai voir un adulte et dire. Et après ils diront tu ne veux pas jouer à 4 tu veux te voir un adulte oui et après je leur dis ma solution et peut-être qu'elle a l'air qui va dire ben oui faites ça pourquoi pas et voilà.

Floriane – Fanie.

Fanie - moi j'aurais dit qu'elle aurait dit qu' elle avait un problème parce que là elle pourrait se retrouver toute seule et elle ne saurait pas quoi faire et du coup elle pourrait rester toute seule jusqu'à la fin.... jusqu'à qu'elle.... qu'elle augmente de classe et qu'elle ne soit plus dans cette école. Et elle pourrait ne pas jouer toute seule pendant plusieurs jours.

Floriane – si elle si elle voulait bien jouer avec elle tu veux dire ?

Fanie – oui.

Floriane - Qu'ils pourraient être copains.

Fanie – oui.

Floriane – D'accord. Et vous pensez que vous auriez fait quoi vous à la place de cette petite fille, si un maître ou une maîtresse qui....

Timéo – Je n'aurais pas dénoncé

Floriane – Tu aurais dit que non, qu'il y avait un problème.

Téo – Moi j'aurai dit qu'il y a un problème.

Fanie – Moi j'aurais expliqué le problème.

Floriane – Vous auriez expliqué le problème.

Téo – Parce que moi dans mon ancienne école, aussi, j'étais tout seul, et après je commençais à m'énerver parce qu'ils faisaient que dire : il y avait un adulte qui vient mais est-ce qu'il y a un problème ? Et je disais bah oui ils ne veulent pas jouer avec moi

Timéo – Alors ça dépend du problème

Téo - et après et après....ben non ! C'est pas sympa s'ils ne veulent pas jouer avec moi et après ben du coup après ils deviennent amis avec moi, enfin ils sont devenus amis avec moi. Mais après au fur et à mesure ils deviennent de moins en moins amis.

Floriane – D'accord.

Timéo - Moi ça dépend du problème. Je suis d'accord avec ça soit on dit un adulte soit on ne le dit pas. Si par exemple ils sont amis et ils veulent jouer entre eux là il y a un adulte qui passe qu'est-ce qu'il se passe moi je lui dis non, si on n'est pas amis mais il ne voulait

pas jouer avec moi, et s'il aurait dit méchamment, là j'aurais dit à l'adulte. Et s'il aurait dit gentiment, non je suis désolé mais la prochaine récré, là j'aurais dit oui il n'y a pas de problème.

Floriane – d'accord. Et est-ce que pour vous vous auriez répondu qu'il y avait un problème ou qu'il n'y avait pas de problème en fonction de l'adulte qui était venu vous voir ?

Timéo – Ça dépend si le remplaçant il ne veut pas trop nous écouter en disant non j'ai vu il y a un problème, et que moi je dis non il n'y a pas de problème, et dans ma tête je me dis l'adulte il n'a pas qu'à se mêler des affaires. Après il y a des adultes qui se mêlent des affaires des autres, par exemple.

Floriane – Il est là pour vous aider après l'adulte

Timéo – S'il veut vous aider mais sinon on ne veut pas qu'il vous aide par exemple il dit non désolé à la prochaine récré là je dis non il n'y a pas de problème il dit non c'est bon j'ai vu il ne veut pas jouer avec toi je vais t'aider moi je dis non il n'y a pas de problème c'est bon c'est réglé.

Situation 6

Floriane - Vous avez des choses à rajouter ou on passe à la dernière histoire ? Alors une élève n'arrive pas à avoir de vélo pendant la récréation, donc c'est celle là, et elle demande plusieurs fois à des enfants de la classe de leur prêter leur vélo mais ils ne veulent pas. Alors elle leur dit en s'enervant que s'ils ne lui prêtent pas un vélo elle ira voir la maîtresse.

Timéo - Alors là, ça dépend, si il y a très longtemps qu'ils l'ont, elle a bien fait d'aller voir un adulte. Sinon elle doit attendre soit son tour, ou soit, elle va quand même voir un adulte en disant qu'ils ne veulent pas nous laisser avoir un vélo. Pour eux c'est comme s'il y avait écrit un prénom, à chaque fois qu'ils sortent en premier ils vont prendre les vélos.

Floriane – Donc pour toi elle a eu raison de dire que s'il leur prêtait pas un vélo elle allait voir la maîtresse.

Téo - non ça dépend du problème, non parce que là ça s'appelle menacer. Ça dépend si c'est vers la fin de la récré il faut pas si c'est à la fin de la récré il faut pas menacer mais il faut aller voir un adulte si je l'ai pas eu il a eu longtemps, mais si c'est en début il faut essayer d'arranger les choses il faut leur dire alors vous faites 5 minutes et après c'est à moi et on changera.

Timéo - Je suis un peu d'accord Avec Téo. Je suis d'accord, je suis carrément d'accord avec Téo mais ça dépend du problème, par exemple la c'est menacer parce qu'il dit : ah ouais tu sais quoi si tu veux pas que tu me prêtas le vélo je vais dire à la maîtresse !!

Floriane – Et alors là c'est un problème ?

Timéo - Si je dis plus méchamment là c'est menacer. Parce que par exemple si l'enfant il entend c'est un peu méchant qu'il lui laisse pas le vélo.

Floriane – S'il y joue toute la récréation par exemple c'est pas gentil.

Timéo – Ça c'est pas gentil.

Floriane – Donc là il faut aller le dire à un adulte ?

Timéo – je vais dire à l'adulte, à la prochaine récré je pourrai l'avoir parce qu'ils l'ont toujours et je l'ai jamais eu.

Téo – ou alors ça dépend, ou alors dire d'accord vous faites cette récré mais la prochaine c'est à moi.

Floriane – donc peut-être qu'il ne faudrait pas aller voir un adulte mais le régler entre enfants ce problème ?

Téo – oui ça dépend du quel problème, mais sur ce problème oui.

Floriane – Le problème c'est juste que la petite fille elle veut le vélo et les autres ne veulent pas lui prêter.

Téo – Oui bah non on peut s'arranger.

Floriane - on peut s'arranger entre élèves ? Tu en penses quoi Timéo ?

Timéo – Et si ça se voit comme quoi ça commence à être un peu méchant... un peu comme si ça va devenir une bagarre ou ils vont devenir un peu méchants, là il faut aller dire vite en adulte il faut vite que soit il y en a une qui va dire en adulte, soit elle veut pas le dire il faut qu'un enfant vite... il faut vite qu'il aille dire à un adulte : madame, madame il y aura peut-être une bagarre.

Fanie - bah moi je trouve que c'est pas bien qu'elle fait un chantage de soit vous me passez un vélo et sinon je vais le dire à la maîtresse. Parce que moi j'aurais dit, bah vous voulez bien me passer un vélo parce que je l'ai pas eu et j'aimerais bien l'avoir parce que la maîtresse m'a dit qu'il fallait le laisser un peu aux autres.

Floriane – Donc t'aurais pas été voir un adulte tu aurais essayé de régler toi-même ?

Fanie – Enfin j'aurais essayé de pas faire de chantage.

Floriane – De le dire autrement.

Fanie – oui

Floriane – D'accord, donc toi t'aurais réagi comme ça à la place de la petite fille.

Fanie – Oui

Floriane – Et si vous voulez pas ?

Fanie – Bah j'irais le dire et comme ça on pourrait faire un relais.

Timéo - Ah ouais un relais !! En gros il y a une équipe qui a 2 personnes et ou soit ils sont 4 ou soit 3 et ils changent le vélo oui en gros il faut être 4 là il y en a 1 qui prend le vélo il faut vite faire un tour faire un tour d'un bloc revenir.

Floriane - Pour jouer avec tout le monde. Oui en fait c'est pas forcément un problème ça peut quand même régler les situations d'aller voir un adulte.

Téo – Mais faire un relais avec un vélo c'est un peu dangereux, parce que moi quand je roule sur l'herbe et que mon frein il freine bien du coup je dérape des fois et du coup le vélo il continue d'avancer et je peux foncer sur un genou faire une entorse c'est un peu dangereux.

Timéo – Oui ou soit tu mets un vélo là un vélo là un vélo là et tu vérifies si les freins sont parfaits et tu fais un tour et tu fais 8 tu fais comme un 8.

Floriane – Et on peut jouer à 3 du coup.

Fanie – 3 ça va être un peu dangereux, mais non, mais je fais 3, 8

Téo – ah oui alors il y en a qui fait ça tac 1, 2, 3 il passe le vélo 1, 2, 3 et là l'autre qui était ici il passe le vélo à l'autre comme ça il fera une entorse

Fanie – Un jeu ou ils sont trois quoi....

Téo – oui voilà.

Floriane – vous avez des choses à rajouter

Téo – euh oui.

Floriane – dis-moi

Téo – ben c'est que c'est pas bien de faire du chantage c'est pas bien

Fanie – Vous avez d'autres choses à rajouter ?

Téo, Timéo, Fanie – non.

Annexe 3 : Retranscription d'entretiens avec 3 élèves de CM1 (Groupe 2)

Les lettres Camille, Rose et Coralie désignent les 3 élèves de ce groupe. Lucie et Patricia désignent respectivement les enseignantes de GS/CP et de CM1/CM2. Clara désigne un personnage fictif figurant sur les images fictives proposés en même temps que les situations. Louis, Lisa, Léo, Thomas désignent des élèves de l'école non interrogés qui sont évoqués par les enfants interrogés.

Floriane - OK, alors Donc, moi, je vais vous décrire des choses qui ont eu lieu dans des cours de récréation. Et vous allez me dire ce que vous en pensez, OK ?

Situation 1

Camille - Oui, des choses qui peuvent arriver. À chaque fois, je vous raconterai ce qui s'est passé en vous montrant des images pour bien vous montrer où ça s'est passé, avec qui, etc., pour que vous compreniez bien. OK ? On y va ? Alors, la première situation, l'autre jour, j'étais dans une école et j'ai vu une petite fille pendant la récréation, donc c'est cette petite fille-là, qui a demandé à des enfants si elle pouvait jouer avec eux. Et il y a deux des enfants à qui elle a posé cette question qui lui ont répondu qu'elles ne pouvaient pas jouer avec eux parce que ce n'était pas leur copine. La petite fille, elle ne savait pas trop quoi faire, alors elle décide d'aller voir le maître et d'aller lui expliquer ce qui vient de se passer.

Floriane – Vous en pensez quoi ?

Camille – C'est ce qu'il faut faire.

Floriane – C'est ce qu'il faut faire pour toi.

Lisa - Moi, je dirais que, oui, elle aurait pu aller demander, mais aussi les autres, ils auraient... Enfin, ils auraient dû quand même... plus lui expliquer parce que ce n'est pas sa copine, d'accord, mais elle pourrait quand même... Ils pourraient peut-être faire un effort et rester avec un peu elle. Et puis après, ils ne sont pas obligés de tout le temps jouer avec elle, mais ils peuvent jouer un peu avec elle.

Camille - Mais est-ce que c'était ces trois qui jouaient ou c'était que ces deux ? (*en montrant sur l'image*)

Floriane – Non, ces trois jouaient ensemble et la petite fille voulait jouer avec ces trois.

Camille – Ceux qui voulaient bien jouer avec la petite fille, ils voulaient bien, ils n'avaient pas d'avis.

Floriane – Pardon ?

Camille – Le troisième, là, il voulait bien....

Floriane – Il n'a rien dit.

Camille – Ben, ils pourraient jouer ensemble, sinon....

Floriane - C'est vrai. Tu en penses quoi, toi, Rose ?

(*Rose marmonne*)

Camille – La même chose que moi, elle l'a dit.

Floriane – Tu n'as pas trop d'avis ?

Rose – Non.

Floriane – Tu aurais fait quoi, toi, à la place de cette petite fille, Rose ?

Rose – J'aurais été le dire... la même chose.

Floriane – Tu aurais été voir un adulte ?

Rose – *Fait oui de la tête.*

Floriane – Dans la cour, tu aurais été voir qui ?

Rose – Patricia

Floriane - Patricia pourquoi ? Parce que c'est un autre adulte. Tu penses que Laurent ou Lucie n'auraient pas pu résoudre le problème ?

Rose – Si.

Floriane – Et si j'avais été, moi, dans la cour, tu serais venue me voir ?

Rose – Oui.

Floriane - Oui, pourquoi ? Parce que peu importe, parce que j'étais un adulte et voilà.

Rose – Oui voilà tu es un adulte aussi.

Floriane – OK. Vous, vous auriez fait quoi, à sa place ?

Camille – Moi, je ne sais pas. Moi, je serais allée en parler à mes copines.

Lisa – Moi, je serais allée le dire.

Floriane – À un adulte ?

Camille - Oui. Moi, je ne sais pas ce que j'aurais fait.

Floriane - OK. Vous pensez qu'elle aurait pu faire quoi d'autre que d'aller voir l'adulte ?

Lisa – Ben, aller demander aux autres enfants. Si elle peut jouer.

Camille - Mais ou alors, ben.... Mais attends, c'est de la marelle.

Lisa – Ah, mais il n'y en a pas d'autres marelles ?

Floriane – Non.

Lisa – Ah....

Floriane – Rose, toi tu penses qu'elle aurait pu faire quoi ?

Lisa – Ben, elle n'a pas d'amis, cette petite fille ?

Floriane – Je ne sais pas.

Lisa - Si elle aurait des amis, elle aurait pu voir avec eux. À part si c'est un des trois qui est ami avec elle, mais vu que son ami est parti voir avec d'autres amis, lui, peut-être qu'il n'a pas répondu pour ne pas la blesser.

Floriane - Peut-être que c'est celui qui n'a pas répondu, son ami. C'est ce que tu penses ?

Lisa – Hum.

Floriane – Qu'est-ce qu'elle aurait pu faire d'autre pour toi ?

Rose – Je ne sais pas.

Floriane - Tu ne sais pas. Bon. Vous pensez que quand elle est allée voir le maître ou la maîtresse, elle attendait qu'il fasse quoi ? Elle voulait qu'il dise quoi, qu'il fasse quoi ?

Camille – Qu'il dise aux enfants qu'elle peut jouer, ou alors...

Lisa – que ce n'est pas bien.

Camille -Ou alors, je ne sais pas. Ou alors, ben oui, que les adultes lui aillent...Que les adultes demandent... Disent aux enfants ? Disent aux enfants de jouer avec elle et savoir plus pourquoi, parce que ce n'était pas leur... Ce n'était pas la... Ils ne voulaient pas jouer avec eux, mais... Et pourquoi ce n'était pas leurs amis. D'accord. Et toi Lisa tu m'as dit quoi ?

Lisa - Ben, qu'elle aurait pu aller demander à d'autres enfants. Demander à d'autres enfants.

Floriane – Et Rose, (elle hausse les épaules) tu ne sais pas ?

Rose – Non.

Floriane - OK. On passe à l'histoire d'après ?

Lisa – Oui.

Situation 2

Floriane - Alors, une autre fois, il y avait quatre enfants qui se bagarraient dans la cour. Ils sont là (je montre sur l'image). Et les maîtres et les maîtresses ne l'avaient pas vu. Mais il y a Clara, c'est une petite fille, qui était à côté et qui a remarqué la bagarre. Sauf qu'elle ne savait pas ce qu'elle devait faire. Au bout d'un moment, elle décide d'aller voir les maîtresses. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Lisa - Ben, c'est bien, mais il faut... Il faut qu'elle aille le dire vite pour leur dire qu'il ne faut pas se bagarrer.

Camille – Moi, j'aurais dit qu'elle aurait dû penser plus vite s'il fallait aller dire aux adultes.

Lisa – Et toi, Rose ?

Rose – ...

Lisa – Comme moi

Rose – Oui.

Floriane - Tu penses quoi, toi, Rose ? Dis-moi, explique-moi.

Rose – Ben, que la petite fille aille le dire à l'adulte.

Floriane – De quoi ?

Rose – Que la petite fille aille le dire à l'adulte.

Floriane – Il fallait qu'elle aille le dire à l'adulte ?

Rose – Oui.

Floriane - OK. Ça arrive qu'il y ait des bagarres à l'école ?

Camille et Lisa – Oui, il y en avait beaucoup

Camille – ... et il y en avait qui se faisaient harceler des fois.

Lisa - Ah oui, comme..., enfin, comme Thomas au début, qui harcelait Camille. Et aussi comme Léo, le frère à Lila, harcelait Louis. Ah oui.

Floriane – C’est des élèves qui étaient dans la même classe ou pas du tout ?

Camille - Non, pas dans la même classe, mais ils sont partis. Mais il y a mon frère Louis et le frère à Lila, Léo. Ben, Léo, avec sa bande, n’arrêtait pas d’harcéler Louis.

Floriane – Ils étaient dans la même classe ?

Camille et Rose – Oui.

Floriane – Et il y a d’autres bagarres, des fois ?

Camille - Oui. Là, maintenant, il y a des copines de notre classe qui s’embêtent.

Lisa - Par exemple, l’année dernière, Rose, elle était un peu agressive. Elle était plus agressive, mais là, pendant l’été, elle a beaucoup... Enfin, je ne sais pas ce qu’elle a fait, quoi. Elle avait ses parents et maintenant, elle va mieux et elle ne fait plus... C’est parce qu’elle voulait acheter un petit chat, c’est pour ça ? *(rires des trois élèves)*

Clara – Ah oui c’est vrai l’année dernière elle était...

Floriane – Tu penses quoi, alors, Rose ?

Rose – Je ne sais pas.

Floriane – T’aurais fait quoi, toi, à la place de cette petite Clara ?

Lisa – Au début, ils n’y étaient pas, ces enfants *(en montrant sur l’image des enfants qui apparaissent en plus par rapport aux premières images des premières situations)*.

Floriane – De quoi ?

Lisa – Ces enfants, ils n’y étaient pas, au début.

Floriane - Non, c’est une autre histoire. Donc, Rose, t’aurais fait quoi, toi, à la place de Clara ?

Rose – Je ne sais pas.

Floriane - Tu ne sais pas ? Si tu vois des enfants se bagarrer pendant la récréation, tu vas faire quoi ?

Lisa – Aller le dire.

Floriane - Je veux savoir ce que Rose, elle pense ! OK ?

Rose – Aller le dire....

Floriane – Tu vas le dire à qui ?

Rose – A un adulte.

Floriane – Auquel ?

Lisa – aux trois ?

Rose – hausse les épaules et ne répond pas.

Floriane - Tu ne sais pas ? Peu importe... C'est pareil pour toi ?

Rose – Oui.

Floriane – Ça ne change rien que ce soit l'un ou l'autre ?

Rose – Oui.

Camille - Moi, plutôt, si j'étais avec... Si j'étais, il y avait les autres, là. Moi, je leur aurais dit, regarde, il y a... Je ne sais pas qui... Bon, voilà, qui se bagarre, et après, je serais aller dire.

Floriane – OK, toi aussi (*je m'adresse à Lisa*)?

Lisa – Non, moi, j'aurais directement été voir l'adulte le dire.

Floriane - Tu aurais directement été voir les adultes. Et vous ne seriez pas intervenu auprès des élèves qui se bagarrent ?

Lisa – Je ne sais pas.

Camille – Je pense que je leur aurais dit que c'est interdit de se bagarrer. Comme toujours.

Floriane – Tu n'aurais pas essayé de les arrêter, ou quoi....

Lisa - Non. Ça dépend des fois. Quand ils se bagarrent vraiment, c'est un peu dur de les arrêter.

Floriane – Et toi, Rose ?

Rose – Je sais pas...

Floriane – Tu ne sais pas ?

Rose – Oui, je ne sais pas. Je ne sais pas.

Floriane – Et vous pensez qu'elle a décidé d'aller voir un adulte, pourquoi ?

Lisa – Bah, pour que les adultes arrêtent la bagarre, pour qu'ils demandent pourquoi ils se sont bagarrés, et tout ça.

Floriane – Et vous, les filles ?

Camille - Bah, à peu près la même chose. Je serais allée voir les adultes. En espérant qu'ils arrêtent la bagarre ? Ouais, qu'ils...

Floriane – Et toi, Rose ?

Rose – Je ne sais pas.

Floriane - Tu ne sais pas. OK. Vous voulez dire quelque chose sur cette situation, ou on passe à celle d'après ?

Lisa – On peut passer à celle d'après.

Floriane – C'est bon pour toutes les trois ?

Rose, Lisa et Camille – Oui.

Situation 3

Floriane - Alors, pendant une récréation, il y a un petit garçon, qui est là, qui ne peut pas jouer avec ses camarades, parce que les autres enfants ne veulent pas lui faire de balle avec les ballons, pendant une partie de foot. Ils lui disent que c'est parce qu'il ne court pas assez vite.

Camille – Bah, ce n'est pas grave, ça.

Lisa - Moi, je trouve que ce n'est pas très.... le petit garçon, c'est C'est C'est ses amis ?

Floriane – Je ne sais pas.

Lisa - Si c'était ses amis, ce n'est pas grave. De toute façon, ce n'est pas grave qu'il ne court pas assez vite à la récréation. Le but, c'est de s'amuser. Ce n'est pas une compétition, non plus.

Lisa – Et en plus, au foot, on n'est pas obligé de toujours faire que Il aurait pu être au goal par exemple.

Floriane – Il n'est pas obligé de courir, tu veux dire ?

Lisa et Camille : Oui,

Lisa – Il pourrait faire aussi l'arbitre.

Floriane - Rose, tu en penses quoi ? Tu peux me dire ce que tu penses ? Si tu penses la même chose ou si tu ne penses pas du tout pareil.

Rose – Moi, je pense pareil.

Floriane – De quoi ?

Lisa – Elle pense la même chose que moi.

Floriane – C'est-à-dire ? Explique-moi, Rose. Dis-moi.

Rose – Il aurait pu demander à d'autres enfants de jouer avec lui.

Floriane - Il aurait pu demander à d'autres enfants de jouer avec lui ? (*hochement de tête de Rose*). D'accord. Vous auriez ressenti quoi, vous, à la place de ce petit garçon ?

Camille - Moi, je me sentirais triste et en colère en même temps. Et j'irais aller le dire.

Lisa – Moi, je serais triste.

Floriane – Et toi, Rose ?

Rose – Triste.

Floriane – Triste ?

Rose – Oui.

Moi, je serais triste, mais triste.

Floriane – J'ai oublié vos prénoms ?

Les élèves me rappellent leur prénom.

Camille – Et un peu aussi frustrée de ne pas pouvoir jouer avec mes amis.

Floriane – Donc, Camille, si ce sont tes copains, tu serais un peu déçue de ne pas pouvoir jouer avec eux ?

Camille – Oui.

Floriane – Et si ce n'est pas tes copains ?

Camille – Moi, si ce n'était pas mes copains, je ne leur aurais pas demandé.

Floriane – Tu aurais joué avec tes copains ?

Camille – Oui. Enfin, ça dépend.

Floriane – Et si tu avais envie de jouer au foot et que tes copains, non ?

Rose – Je leur aurais demandé de jouer avec moi, et s'ils m'avaient dit non.... je ne sais pas.

Floriane – Et du coup, tu aurais été voir les adultes ou pas, toi, si tu étais à la place de ce petit garçon ?

Camille - Non.Non.

Floriane - Non ?

Lisa - Moi, oui.oui.

Floriane - Toi Lisa, tu aurais été voir les adultes ?

Lisa – Oui. Pour qu'ils règlent cette histoire et dire que ce n'est pas bien de laisser les enfants tout seuls.

Floriane - OK. Et toi, Rose, alors tu aurais fait quoi, à la place ?

Rose - ...

Floriane - Alors Rose, tu aurais fait quoi ?

Rose - Je ne sais pas.

Floriane - Tu sais pas. OK. Vous avez quelque chose à rajouter ou on passe à l'histoire d'après ?

Lisa, Rose - et Floriane Non. C'est bon, on passe à l'histoire d'après.

Floriane - Alors....

Lisa - Oh, elle est mignonne. Moi, je suis elle.

Situation 4

Floriane - Alors ici, on a une petite fille qui se retrouve pendant la récréation du matin avec des élèves qui n'arrêtent pas de l'embêter en lui disant qu'elle est nulle et qu'elle n'a pas le droit de jouer avec eux car elle a un comportement de bébé. Elle décide d'aller voir un adulte pour lui expliquer ce qu'il s'est passé. Vous en pensez quoi ?

Lisa - Il faut qu'elle aille le dire et si les enfants continuent, soit elle va le dire à ses copains, soit elles veulent le dire aux adultes pour que les adultes règlent l'histoire.

Camille - Moi, je leur aurais dit aux enfants que ce n'était pas vrai ou alors je serais partie le dire aux adultes. Et si les adultes auraient dit ça aux enfants et que ça continuait tout le temps, je leur aurais dit à mes parents, qui l'auraient dit aux adultes.

Lisa - Sinon, moi, j'aurais quand même joué....

Floriane - Tu serais quand même....

Lisa - Oui, parce qu'il y a Lucie. qui nous a toujours dit que même quand les enfants disent qu'on ne peut pas jouer, il faut dire toujours que je joue, même si ça ne leur plaît pas.

Camille - Oui, mais c'est quand même pas très agréable de jouer avec des enfants qui ne veulent pas jouer avec toi. Du coup, ils ne sont pas très gentils après. Moi, je ne serais pas restée.

Floriane - Et toi, Rose ?

Lisa - Tu ne sais pas ?

Rose - Non.

Floriane - Mais si, tu as forcément un avis. Tu ne peux pas dire que tu ne sais pas à chaque fois.

Rose - Oui

Floriane - Si tu étais cette petite fille, là. Tu aurais fait quoi ?

Rose - Je serais allée le dire à un adulte.

Floriane - Tu vas souvent dire à un adulte quand quelqu'un ne veut pas jouer avec toi ?
Hochement de tête de Rose. Tu y vas, à chaque fois ?

Rose - Oui.

Camille - Moi, sinon, je vais demander à d'autres enfants.

Floriane - Tu aurais demandé à d'autres enfants. Et en allant voir l'adulte, vous auriez autres enfants ?

Camille - Oui, et aussi pour qu'ils disent que ce n'est pas bien de dire ça. Des méchancetés, parce que ce n'est pas vrai.

Floriane - Il ne faut pas être comme ça. Et toi Rose ?

Lisa - Que ce n'est pas gentil d'être méchante avec les autres.

Floriane - Tu penses qu'elle attendait qu'il fasse quoi l'adulte, Rose ?

Rose - Qu'il les punisse.

Floriane - Qu'il les punisse ?

Rose - Oui.

Floriane - Ceux qui ne voulaient pas ?

Rose - Oui.

Floriane - D'accord.

Situation 5

Floriane - Une élève n'arrête pas d' avoir de... Non, pardon, je suis trompée. Une petite fille qui avait envie de jouer, va demander à ses camarades si elle peut jouer avec eux. Donc c'est le (je montre sur l'image) qui fait la corde à sa tête. Les enfants à qui elle a demandé ont répondu que non, qu'elle ne pouvait pas jouer avec eux, car si elle s'ajoute, ils seraient trop nombreux. La maîtresse qui observe la scène, vient demander à l'élève si tout va bien, ou s'il y a un problème. Et la petite fille répond qu'il n'y a pas de problème, que tout va bien.

Camille - Non, elle aurait dû dire que les enfants ne voulaient pas jouer avec eux, parce qu'ils étaient pleins. En plus, ils pouvaient en mettre un de côté, ils font la corde à sa tête, et quand on touche le pied, on change.

Lisa – Bah oui, ils auraient pu faire ça.

Camille - Oui, en plus, peut-être qu'elle avait peur qu'après ils soient méchants avec eux, parce qu'elle avait dit, ou qu'ils leur faillent, ou qu'ils lui font quelque chose.

Floriane - Et toi, t'en penses quoi, Rose ?

Camille - Mais tous les enfants avaient dit non ?

Floriane - Oui, les trois lui ont dit non.

Lisa - Non, non, non.

Floriane - T'en penses quoi, toi, alors ?

Rose - Je sais pas trop.

Floriane - Mais si, tu sais. T'as un avis ?

Lisa - C'est pas grave si c'est presque pareil que nous....

Floriane - Ah non, non, il n'y a pas de souci, ça peut être totalement différent, ou la même chose, chacun pense ce qu'il veut.

Floriane - Et comment auriez-vous réagi ?

Lisa - Moi, j'aurais été colère et triste.

Floriane - Et t'aurais fait quoi ?

Camille - J'aurais été le dire, je l'aurais dit, vous pouvez en mettre un de côté, et on fait de la corde à sauter, quand on touche la corde à sauter, la personne de côté rentre pour faire de la corde à sauter, ça fait chacun leur tour.

Floriane - Donc vous auriez trouvé un moyen de jouer à quatre ?

Lisa - Oui.

Camille - Moi, je sais pas, ça dépend si c'était mes amis, si je suis à l'aise avec eux, et si l'on dit gentiment ou méchamment le non, parce que si l'on dit gentiment, j'aurais pu peut-être un peu insister pour essayer de trouver une solution toute seule. Et après, sinon, si c'était pas vraiment mes amis et qu'ils avaient dit non pas gentiment, je serais allée jouer avec d'autres personnes.

Floriane - Et toi, Rose ?

Lisa - Moi, je suis amie avec tout le monde, donc du coup, il n'y avait pas besoin de les demander à tout le monde, aux autres. Parce que quand je demande à quelqu'un, s'ils me disent non, du coup, je peux aller jouer avec les autres ou avec quelqu'un d'autre.

Floriane - Et toi, Rose, t'aurais fait quoi à la place de cette petite fille ?

Lisa – Tu sais pas ?

Rose - Ouais.

Floriane - On passe à la dernière ?

Lisa - Non, il y en a deux autres.

Floriane - Non, il y en a qu'une. Ou vous avez encore quelque chose à dire ?

Lisa - Non, c'est bon. Là, maintenant, c'est le vélo.

Camille - Ah, j'avais dit si.

Situation 6

Floriane - Donc ici, on a une élève qui n'arrive pas à avoir un vélo pendant la récréation. C'est celle-là. (*je montre sur l'image*) Ah, oui. Elle demandait plusieurs fois à des enfants de la classe de leur prêter leur vélo. Mais ils ne veulent pas. Alors, elle leur dit en s'énervant que s'ils ne lui en prêtent pas, elle ira voir la maîtresse.

Camille - Oui, mais elle aurait pu... Au lieu d'insister, elle aurait pu directement aller le dire à un adulte. Ou sinon, elle aurait pu... Elle aurait pu dire plus gentiment si vous devez me le prêter parce que c'est pas que à vous.

Lisa - Mais oui, mais si...

Camille - Mais c'est pas à vous, c'est à l'école. Mais si. Mais après, je comprends qu' elle a déjà demandé plusieurs fois.

Lisa - Mais oui, mais il faut pas trop insister parce qu'après, c'est sûr qu'on va s'énervé. Dans tous les cas, elle se serait un peu énervée.

Camille - Moi, je serais allée le dire et....

Floriane - Toi, tu serais allée le dire à un maître ou une maîtresse ?

Camille - Oui.

Floriane - Toi....Lisa

Lisa - Non, je l'ai déjà dit.

Floriane - Oui, mais tu.... Toi, t'aurais essayé de faire quoi, du coup ?

Lisa - Soit de leur dire que c'est pas gentil de pas me le prêter.

Floriane - Ah oui, qu'il faut qu'ils te prêtent un vélo, c'est pas gentil ?

Lisa - Ou sinon, elle aurait dû le dire à mes amis ou aux adultes.

Floriane - À tes amis ou à tes adultes ? Tu penses que tes amis auraient pu t'aider à régler la situation ?

Lisa - Ben oui.

Floriane - OK.

Lisa - On aurait pu faire une bagarre.

Camille - Non, mais....

Lisa - Ben quoi, la bagarre ? Ben papa, il m'a toujours dit qu'il fallait qu'on se venge quand quelqu'un est méchant

Camille - Ah non !

Lisa - Du coup, j'écoute ça. Parce que ça fait.... Après, si on se venge quand quelqu'un... Est méchant.

Camille - Après, ça fait encore plus d'histoires.

Lisa - Ben, pas grave. On peut régler avec les adultes ou avec un copain qui....

Rose - Tu en penses quoi, toi ?

Lisa - Et en plus, nous, on fait les parrains et marraines. C'est quand, ben, il y a des.... Les CM1 CM2 règlent les histoires et quand il y a... Et quand les parrains et marraines, elles ne veulent pas régler les histoires, ben du coup, il y a les délégués.

Camille - Non, non, non. Les délégués, ils servent pas à ça. Les délégués, ils servent pas à régler les histoires.

Lisa - Si, il y a des fois, oui.

Camille - Mais ça sert pas à ça, normalement, les délégués.

Lisa - Sinon, si... En fait, on leur écrit dans une... Il y a une boîte et on écrit des choses, ce qu'on voudrait dans l'école. Les délégués font une réunion pour prendre des papiers, ils le lisent. Ils écrivent sur un carnet, tout ce qu'ils sont d'accord. Et après, ben, on va...

Camille - Mais c'est pas ça, le rôle des délégués.

Lisa - Si, c'est pas d'accord, mais c'est des idées. C'est des idées que, genre, les adultes, ils veulent pas. Ou je sais pas, moi, qu'on a peur.

Camille - C'est pas des idées entre, genre, je sais pas, moi. C'est pas des histoires. Les délégués, ça sert pas à ça.

Lisa - Non. Il y avait l'année dernière, il y avait Ambre qui réglait les histoires avec les autres.

Camille - Ben peut-être, normalement.

Lisa - Après, si elle veut le faire, elle peut. ... C'est pas le rôle des délégués, normalement. D'accord.

Floriane - OK. Et vous pensez que, peu importe qui est l'adulte, encore une fois....

Camille - Oui, peu importe. Je vais essayer d'abord d'aller dire à ma maîtresse, mais...

Floriane - Si vous le connaissez pas, si c'est un remplaçant, si c'est....

Camille - Et si elle veut quand même régler les histoires.

Lisa - Je fais toujours avec la mienne.

Floriane - Et tu vas voir ta maîtresse, même si tu la connais pas ?

Camille - Non, même si je la connais pas. Enfin, ça dépend. S'il est quand même très sévère ou qu'il veut jamais régler les histoires, je vais pas y aller, parce que je sais qu'il va m'envoyer vers l'autre.

Lisa - Ben, moi, la dernière fois, il y avait Laurent, il était pas là. Et du coup, ben, il y avait une.... Enfin, s'il était là, mais il devait faire les papiers dans son bureau, du coup, il y avait... Du coup, ben, il y avait une remplaçante. Et du coup, la remplaçante, elle était très, très méchante avec les enfants.

Camille - Ben, ben, il y en avait un aussi, remplaçant. On l'a appelé Cruella.

Floriane - Donc, selon s'il est gentil, méchant, s'il règle pas les problèmes, vous n'allez pas forcément aller le voir pareil.

Camille et Lisa - Oui, ça dépend.

Floriane - Et vous pensez que l'âge de l'enfant, ça a une importance ou quoi ?

Lisa - Ben, oui, un peu. C'est parce que si, par exemple, c'est un grand section, mais qu'il sait pas trop faire du vélo, qu'il peut tomber, ben, si.

Camille - Non, parce que.... Enfin, ça dépend de la taille des vélos aussi, mais....

Floriane - Mais s'il sait faire du vélo, on part du principe qu'il sait faire du vélo.

Camille - Oui, il pourrait le faire, même si....

Floriane - S'il sait faire du vélo, que c'est un CP ou que c'est un CM2, c'est pareil ? Il faut quand même qu'il aille voir un adulte ou pas ?

Camille - Oui, oui, parce que c'est pas l'âge qui compte. Et puis, de toute façon, s'il va pas rester avec eux, elle va peut-être pas rester avec eux, parce qu'avec ceux qui font du vélo. Ou alors, ben, ils sont tous les trois, ils sont tous d'accord. Il y en a un qui est de côté, ils font du vélo, ils font un tour...

Floriane - Il faut trouver un moyen de jouer à trois.

Camille - Ouais.

Floriane - OK.

Lisa - Sinon, ben, on va dans la classe on fait des dessins. Ou alors, moi, un jour, je l'avais fait au camping, je montais, en fait, on était deux sur le même vélo.

Floriane - Ah oui, c'est dangereux, ça.

Lisa - Ouais.

Floriane - Léa, t'as un avis ?

Rose - Non.

Floriane - Non ?

Lisa - À part si un vélo fait pour deux.

Camille - Ou il y a deux guidons, deux selles et quatre pédales.

Lisa - Oui, il y en a avec deux selles.

Floriane - Vous avez d'autres choses à rajouter ou pas ?

Camille, Lisa et Rose : Non.

Floriane - Non ? Ça va. OK.

Annexe 4 - Autorisation d'utilisation d'images, d'enregistrements et de travaux d'élèves.

Cette autorisation a été remplie par les responsables légaux de chaque enfant interrogé.

Demande d'autorisation des représentants légaux pour l'utilisation d'images, d'enregistrements, de travaux d'élèves

Nom et prénom du demandeur se :

REGANA Floriane

Aux parents d'élèves de la classe :

Niveau : CE2

Nom du professeur : M. BLAIS

Nom de l'école et de la commune : Ecole Joseph Pomes à TREBONS

Madame, Monsieur

Des enregistrements seront réalisés dans la classe. Ils s'inscrivent dans le cadre d'un travail de recherche mené à l'INSPE Toulouse sous la direction de M. Fondexille (encadrante de mémoire de recherche, INSPE, Université Toulouse Jean Jaurès). Même s'il n'est pas le sujet principal de ces enregistrements votre enfant peut éventuellement y être reconnu.

La loi fait obligation, avant toute fixation ou utilisation de l'image ou de la parole d'une personne, de recueillir son accord explicite ou celui de ses représentants légaux. C'est pourquoi nous nous permettons de solliciter cet accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'autorisation ci-contre.

Les données recueillies seront analysées exclusivement à des fins de recherche, dans un cadre restreint à celui de la formation des enseignants à l'INSPE Toulouse Midi-Pyrénées. Vous noterez qu'elles seront anonymées.

Le dispositif d'archivage prévu pour ces données répond aux obligations légales en vigueur. Vous pouvez, à tout moment exercer votre droit d'accès, de modification, de rectification, et de suppression des données concernant votre enfant, conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, modifiée par la loi du 6 août 2004. Avec nos remerciements et bien cordialement,

Date : 04/10

Signature :

¹ Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Toulouse

Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Toulouse Occitanie-Pyrénées

AUTORISATION

Je soussigné(e)

responsable légale de l'élève.....

autorise / n'autorise pas (royer la mention inutile)

l'usage des :

- ☐ photographies
- ☐ enregistrements audio
- ☐ enregistrements vidéo
- ☐ travaux, créations

de mon enfant aux conditions suivantes :

- les enregistrements ainsi produits pourront être conservés sans limitation de durée, et utilisés sur tous supports (électronique, papier, ...)
- ils seront strictement réservés à la recherche sur l'éducation dans le cadre de la formation des enseignants de l'INSPE Toulouse.

Merci d'indiquer la mention manuscrite « lu et approuvé »

Date :/...../.....

Signature :

¹ exemplaire à conserver par le représentant(e) légale de l'élève.
¹ exemplaire à conserver par le demandeur se de l'autorisation