

Les compétences sociales entre pairs durant la récréation

Audrey Caron

▶ **To cite this version:**

Audrey Caron. Les compétences sociales entre pairs durant la récréation. Education. 2011. dumas-00628962

HAL Id: dumas-00628962

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00628962

Submitted on 4 Oct 2011

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

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

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Audrey CARON

soutenu le : 16 juin 2011

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : Initiation à la recherche : recueil et traitement des données

Les compétences sociales entre pairs durant la récréation

Mémoire dirigé par :
Sylvie L'HEUDE [Formateur, IUFM Orléans]

JURY:
Didier COLIN [Formateur, IUFM Orléans], Président du jury
Sylvie L'HEUDE [Formateur, IUFM Orléans]

Sommaire

SOMMAIRE **2**

INTRODUCTION **3**

CADRE THÉORIQUE : LES COMPÉTENCES SOCIALES ENTRE PAIRS À LA RÉCRÉATION **5**

1) LES PROGRAMMES OFFICIELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE : 5
2) LES ENFANTS : ACTEURS DE LEUR SOCIALISATION : 5
3) LES APPRENTISSAGES SOCIAUX ENTRE PAIRS : 6
3.1 La capacité à s'intégrer : *6*
3.2 L'organisation sociale en groupes et au sein des groupes : *7*
3.3 Le jeu comme médiateur des rapports sociaux entre pairs : *8*
3.4 La solidarité et l'entraide : *9*
3.5 La gestion des conflits : *9*

MÉTHODOLOGIE **12**

1) TERRAIN DE RECHERCHE : 12
2) OUTILS ET DÉMARCHE D'OBSERVATION : 13

OBSERVATIONS ET RÉSULTATS **16**

1) OBSERVATIONS : 16
1.1 Les stratégies d'intégration : *16*
1.2 Maintenir sa place : *18*
1.3 L'organisation sociale de la vie collective : *19*
1.3.1 Le contexte et l'organisation spatiale : *19*
1.3.2 La formation des groupes : *19*
1.3.3 Le phénomène du leader : *22*
1.4 Les jeux et règles du jeu : entre collaboration et régulation collective : *23*
1.4.1 Le répertoire des jeux observés : *23*
1.4.2 La gestion du jeu, la collaboration et l'équité : *25*
1.5 L'entraide et la solidarité : *27*
1.6 La gestion des conflits : *29*
2) CROISEMENT DE MES OBSERVATIONS AVEC LE CADRE THÉORIQUE ET LES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE : 30
3) RETOUR SUR LA PROBLÉMATIQUE ET LES HYPOTHÈSES : 32

CONCLUSION **35**

BIBLIOGRAPHIE **37**

ANNEXES **39**

1) ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION 39
2) ANNEXE 2 : TABLEAU DE CLASSEMENT DES OBSERVATIONS 42
3) ANNEXE 3 : TABLEAU DE CROISEMENT DES DONNÉES 51

Introduction

La récréation est un temps auquel on ne prête attention, souvent, qu'en termes de surveillance. Pourtant, la lecture de l'article « Que se passe-t-il à la récré ? », de Julie Delalande, invite à l'envisager sous un tout autre angle, celui d'un lieu d'apprentissage, à la fois culturel et social, entre pairs. Me destinant au métier de professeur des écoles, la connaissance de l'enfant, des relations qu'ils entretiennent, des règles, valeurs et modèles qu'ils s'approprient pour jouer ensemble, revêt, pour moi, un grand intérêt. Aussi, me suis-je intéressée, aux compétences sociales en jeu au contact des pairs durant la récréation.

Etre socialement compétent c'est être capable de s'adapter, c'est adhérer aux règles, normes et valeurs jugées conformes, afin de rendre le rapport collectif possible[1]. C'est être capable de s'intégrer, de se faire une place, de développer une identité commune, une conscience d'appartenance à un groupe dans lequel on se reconnait. Aussi, « l'observation des activités menées en groupe de pairs revêt un intérêt primordial »[2]. En effet, la cour de récréation, qui offre un temps d'autonomie et de liberté aux enfants, apparaît comme un lieu d'étude privilégié, la socialisation s'y développant dans le cadre d'une « symétrie relationnelle » [3]. Ainsi, l'objet de ma recherche se traduira par une observation prolongée des comportements des enfants à la récréation, révélateurs d'un développement des compétences sociales au contact des pairs, selon une grille d'observation s'appuyant sur de nombreuses lectures de recherches antérieures.

Il s'agira d'évaluer quelles sont les compétences sociales dont l'appropriation est favorisée lors des relations entre pairs durant la récréation.

Ce mémoire retrace les différentes étapes de ma recherche. Premièrement, je présenterai le cadre théorique que j'ai constitué à partir de recherches antérieures et des programmes officiels de l'école maternelle et élémentaire, qui aboutira sur mes hypothèses de départ. Deuxièmement, j'expliciterai mes choix quant au protocole

[1] Ewa Drozda-Senkowska, Rachel Gasparini, Pascal Huguet, Patrick Rayou & Laurence Filisetti. Acquisition et régulation des compétences sociales.
[2] Djamila Saadi-Mokrane. Sociétés et cultures enfantines, Bernard Geay. Processus de socialisation, groupes de pairs et cultures enfantines, p. 59-64.
[3] Ewa Drozda-Senkowska, Rachel Gasparini, Pascal Huguet, Patrick Rayou & Laurence Filisetti. Acquisition et régulation des compétences sociales.

suivi. Troisièmement, j'exposerai l'ensemble de mes observations, tout d'abord seules, puis croisées avec les éléments du cadre théorique, suivi d'un retour sur la problématique et les hypothèses de départ. Enfin, je conclurai par des propositions de prolongements possibles et l'exposé des apports professionnels offerts par cette recherche.

Cadre théorique :

Les compétences sociales entre pairs à la récréation

Dans cette première partie, ce sont les compétences sociales entre pairs durant la récréation qui seront présentées. Je m'appuierai sur les programmes d'enseignement de l'école maternelle et élémentaire et sur différents auteurs.

1) Les programmes officiels de l'éducation nationale :

L'entrée à l'école constitue un élargissement de l'affiliation et une expérience de la vie en collectivité. L'école souhaite transmettre un certain nombre de valeurs et de règles comme le soulignent les rubriques « devenir élève » et « instruction civique et morale » des textes officiels. L'enfant pour devenir élève et plus tard un citoyen autonome, c'est-à-dire membre de la microsociété scolaire et a postériori de la société, doit apprendre à coopérer (travail de groupe, tutorat), à s'intéresser aux autres et à les respecter, à contrôler ses émotions et accepter de différer la satisfaction de ses intérêts personnels, en prenant conscience des contraintes de la vie collective. Le respect des règles de vie, d'autrui, des règles d'un jeu, des valeurs de République et de la démocratie (liberté, égalité, notamment des sexes d'où la promotion de la mixité sexuelle, fraternité, refus de toute discrimination, tolérance conforme à la laïcité), la responsabilité de ses actes, l'autonomie et la responsabilité morale sont autant d'objectifs que l'école vise. Elle tend, de plus, à véhiculer un mode de gestion des conflits via la parole. Qu'en est-il durant la récréation où la figure d'autorité s'efface partiellement, offrant un temps de relative liberté aux enfants ? Quels comportements sociaux peuvent être observés dans les relations entre pairs ? Sont-ils conformes aux aspirations de l'école ?

2) Les enfants : acteurs de leur socialisation :

De nombreux auteurs, en particulier Julie Delalande, considèrent la cour de récréation comme un lieu d'expérimentation, où il ne s'agit pas seulement d'appliquer des règles, mais d'y adhérer en prenant conscience de leur nécessité. En effet, loin

de rejeter le rôle de la famille et de l'institution scolaire, la sociologue parle d'une véritable « *digestion* » des éléments que les adultes cherchent à inculquer aux enfants[4]. Au fil des récréations, ces derniers découvrent les conditions pour pouvoir jouer ensemble, organiser le collectif, à l'écart du regard de l'adulte. Or les comportements sociaux, tels que la solidarité ou la coopération, ne correspondent pas à une obéissance aux prescriptions mais à une réelle appropriation en contexte et selon des besoins spécifiques[5]. Ainsi par la confrontation aux pairs, les enfants sont amenés à tester les règles et les valeurs, à leur donner du sens et à en mesurer les enjeux, à y adhérer ou non, à en créer, poussés par l'attrait du jeu et la menace de l'exclusion. Respecter les règles du groupe enfantin permet à l'enfant d'être accepté socialement par ses pairs.

3) Les apprentissages sociaux entre pairs :

L'état des recherches actuelles fait mention de plusieurs axes observables chez les enfants utiles à ma recherche. Durant la récréation, diverses compétences sociales se développent au contact des pairs, par expérimentation de la vie collective. Ce relevé de données constitue l'outil de confection de ma grille d'observation dans le but de croiser mes propres données à celles déjà existantes.

3.1 La capacité à s'intégrer :

La cour de récréation accueille des enfants de personnalité et d'âge différents. Aussi, chacun se retrouve confronté au souci de s'intégrer, de se faire une place et de la conserver. Le don à autrui[6], la mise en valeur de ses qualités, de ses performances et de sa maîtrise de la « culture enfantine »[7] sont autant de stratégies d'intégration visant à se présenter comme utile et attractif. De plus, au regard de mes lectures, les enfants semblent soumis à un critère incontournable pour être acceptés des autres, à savoir, se conformer aux règles, valeurs et pratiques de leur groupe

[4] Julie Delalande. Que se passe-t-il à la récré ?
[5] Daniel Gayet. L'élève, côté cour côté classe.
[6] Julie Delalande. La récréation : le temps d'apprendre entre enfants.
[7] Julie Delalande. Culture enfantine et règles de vie, Terrain 40, p. 99-114.

d'âge et de même sexe[8]. Or, l'expérience de l'exclusion peut être douloureuse. Celle-ci est d'ailleurs parfois utilisée afin de tester les liens entre pairs, de rétablir ou d'affirmer sa place dans le groupe.

3.2 L'organisation sociale en groupes et au sein des groupes :

Se conformer aux règles, valeurs et pratiques d'un groupe d'âge et de même sexe sous-entend, d'ores et déjà, une organisation de la vie collective en sous-groupes rejetant, la mixité sexuelle d'une part, hormis les interactions reproduisant la hiérarchie des sexes (attrape filles-attrape gars, papa et maman) et donc en opposition au modèle que l'école souhaite promouvoir, les relations multi-âges d'autre part. Ces séparations se traduisent dans l'espace[9] (coin des grands, coin des petits), dans le choix des jeux (jeux de bagarre, football, corde à sauter) et dans les comportements adoptés et les qualités attendues[10] (courage, performance physique pour les garçons). La gestion de l'espace cour et des relations de groupes témoigne d'une réelle organisation sociale. Ainsi, chaque groupe développerait, au fil des récréations, une identité commune propre (pratiques et centres d'intérêt, vocabulaire, tempérament)[11], en adéquation avec les exigences dues à l'âge et au sexe des membres. Daniel Gayet parle d'une « standardisation des conduites par le groupe enfantin lui-même »[12]. Quant à Estelle Michinov[13], elle émet l'idée d'une formation des groupes en fonction de la proximité et des ressemblances interpersonnelles. L'éducation sexuée entraîne des affinités et des rapprochements entre les filles d'une part, entre les garçons d'autre part[14]. De même, la fréquentation de la même classe, et ce parfois sur plusieurs années, facilite le regroupement par tranche d'âge. Qu'en est-il des classes à plusieurs niveaux ? Permettent-elles la formation de groupes multi-âges ?

---

[8] Julie Delalande. Que se passe-t-il à la récré ?
[9] Julie Delalande. La cours d'école, un espace à conquérir par les enfants.
[10] Djamila Saadi-Mokrane. Sociétés et cultures enfantines. Bernard Zarca. Normes er valeurs enfantines à l'école élémentaire : une approche sociologique, p.53-58
[11] Julie Delalande. Comment le groupe s'impose aux enfants.
Daniel Gayet. L'élève, côté cour côté classe.
[12] Daniel Gayet. L'élève, côté cour côté classe.
[13] Estelle Michinov. L'influence des relations entre élèves.
[14] Julie Delalande. La récré expliquée aux parents.

Reste à définir l'organisation au sein même des groupes. Daniel Gayet et Julie Delalande abordent largement la place du leader autour duquel le groupe s'organise en tant que suiveur. Il est le garant de la structure du groupe qu'il instaure par la mise en place d'un rapport de pouvoir. Il propose le jeu, distribue les rôles et se fait le défenseur du groupe si besoin est. Daniel Gayet parle, pour sa part, de rapports de force de type « dictatorial »[15]. Cependant, ce schéma évoluerait à l'école élémentaire vers un modèle plus équitable où la parole de chacun compterait, où les décisions seraient prises après vote ou remises au hasard[16]. Selon Julie Delalande, l'image du leader se dégraderait en même temps que l'autonomie des enfants se développerait, d'où cette volonté d'adopter un autre mode de gestion de la vie collective. Quant à Daniel Gayet, il soutient la conservation d'un leader au sein des groupes mais choisi selon de nouveaux critères tels que le « sens de la justice » et « l'esprit d'équipe ».

3.3 Le jeu comme médiateur des rapports sociaux entre pairs :

Difficile de parler des relations entre pairs sans aborder le contexte du jeu. L'univers ludique est, en effet, très présent durant la récréation et tient un rôle de médiateur dans les rapports sociaux entre pairs, d'où l'intérêt porté par Georges Augustins au jeu de billes[17] et par Marie Cipriani-Crauste aux pogs[18]. Cette dernière parle du jeu comme d'un « prétexte à relation » qui s'estomperait en grandissant. Ainsi, devrait-on voir une diminution des jeux au sein des CM2 en opposition au CP. Lorsque les enfants jouent, de nombreuses compétences sociales sont en jeu. Ils doivent créer des règles ou adopter celles déjà existantes, se les approprier, les respecter, organiser le lancement du jeu et son bon déroulement ; ce qui suppose un contrôle individuel des émotions, des concessions et compromis, une capacité de négociation et de gestion des éventuels conflits. En d'autres termes, les enfants collaborent pour rendre possible le jeu collectif. Ainsi le jeu entre pairs offre un contexte idéal pour mettre à l'épreuve divers comportements, régulés par l'impact sur le jeu et par le regard des pairs. Ce contexte favorise la sélection des comportements

[15] Daniel Gayet L'élève, côté cour côté classe.
[16] La récré expliquée aux parents Julie Delalande
[17] Djamila Saadi-Mokrane. Sociétés et cultures enfantines. Georges Augustins. Le jeu de billes : un microcosme, p.101-104
[18] Djamila Saadi-Mokrane. Sociétés et cultures enfantines. Marie Cipriani-Crauste. Le jeu des pogs, un exemple de sociabilité enfantine, p.83-92.

conformes tels que collaborer, partager, s'entraider, accepter la défaite, ainsi que le rejet des comportements nuisibles à savoir tricher, voler, être violent, et de ce fait, développe la capacité d'autorégulation des enfants[19].

3.4 La solidarité et l'entraide :

Précédemment, l'idée du développement d'une identité commune au sein des groupes d'âge, des filles, des garçons a été abordée. Celle-ci est constitutive de la conscience d'appartenance à un emboitement de groupes et sous-groupes. L'enfant se reconnait comme appartenant à une école, à une classe, à un groupe d'âge, à un groupe de sexe défini et à un groupe plus fermé et privilégié d'amis. Cette conscience d'appartenance s'exprime au travers de manifestations de solidarité selon des contextes particuliers, à savoir, en opposition à une autre école, à une autre classe, à un autre groupe concurrent de même âge ou d'âge différent. Que se soit au cours d'un jeu[20], ou d'un conflit, selon le principe « l'union fait la force », un réseau d'alliés et d'ennemis se forment rapidement dès lors que s'oppose un groupe à un autre, une équipe à une autre, prenant ainsi une dimension collective[21]. Les comportements solidaires, d'entraide sont également liés à l'expérience de l'empathie[22]. Par ailleurs, les relations d'entraide entre petits et grands sont très peu développées dans les articles et ouvrages que j'ai pu consulter. Il me semble que se serait, de ce fait, un point intéressant à développer.

3.5 La gestion des conflits :

La question est de savoir si les enfants résolvent leurs conflits par eux-mêmes, et si oui, par quels moyens. Quelle est la part d'intervention de l'adulte ? On ne cesse de parler de l'augmentation de la violence dans les écoles alors que celles-

[19] Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff. Pourquoi Apprendre = Jouer

20 Djamila Saadi-Mokrane. Sociétés et cultures enfantines. Georges Augustins. Le jeu de billes : un microcosme, p.101-104

21 Cécile Carra. Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs.

[22] Djamila Saadi-Mokrane. Sociétés et cultures enfantines. Cléopâtre Montandon « Amitiés et abus ou de la construction du lien social à l'école » p133 140

ci cherchent à promouvoir la discussion comme outil de gestion des conflits. Comment les enfants s'approprient-ils ce modèle ? Un conflit éclate lorsque que l'honneur doit être rétabli[23]. Cependant, il s'exerce dans un cadre défini, constitué de règles telles que : ne pas s'attaquer à un plus petit de soi, à un enfant à terre etc. Or ne pas réagir à une agression, qu'elle soit verbale ou physique, est dévalorisant aux yeux des pairs. Ainsi, la violence constitue « une modalité d'interaction sociale » au sein des cours de récréation[24].

Ceci m'amène aux deux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1[25] :

- si les valeurs, les règles et les modèles véhiculés par l'institution scolaire sont reproduits à l'identique par les enfants, alors il y a plus application qu'appropriation.

Hypothèse 2 :

- la cour de récréation permet l'acquisition de compétences sociales, sans intervention de l'adulte[26] et dans un contexte ludique, si les comportements des enfants entre pairs reflètent :

1) une capacité à s'intégrer, à se faire une place et la conserver en développant des relations à autrui harmonieuses

2) une capacité à organiser le collectif et à en respecter les règles et valeurs selon un principe de réciprocité et d'équité

3) une capacité à se décentrer, à contrôler ses émotions et désirs, à faire preuve d'empathie et à agir en fonction des autres

Pour conclure, le cadre théorique a plusieurs fonctions. Premièrement, en m'appuyant sur les différents éléments qui le composent, j'ai abouti aux hypothèses de recherche ci-dessus citées. Deuxièmement, ce cadre fera ultérieurement l'objet d'un travail de comparaison avec mes propres observations, à savoir la partie « Observations et résultats ». Enfin, et c'est l'objet de la partie suivante, il correspond

23 Julie Delalande. La récré expliquée aux parents.

[24] Cécile Carra. Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs.

[25] Cette hypothèse est à mettre en lien avec la partie « les enfants : acteurs de leur socialisation » du cadre théorique

[26] L'adulte n'est pas absent dans la cour de récréation, néanmoins l'enfant accède à une relative autonomie.

au cadre de référence dont est issu l'outil de recueil de données et d'analyse de cette recherche. Par conséquent, il est le socle de l'ensemble de ma recherche.

Méthodologie

Cette partie « méthodologie » correspond à la mise en place d'un protocole adapté et réfléchi. Elle comprend ainsi le choix du terrain de recherche et les démarches d'autorisation associées, l'élaboration d'un outil de recueil des données s'appuyant sur le cadre théorique, la sélection d'une méthode d'observation adaptée au public visé, de même qu'une réflexion sur le statut de l'observateur.

1) Terrain de recherche :

L'objet de ma recherche délimite d'ores et déjà un terrain spécifique, à savoir une cour de récréation d'école élémentaire. Cet espace autorise des temps d'autonomie aux enfants permettant une expérience de la vie collective entre pairs. Aussi plusieurs critères m'ont amenée à sélectionner une école y répondant, à savoir : l'absence d'activités encadrées au profit d'une réelle autonomie, une organisation spatiale ne séparant pas les grands des petits (ex : le cas de deux cours distinctes) dans une école comprenant des classes à double-niveau afin d'observer d'éventuels groupes multi-âges, et bien sûr, pour des raisons pratiques, se situant à proximité, offrant un accès rapide pour une observation quotidienne. De plus, le temps du midi s'avère plus approprié car il offre un temps d'observation plus long (1h), un changement de la figure d'autorité (surveillants et non professeurs) plus éphémère et de ce fait moins influente.

Ainsi, ai-je obtenu l'autorisation de la mairie d'Orléans pour me rendre régulièrement, durant la récréation du midi, dans une école élémentaire de la commune, et ce de début février à fin avril, soit trois mois. Cet établissement comprend environ cent quarante enfants de six à onze ans mangeant à la cantine et sept surveillants dont 3 chargés de l'espace cour. Néanmoins, l'organisation de la cantine en deux services implique une séparation partielle par groupement de classes donc une division petits/grands, limitant la constitution de groupes multi-âges.

2) Outils et démarche d'observation :

J'ai choisi, dans le cadre de cette recherche, le recueil de données par l'observation d'une cour de récréation. En effet, l'objet de la recherche vise l'observation des comportements révélateurs des compétences sociales chez des enfants de six à onze ans, correspondant à la tranche d'âge de l'école élémentaire.
La difficulté apparente de l'observation comme outil de recherche s'avère être l'intervention de la subjectivité (interprétation, explication erronée). C'est pourquoi je me suis appuyée sur le module de formation à l'observation systématique du comportement proposé par le ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec[27]. Celui-ci préconise une description des comportements cibles, ce qui les précède et leurs éventuelles conséquences, en contexte, sans jugement, afin de rester objectif et ainsi limiter l'interprétation.

Pour se faire, la première étape préalable à ma recherche a été de déterminer des axes d'observation afin de guider mon regard et ne pas me perdre dans une multitude d'observations sans lien avec l'objet de recherche visé. Mon objectif étant à terme de croiser mes observations avec les recherches antérieures et les valeurs et règles que l'école cherche à véhiculer, constituant le cadre théorique, j'ai donc élaboré une grille [annexe 1], reprenant les grands axes que j'ai précédemment dégagés, facilitant ainsi la comparaison ultérieure :

- stratégies d'intégration et de conservation de la reconnaissance sociale
- organisation sociale de la vie collective
- compétences sociales en jeu dans le contexte ludique
- agir en fonction d'autrui et pour autrui : solidarité, entraide et empathie
- capacité à gérer des conflits et expérience de l'exclusion.

Chaque donnée est ainsi classée à l'aide de cette grille, chaque propos reporté fidèlement, chaque comportement décrit de façon opérationnelle selon l'exemple suivant : les descriptions du type « donne des coups, pousse ses camarades, crie des injures » sont préférées à « agressif » qui constitue d'ores et déjà un jugement de valeur.

[27] Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. Ecole et comportement, l'observation systématique du comportement.

La seconde étape correspond au choix d'une méthode d'observation. Parmi celles présentées par le module du ministère du Québec, je me suis inspirée de l'observation par intervalle, plus appropriée au contexte de ma recherche (plusieurs comportements cibles, plusieurs enfants). Ainsi, la méthode choisie consiste à alterner entre temps d'observation (cinq minutes) et temps de cotation, et ce sur une période quotidienne d'une heure, d'où la nécessité d'un chronomètre. Les observations ne pouvant pas porter sur l'ensemble des enfants de la cour, j'ai suivi chaque jour un groupe différent et renseigné la grille en fonction des comportements et de ses conséquences, apparaissant durant le temps dédié à l'observation. J'ai, de plus, ajouté les données « classe » et « sexe » des groupes observés, afin de mieux cerner les règles de composition des groupes et les différences de comportements selon l'âge et/ou le sexe.

La troisième étape consiste en une réflexion sur le statut de l'observateur afin de biaiser le moins possible les résultats. Quelle attitude adopter ? Quelle présentation de mes motivations donner aux enfants, respectant l'éthique sans altérer leurs comportements ? En effet, la barrière de l'âge constitue d'ores et déjà un problème, introduisant un rapport asymétrique non souhaité en référence au rôle de l'adulte auquel les enfants sont habitués (professeurs, parents, surveillants etc). Le risque d'influencer les comportements, de provoquer des réactions de fuite et de méfiance est au cœur de cette réflexion. De même, une explication trop détaillée de mes motivations pourrait influencer l'attitude des enfants. De plus, il serait illusoire de penser pouvoir se fondre dans le décor et faire oublier ma présence. C'est pourquoi le positionnement en tant qu'observateur indépendant me semble à exclure. Ainsi, l'observation participante passive apparaît comme la meilleure démarche à adopter dans ce contexte. Il s'agit d'intégrer le groupe, et de ce fait, expliciter ma présence, créer une certaine connivence, sans pour autant y être actif. L'effet recherché est de véhiculer une image bienveillante, neutre, mais de ne pas interférer dans la vie du groupe, son organisation et ses pratiques. Aussi, comme le préconise Cécile Carra[28], le chercheur n'agit pas avec les enfants mais se positionne comme témoin, totalement neutre, partageant avec eux un temps et un lieu. Cette attitude permet de

[28] Cécile Carra. Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs.

limiter l'influence sur les comportements tout en rendant possible l'observation d'une part, de légitimer les demandes d'explication et autres questions d'autre part.

A l'issu de ce travail, ma recherche peut débuter. Il témoigne d'une volonté d'objectivité et d'adaptation au public visé, sans biaiser les données d'une recherche maintenant délimitée par des axes précis pour guider mon regard.

Observations et résultats

La partie « résultats » est organisée en plusieurs sous-parties. La première comprend l'ensemble de mes observations classées selon les différents axes constituant d'une part, le cadre théorique, d'autre part la grille d'observation utilisée sur le terrain [annexe 2]. La deuxième correspond au croisement du cadre théorique, des programmes officiels de l'école primaire et de mes observations afin d'en dégager les similitudes et les différences [annexe 3]. Enfin, la troisième partie en est l'aboutissement, à savoir un retour sur la problématique et les hypothèses de départ.

1) Observations :

Mes observations sont classées selon différents axes, à savoir : les stratégies d'intégration, le maintien de la reconnaissance sociale, l'organisation sociale en groupe et au sein des groupes, les compétences sociales en jeu dans le contexte ludique, les manifestions d'entraide et de solidarité et enfin la gestion des conflits. Ce classement suit les axes de recherche utilisés lors du recueil des données.

1.1 Les stratégies d'intégration :

Ainsi ai-je observé plusieurs stratégies d'intégration plus ou moins efficaces, marquant la difficulté parfois de se faire une place dans la cour de récréation. Ce contexte pousse l'enfant à développer des compétences d'adaptation au groupe qu'il souhaite intégrer en se conformant à ses règles et pratiques :

- un garçon de CM1, nouveau depuis deux semaines, tente à deux reprises de s'intégrer à deux groupes différents. Le premier groupe est constitué de trois filles et de deux garçons de CE1 jouant au jeu de l'élastique. Le garçon s'insère dans le jeu sans rien dire ce qui lui vaut de nombreuses protestations telles que « mais arrête ! », « c'est bon maintenant tu t'en vas ». Pourtant celui-ci persiste mais les enfants poursuivent le jeu en l'ignorant comme en témoigne le propos suivant « c'est A qui a perdu parce que lui il joue pas ». Aussi, le garçon finit par s'en aller de lui-même. Il retente plus tard sa chance dans le coin football constitué de garçons de CE1, CE2 et CM1. De nouveau, il s'insère dans le jeu sans demander la permission

et est immédiatement rejeté : « mais vas-y dégage tu joues pas ». Alors, seulement adopte-t-il une nouvelle stratégie consistant à s'asseoir à proximité, à observer et renvoyer la balle quand celle-ci sort de l'espace jeu.

- une des stratégies consiste à se rendre utile, à proposer une aide permettant d'intégrer le jeu, et par son biais, le groupe. C'est le cas d'une fille de CE2, assise seule dans un coin de la cour qui, lorsqu'un garçon jouant à cache-cache avec trois autres, se propose de le cacher en se positionnant devant. Sans réellement intégrer le jeu, elle fait désormais office de cachette de ce garçon.

- intégrer un groupe ayant des habitudes de jeu, des règles et des affinités déjà bien établies n'est pas chose facile. Or, une autre stratégie d'intégration consiste à former un nouveau groupe en se dirigeant vers des enfants dans la même situation d'exclusion comme en témoigne l'observation suivante : un garçon seul aborde une fille seule. Ils ne semblent pas avoir le même âge. S'ensuit l'échange suivant : « tu fais quoi ? », « rien », « ba viens ! », « d'accord ».

- si la plupart des groupes sont fixes d'une récréation à l'autre, certains enfants voguent de l'un à l'autre sans vraiment en faire partie. Aussi, intègrent-ils des groupes différents en proposant des jeux, en s'emparant en premier des accessoires mis à disposition dans la cour (élastique, ballon, corde). C'est ainsi qu'un garçon parvient à s'entourer de la fusion de deux groupes mixtes en proposant le jeu de l'élastique, à ce moment, en sa possession. De plus, il fait preuve de créativité en proposant des variantes ou de nouveaux jeux dès lors que l'enthousiasme tend à diminuer.

- le football tend à réunir des enfants de tout âge, aux habitudes de jeu pourtant différentes. En effet, les plus grands suivent des règles plus complexes que les plus jeunes. C'est pourquoi, pour jouer ensemble, se met en place une initiation des plus jeunes par les plus grands, nécessaire pour intégrer le jeu. Pour appuyer mon propos je citerai ces différents propos des CM1 à l'intention des CP-CE1 : « stop K ! Vous n'avez pas engagé, vous devez engager avant, ici », « on ne peut pas toucher le ballon si l'équipe n'y a pas touché », « arrêtez de vous battre », « pouce », « ça joue ». A noter que le ton employé n'est pas autoritaire mais les prescriptions approuvées par tous. Ainsi, pour intégrer un jeu où interviennent des membres d'âges différents faut-il se conformer aux règles des plus grands.

L'attitude que j'ai adoptée dans la cour de récréation m'a permis de poser quelques questions sur le thème de l'intégration à un groupe de cinq filles de CE1. A la question « qu'est-ce qui est important pour se faire des ami(e)s ? » celles-ci me répondent « être gentille, sincère ou honnête, ne pas avoir un caractère de cochon, jouer ensemble, essayer de ne pas se disputer en trouvant une solution pour être d'accord ». Ainsi retrouve-t-on un panel de qualités qui exclut le mensonge et sous-entend une certaine coopération dans le groupe. De même, à la situation proposée : « une fille, nouvelle dans l'école, veut se faire des ami(e)s, que doit-elle faire ? », elles me répondent « ba on va voir une fille et on lui dit : comment tu t'appelles ? T'as quel âge ? Je peux jouer ? Vous jouez à quoi ? Et après on apprend à se connaître, si elle connaît des blagues ». On retrouve les formules d'usage, faisant par ailleurs intervenir l'âge, une volonté de conformité au jeu en cours dont il s'agit d'adopter les règles, et surtout une prise de risque vers un enfant de même sexe, ce que confirment leurs réactions à la situation proposée : « et si le nouveau est un garçon ? ». Elles rient et me répondent « J'ai jamais vu un garçon nouveau demander aux filles s'il peut jouer, ça serait extraordinaire ! Il va demander aux garçons ». Par ailleurs, au cours de cet échange, elles ont tenu à souligner que parfois ce sont les garçons de l'école qui vont voir le nouveau pour lui proposer de jouer et me cite l'exemple d'un en particulier.

1.2 Maintenir sa place :

Beaucoup de jeux relèvent de l'opposition, occasion de se valoriser par ses performances et sa maîtrise de la culture enfantine :

- deux garçons de CP font systématiquement la course lors des récréations et donc se mesurent dans le jeu ce qui les valorise l'un par rapport à l'autre, mais aussi au regard des autres enfants. Ainsi, lorsqu'un des garçons propose à une fille de sa classe de faire une course avec lui, celle-ci lui répond qu'il va trop vite. En se mesurant à son partenaire de jeu, il véhicule l'image du « bon coureur » aux autres, il met à l'épreuve son talent pour mieux le renforcer. Le défi semble plus courant chez les garçons que chez les filles mais ceci n'est pas une règle à généraliser. Aussi aiment-ils se défier, se narguer : « si je t'attrape tu vas morfler, « t'as intérêt à courir ! Il court il court le furet, le furet du bois joli ».

- de même ai-je retrouvé cette volonté de se valoriser lors d'un échange entre deux garçons de CM1 à propos d'un jeu vidéo. Chacun faisait part à tour de rôle de ses exploits, de ses stratégies pour gagner, des risques qu'il a pris sous la forme « et ba moi j'ai…, moi pire j'ai… ». Le fait de se valoriser par une maîtrise supérieure d'une culture partagée était également visible dans les groupes de filles. Celle qui connaissait parfaitement les chansons qui accompagnent les jeux de mains devenait alors la référence.

Par ailleurs, donner un bracelet, une carte, partager ses carambars, son goûter avec un autre sert tantôt à matérialiser une relation privilégiée et à réaffirmer le lien : « j'en donne à mes copines mais pas aux autres », ce qui attise par ailleurs du ressentiment dans le groupe pour celles qui n'en ont pas eu, tantôt à véhiculer une image de soi méliorative et ainsi générer la reconnaissance des autres.

1.3 L'organisation sociale de la vie collective :

1.3.1 Le contexte et l'organisation spatiale :

La cour est constituée de deux préaux accolés où s'organisent toujours deux matchs de football, d'un espace bétonné non abrité qui correspond au deux tiers de la cour où l'on peut retrouver les jeux peints au sol (marelle, triangle, carré) et un espace interdit entouré d'une barrière. Au centre de la cour et sur toute sa longueur sont plantés des arbres à espace régulier, de même trouve-t-on des bancs sur la périphérie. La vue d'ensemble de la cour montre une forte concentration des garçons sur l'espace « football », les autres enfants étant dispersés dans le reste de la cour, la plupart en périphérie à proximité des bancs et des marquages au sol. Seuls certains jeux tels que « l'élevage de chevaux » trouvent leur place au centre de la cour en un slalom matérialisé par les arbres.

1.3.2 La formation des groupes :

La formation des groupes suit globalement la répartition des classes. Cette école comprenant des classes à double-niveau, certains groupes sont constitués d'enfants d'âges différents mais ceci reste l'exception. En effet, certains CP font partie d'un groupe de CE1, de même certains CE1 font partie d'un groupe de CE2.

Néanmoins, cette répartition n'excède pas un écart d'un an et correspond à la proximité offerte en classe, renforcée par le système en deux services de la cantine. A l'inverse, des groupes de plus jeunes comprenant un enfant d'un an de plus marque souvent l'absence de lien fort de celui-ci avec les enfants de son âge. Aussi, ces enfants voguent-ils entre groupe de même âge et groupe de plus jeunes en fonction des jeux proposés. Notons que les groupes interclasses sont très rares (les membres des groupes sont le plus souvent de la même classe ou dépendent de la répartition de l'année précédente). Par exemple, après échange avec deux groupes de filles, l'un de CE1 et l'autre de CM1, j'ai pu constater dans les deux cas qu'elles appartenaient à deux classes différentes et de même niveau, mais affirmaient être copines depuis l'année précédente pour les CE1, étant dans la même classe à ce moment, et depuis plusieurs années pour les CM1. Néanmoins, ces groupes se divisent d'une certaine façon en deux sous-groupes (selon la répartition des classes) révélés par des liens plus forts mis en exergue lors d'actes de partage sélectifs. Ainsi, les enfants semblent davantage se regrouper en fonction des classes que selon leur âge bien que des liens d'amitié se créent au fil des années et viennent contredire cette observation, comme en témoignent l'exemple d'un garçon de CE1 attendant ses deux copains ne mangeant pas au même service de cantine que lui. De façon plus globale, les liens d'amitié se créent au fil des années. Ainsi, les plus jeunes ont davantage d'amis de circonstances (jeux, propositions) et en changent dès qu'une proposition plus alléchante survient : deux garçons de CP jouent ensemble et l'un d'eux abandonne le second pour un autre jeu proposé par un troisième enfant. A l'inverse, les plus grands semblent accorder plus d'importance au fait d'appartenir à un groupe stable.

Néanmoins, il reste qu'il est difficile d'évaluer la part des ressemblances interpersonnelles dans la formation des groupes. A la question « faut-il se ressembler pour être des copines ? » une fille de CE2 me répond « ba y en a qui trouve ça important mais moi ça me dérange pas, on n'a pas besoin de se ressembler. Mais c'est marrant quand une copine fait comme toi sans faire exprès, ça nous est arrivé à nous en classe. Mais j'aime pas quand on fait comme moi exprès, c'est énervant ». Néanmoins, s'entendre dans le jeu, se mettre d'accord sur des solutions pour ne pas se disputer sous-entend une certaine entente, facilitée par des ressemblances

interpersonnelles (centres d'intérêt, tempéraments, attentes). Le partage d'une passion ou d'une activité extrascolaire crée des liens comme c'est le cas pour un groupe de quatre filles de CP et de CE1 pratiquant ensemble de l'équitation. Par ailleurs, de mes observations apparaît un phénomène de regroupement selon la nationalité. En effet, les enfants de nationalité étrangère, loin d'être exclus, tendent à jouer ensemble et à créer des liens.

Hormis l'effectif élevé autour du football, les garçons forment des groupes restreints de deux ou trois, contrairement aux filles dont la plupart sont membre d'un groupe fixe de cinq à sept enfants. Certains de ces groupes sont mixtes bien que les garçons soient en minorité et rejoignent parfois « l'espace football ». Ainsi, les jeux de simulacre tels que « papa, maman et les enfants » regroupent les filles et garçons de CP et CE1, reproduisant le modèle familiale traditionnel. De même, les jeux « attrape filles attrape gars », que l'on pourrait renommer « attrape filles », et le football, très populaires dans la cour de récréation et très appréciés des filles (elles attendent souvent le ramassage des ballons afin que les garçons soient disponibles) sont des occasions pour les filles et les garçons de tout âge de jouer ensemble. Mais, peut-on réellement parler de mixité sexuelle ?

En effet, s'ils jouent ensemble cela se fait ici en opposition. De ce fait, ces jeux se transforment en affrontement des deux sexes révélant des stéréotypes bien ancrées de la femme et de l'homme (filles en surnombre, attrape filles plutôt qu'attrape gars). Toutefois, il convient de souligner que le football, réputé « jeu de garçons », s'ouvre aux filles tout comme l'élastique fait une place aux garçons. Les frontières entre pratiques féminines et pratiques masculines tendent à s'effacer, bien que chacun reste en quelque sorte leader dans sa pratique. En effet, si les filles doivent se plier aux règles de sélection au football, les garçons doivent faire preuve de créativité à l'élastique et se rendre utiles.

Cependant, les jeux de simulacre tels que « l'élevage de chevaux » ou les différents jeux ayant recours à l'élastique rassemblent filles et garçons mais ici, sans opposition. Néanmoins, la mixité concerne des garçons intégrants des groupes de filles et très rarement l'inverse. S'il n'est pas rare d'observer un groupe de filles comprenant un ou deux garçons, les groupes de garçons intègrent que rarement une fille, sauf si celle-ci fait preuve de performances physiques et sportives reconnues.

Ajoutons que si les jeux de bagarre restent l'exclusivité des garçons, les pratiques visant la mesure des performances (courses, sauter le plus loin possible) concernent les deux sexes, voire les rassemblent, dans un affrontement individuel contrecarrant l'image stéréotype de la fille craintive et fragile.

1.3.3 Le phénomène du leader :

Ils sont particulièrement visibles dans les observations des matchs de football. Les leaders sont ceux jugés experts dans la maîtrise de ce sport de par leurs performances, leur assiduité. Ce sont eux qui établissent les règles, délimitent les buts, forment les équipes et autorisent les nouveaux venus à jouer. En effet, s'ils s'insèrent dans le match sans rien demander, par un simple « je joue », en choisissant leur équipe, les autres doivent demander l'autorisation. Si ces derniers s'adressent au mauvais garçon, celui-ci les renvoie au leader : « je peux jouer ? », « va voir … ». Ainsi, la différence de statut est flagrante. Certains ont des droits sur le jeu et le pouvoir d'accepter ou de refuser des joueurs.

Dans le cadre d'un match, réunissant petits et grands, ces derniers sont reconnus automatiquement comme les leaders. En effet, séparément, ils ne suivent pas les mêmes règles du jeu. Jouer ensemble suppose une adaptation des petits aux règles plus complexes des grands. Aussi, les plus grands se font initiateurs (« Stop K! Vous n'avez pas engagé, vous devez engager avant, ici », « on ne peut pas toucher le ballon si l'équipe n'y a pas touché »), médiateurs (« arrêter de vous battre ») et organisateurs du jeu (« pouce », « ça joue », « c'est bon y a pas but »), reconnus des autres sans pour autant être autoritaires.

A l'inverse, certains garçons utilisent la force pour dominer et se placer en position de leader, cette fois-ci tyrannique, comme en témoignent les propos suivants d'un CP jouant pourtant avec des enfants plus âgés : « mais non le but il va de là à là », « passe », « mais non imbécile avance », « attend », « donne », « qui est avec moi ? », « laisse », « donne, c'est moi qui le fais ». Le ton employé est extrêmement autoritaire, ces propos injonctifs. Or lorsqu'un des garçons lui répond « c'est pas toi qui décide » il le pousse à terre. Son comportement l'autorise à jouer, choisir son équipe, ordonner, recevoir la balle lorsqu'il la réclame et ce sans protestation.

Comme je l'ai mentionné précédemment, les filles sont également attirées par l'aspect ludique du football et s'y intègrent parfois. Néanmoins, elles doivent se plier aux règles et à la volonté des garçons, devenus automatiquement leaders. C'est ainsi qu'une des membres du groupe de filles est exclue du jeu car rejetée par l'un des garçons. Ses copines, tiraillées entre l'envie de jouer et la solidarité, tentent bien de le convaincre mais sans succès. L'enfant en question vit mal ce rejet et pleure en disant qu'elle n'a plus de copine.

Côté fille, le leader est moins marqué où en tout cas s'impose avec plus de subtilités. Par exemple, dans un groupe de CE2, lors d'un jeu consistant à se croiser de différentes façons en courant, une des filles se démarque par sa capacité à organiser le jeu, à proposer des variantes (« maintenant ça va être plus compliqué, il faut que t'ailles le plus loin possible et tu sautes »), à attribuer des rôles (« toi tu vas en face et nous deux on reste là et après on se croise »). Mais, la coopération est privilégiée dans la mesure où si une fille dirige le groupe, une autre peut le faire à un autre moment, par exemple pour les chansons à gestes. Cette même fille peut ne pas obtenir l'adhésion du groupe et léguer son rôle à une autre en endossant le rôle de suiveur. Ainsi, les personnalités les plus fortes tentent de s'imposer en se rendant attractives et utiles, mais elles ne sont leaders que ponctuellement selon l'enthousiasme généré et les réactions face à leurs propositions.

Par ailleurs, si lors des jeux, des personnalités s'imposent plus que d'autres, le choix des jeux reflète une volonté d'égalité : plouf-plouf, cercle fermé et concertation où la majorité l'emporte, l'enthousiasme des unes se répercutant sur celui des autres (effet de conformité). Aussi, si le leader persiste, celui-ci se démarque par sa capacité à obtenir l'adhésion du groupe.

1.4 Les jeux et règles du jeu : entre collaboration et régulation collective :

1.4.1 Le répertoire des jeux observés :

J'ai constitué, au cours de mes observations, un répertoire des jeux classés comme suit :

- les jeux de simulacre sont nombreux, notamment au sein des plus jeunes mais aussi et surtout chez les filles de tout âge. Tantôt déesses où chacune s'attribue une

qualité (déesse de la gentillesse), tantôt lycéennes et jeunes mamans sur le point de passer le baccalauréat. Le plus populaire reste « l'élevage de chevaux » qui consiste à suivre les directives de l'éleveur.

- les jeux de poursuite et leurs nombreuses variantes ont une grande place au sein de la cour de récréation, à savoir « attrape filles attrape gars », le « chat couleur » où il s'agit de toucher le plus vite possible et sans se faire attraper la couleur annoncée, « le chat délivrance » où les enfants tentent d'atteindre la maison du chat avant que celui-ci ait dit leur nom et les ait faits prisonniers, « le loup glacé » et sa variante « le loup bougie », où les enfants touchés sont glacés et attendent d'être délivrés (« le loup bougie » ajoute une contrainte temps, les enfants glacés ne peuvent être délivrés que si la bougie n'est pas encore consumée) et enfin des jeux inventés et inspirés de ceux connus tels que « le loup câlin », où il s'agit de faire un câlin à son partenaire pour le délivrer, le loup ne pouvant pas les glacer si le câlin n'est pas achevé.

- les jeux sportifs de référence, pratiques majoritairement masculines mais pas exclusivement, dont on retrouve les codes, les règles et le vocabulaire spécifique (engagement, qualification, touche, corner etc.) dans la cour de récréation. Ceux-ci ne sont pas très variés puisque se limitent au football et parfois au rugby. De plus, retrouve-t-on des jeux d'opposition similaires aux activités athlétiques (courses, sauts en longueur), avec scores ou non.

- les jeux issus de l'appropriation du matériel disponible (corde, élastique et marquage au sol : triangle, carré, marelle). Aussi retrouve-t-on les pratiques traditionnelles de la corde à sauter (enchaînement ordonné de différents sauts : à deux pieds, à un pied, croisés, en avant et en arrière), de l'élastique en formation triangle ou rectangulaire (sauts au-dessus, sous, à un pied ou deux avec différents niveaux marqués par l'élévation de l'élastique) mais également des jeux inventés : à tour de rôle les enfants posent une question du type « qui aime les crottes de nez ? ». Le dernier sorti de l'élastique a perdu (il est désigné comme répondant « j'aime » à la question) et est parfois éliminé parfois pas, le jeu complexifié ou non par la suite (piège dans la formulette, élastique plus haut). De même, le triangle et le carré se jouent avec un joueur à chaque coin et un loup. Les joueurs doivent changer de coin sans que le loup ne parvienne à prendre leur place. Néanmoins, d'autres

jeux se pratiquent sur cette espace, tels que des croisements multiples et variés à l'instar d'une chorégraphie.

1.4.2 La gestion du jeu, la collaboration et l'équité :

Tout d'abord, la mise en relation par le jeu concerne l'ensemble des enfants quel que soit leur âge ou quel que soit leur sexe. Seule nuance, le jeu est moins central chez les plus grands dans la mesure où la formation des groupes y est moins corrélée, ceux-ci étant davantage fixes. Les plus jeunes changent de groupe au gré des récréations et des jeux proposés. A l'inverse, les plus grands restent dans le même groupe et décident ou non de changer de jeux.

Puis, tout jeu suppose une organisation, visible à travers les modes de lancement, la répartition en équipes ou l'attribution de rôles, les prises de décisions, l'application de règles et leurs rappels.

Le premier point concerne le choix du jeu, la distribution des rôles et la mise en route du jeu. Le choix du jeu fait le plus souvent l'objet d'une concertation où la majorité l'emporte, les uns se conformant à l'enthousiasme manifesté des autres. Or, les « bonnes idées » sont souvent proposées par les mêmes enfants, parvenant à susciter l'adhésion des autres : « attend, j'ai une idée plus simple ! ». Aussi, le choix du jeu, semble-t-il dépendre de celui qui en fait la proposition, du ton avec lequel il le propose et de la réaction d'une majorité. Quant à la distribution des rôles ou la formation des équipes, différentes formulettes sont utilisées telles que le plouf-plouf accompagné de comptines plus ou moins longues. Néanmoins le hasard semble de mise, le choix de la comptine ne changeant pas au fur et à mesure des éliminations. On peut supposer qu'elles dépendent de la volonté de lancer plus ou moins vite le jeu, elles-mêmes faisant parfois office de jeux. D'autres stratégies plus rapides sont utilisées, notamment pour les jeux de poursuite, à savoir le dernier ou la dernière à avoir dit « 1, 2, 3, c'est pas moi le loup » est le loup. De plus, la distribution des rôles peut faire l'objet de négociation comme suit : « c'est moi qui était le loup la dernière fois », qui s'appuie sur des valeurs telles que la justice et l'équité (le loup ne doit pas être toujours le même). De même, pour la formation des équipes de football, bien que majoritairement dépendante des leaders, peut être négociée en s'appuyant sur des règles enfantines (« premier arrivé, premier servi »), comme le montre l'exemple

suivant : un garçon choisit son équipe et attribue l'autre à un deuxième garçon lui disant « A t'es avec eux, parce que je suis arrivé avant ». Or si l'équité entre équipes est recherchée pour les jeux opposant garçons et filles (attrape filles attrape gars ou football), ce principe n'est pas de mise pour les matchs de football entre garçons. En effet, comme me l'a expliqué un garçon de CE1 qui ne participait pas au jeu opposant les filles et les garçons, celles-ci sont volontairement en surnombre car considérées moins performantes afin d'équilibrer les équipes. Au contraire, si les équipes de football entre garçons sont égales en nombre, les plus performants et les leaders forment une première équipe tandis que les autres, l'équipe adverse.

Le second point concerne les règles du jeu, parfois modulables selon le contexte, qui font l'objet de rappels dès lors qu'elles ne sont pas respectées.

En effet, chaque jeu comprend des règles que tous doivent respecter sous peine d'exclusion ou d'arrêt du jeu comme en témoignent les propos relevés suivants :

- au football : « « on ne fait pas mal pour avoir la balle », « G tu dois nous la passer».
- aux jeux de poursuite : « t'es toucher ! T'es mort ! Tu dois être mort normalement », « t'as pas le droit de te déplacer », « t'as pas le droit de me toucher quand je passe entre les jambes », « ça ne compte pas t'as regardé, tu recomptes », « ça s'appelle de la triche », « c'est toi la tricheuse ».

L'idée d'avoir le droit ou de devoir est prégnante dans ces propos. La tricherie et la violence sont exclues au profit du respect des règles établies. Or si le rappel des règles est généralement suffisant, leur non respect aboutit parfois à l'exclusion du fauteur ou à l'arrêt du jeu, marqué par la formulette « 1, 2, 3, je ne joue plus », des autres participants. Par conséquent, le groupe a un effet régulateur sur les volontés individuelles, chacun apprenant progressivement à contrôler ses émotions et à se comporter conformément aux règles du jeu et du groupe.

Par ailleurs, il convient de noter que si le respect des règles établies est incontournable, celles-ci n'en sont pas moins modulables, visant non pas l'équité dans le jeu mais une participation équitable. Par exemple, la pratique de l'élimination au jeu de l'élastique n'est pas automatique. Néanmoins, elle semble lui apporter un intérêt supplémentaire. Aussi, les éliminés endossent-ils un nouveau rôle : responsables de la formulette « qui aime… ». En effet, le groupe tend à assurer un rôle à jouer à chacun des membres. Ainsi, une des éliminées se charge-t-elle

d'indiquer le sens de rotation du jeu en tournant autour de la ronde dans le sens des aiguilles d'une montre. De même, un groupe de filles de CM1, se mesurant à la corde à sauter, avait mis en place un fonctionnement permettant un temps de jeu équitable. En effet, chacune leur tour, elles effectuaient des sauts de différentes façons et dans un ordre précis. Le tour passait à la suivante dès que la précédente échouait. Or, l'une d'elle assurait un rôle à part, celui de la « chance » car en tant que joueuse à part entière, elle ne perdait jamais et donc était la seule à jouer tout au long de la récréation. Ainsi, les enfants établissent ensemble des compromis, ici permettant à tous de jouer et valorisant les performances de « la chance » qui accepte, néanmoins, de jouer sur une durée plus courte. Par conséquent, la relation aux pairs, dans le contexte ludique, permet aux enfants d'apprendre à faire des concessions pour jouer ensemble.

Enfin, la coopération est extrêmement visible dans les jeux de simulacre et plus précisément lors de la mise au point du scénario : « là tu me faisais un bisou et tu me regardais avant de partir au lycée », « oui pour que tu t'endormes ». Le scénario émerge véritablement d'une codécision, chacun proposant des idées, complétant celles des autres. Ainsi, le jeu alterne entre construction du scénario et « faire semblant ».

1.5 L'entraide et la solidarité :

Si les groupes multi-âges se limitent à un écart d'un an, les interactions entre des enfants d'âges différents se manifestent sous forme d'entraide des plus grands envers les plus jeunes. C'est ainsi que des filles de CM1 se déclarent protectrice d'un garçon de CP qu'elles traduisent comme suit : « on est ses tatas ». De même, un garçon de CM2 « protège » une fille de CP de sorte que personne ne l'ennuie, dans la mesure où il l'a en quelque sorte pris sous son aile. Ce genre de rapport entre grands et petits témoigne d'un devoir de protection des plus jeunes par les plus grands. Les petits en question sont, de plus, dans les deux exemples cités, morphologiquement plus fragiles que la moyenne. Néanmoins, l'entraide ne se limite pas à la protection. Lors d'un match de football réunissant des garçons d'âges différents, un enfant de CP vient me voir pour que je lui refasse son lacet. Un plus grand lui dit « pourquoi tu ne m'as pas demandé ? J'aurais pu te le faire ». Un peu

plus tard, le jeu est suspendu « pouce », le plus grand refait le lacet de l'enfant de CP. Ainsi, les grands mettent leurs compétences au service de ceux qui ne les ont pas encore acquises. Ils s'attribuent donc volontairement des responsabilités.

Quant aux actes de solidarité, d'après mes observations, ils semblent être un attendu plus féminin que masculin. En effet, les filles se montrent plus solidaires entre elles que les garçons, voire la solidarité entre copines est élevée au rang de devoir. Afin d'étayer mon propos je citerai les deux exemples suivants :

- des filles de CE1 jouent ensemble à un jeu de poursuite. Une tombe et se fait mal. Le jeu est immédiatement suspendu, ses copines l'entourent, attendent quand celle-ci est soignée dans une classe par l'animatrice, lui demande si elle va mieux, la console pour son pantalon déchiré au genou « ta grand-mère pourra peut-être le réparer ».
- Une fille de CE2 pleure parce qu'elle a été exclue du jeu en raison d'un différent avec un garçon. Ce n'est pas la première fois qu'elle vit l'exclusion et certains disent apparemment « des méchancetés » sur elle, d'après ce que me rapporte une des filles du groupe. Or si elle n'était pas soutenue au départ, ses copines préférant le plaisir ludique à la privation par solidarité, les larmes s'avèrent être une arme redoutable et inductrice d'un devoir de solidarité des copines. Deux d'entre elles viennent la consoler, puis une autre imite les 2 premières. Or quant la dernière arrive, toutes lui font le reproche de n'être pas venue tout de suite :

« Mais je n'avais pas vu », « si à un moment tu t'es retournée et au lieu de venir tu jouais, avoue-le ». Si le soutien des copines n'est venu qu'après les larmes, le devoir de solidarité est durement rappelé à celle qui a mis plus de temps à abandonner le jeu. Ainsi, cet exemple illustre le fait que la capacité à différer ses envies et intérêts n'est pas chose aisée. Néanmoins, l'expérience de l'empathie, déclenchée par les larmes, a abouti à l'abandon du jeu afin de consoler une copine et trouver une solution pour l'intégrer au jeu. La violence des reproches à l'encontre de la dernière arrivée marque l'importance accordée à la solidarité par ce groupe. Cet acte de solidarité semble davantage issu d'un effet de groupe que d'automatismes individuels. Ici encore, le groupe exerce une pression sur les comportements individuels. Aussi, les relations entre pairs permettent l'apprentissage de ce type de comportements sociaux loin d'être instinctifs.

Un épisode similaire survient lors d'un match de football. Un des garçons tombe et se fait manifestement mal. Un des joueurs tente de stopper le jeu, mais un autre lui répond « y a pas faute il est tombé tout seul » et le jeu reprend aussitôt. De même, un second enfant tombe plus tard et ses copains manifestent leur inquiétude en tournant la situation en dérision « il fait semblant ». Or il est clair que l'enfant a mal. Finalement, celui-ci fait semblant d'avoir fait semblant. On ne peut pas parler d'absence de solidarité mais plutôt d'une image différente à véhiculer. La force, le courage, la résistance sont des attendus masculins comme l'explique les propos d'une fille de CE1 me racontant avoir vu un CM2 pleurer : « un CM2 ! pleurer ! J'avais jamais vu ça ! Normalement c'est les filles qui sont un peu chochottes, enfin il a droit de pleurer mais c'est bizarre ». Ainsi, les larmes, le fait d'avoir mal suscitent la compassion et déclenchent des manifestations de solidarité chez les filles et au contraire engendreraient plutôt du rejet côté garçon. Aussi, selon le sexe, des comportements spécifiques sont attendus engendrant des comportements différents.
Enfin, j'ajouterai, bien que cette observation ne concerne pas l'école étudiée, que les rencontres sportives inter-écoles sont l'occasion d'observer une forte solidarité au sein des écoles qui se manifeste par opposition aux autres écoles. Chaque enfant réaffirme son sentiment d'appartenance à un groupe, en l'occurrence ici son école, par ses encouragements, l'attribution de la victoire ou défaite d'une équipe de l'école à l'ensemble à laquelle elle appartient. Cet exemple illustre le lien entre solidarité et confrontation, la première constitutive de la conscience d'appartenance à un groupe, l'école, que l'on représente, en opposition à un autre groupe. Néanmoins, je n'ai pu observer que très peu de conflits ou de confrontations de groupes et donc je n'ai pu approfondir cet axe de recherche.

1.6 La gestion des conflits :

Comme je l'ai dit précédemment, je n'ai pu observer que très peu de conflits, que ce soit dans l'école d'Orléans ou lors de mon stage. Néanmoins, de façon générale, les petits utilisent davantage la délation et la violence physique comme c'est le cas d'une petite fille qui, n'acceptant pas sa défaite aux billes, souhaite les récupérer. Pour se faire elle tape sa partenaire de jeu qui, à contre cœur, les lui rend en lui disant « je te cause plus ». Au contraire, les plus grands utilisent davantage le

langage, non moins violent parfois, sont plus autonomes dans la gestion de leurs différents et sollicitent moins l'adulte.

Les conflits et réconciliations dépendent du principe « c'est sa faute ou ce n'est pas sa faute », soit de la responsabilité mise en cause dans la situation, qui semble avoir une grande importance pour les enfants. Deux filles de CE1 m'ont fait part de l'une de leurs récentes disputes. Or, elles se sont réconciliées en concluant que c'était la faute des deux, compromis permettant de surmonter le conflit en attribuant une part de responsabilité à chacune. De même, l'encadrement du football a été annulé en raison de la crise d'asthme d'une enfant de l'école. Les garçons étaient déçus et tentés d'attribuer la faute à cette élève mais l'un d'eux a répliqué : arrêtez c'est pas sa faute si elle a de l'asthme, de toute façon on joue tous les jours ». Ainsi, les enfants s'attachent à évaluer la part de responsabilité lors d'un conflit, l'intention en amont, comme en témoignent les répliques du type « j'ai pas fait exprès ». Aussi, la promotion de la discussion pour gérer les conflits se répercute dans les relations entre enfants bien que celle-ci oppose le plus souvent un enfant seul face au groupe.

2) Croisement de mes observations avec le cadre théorique et les objectifs de l'école :

La cour de récréation rassemble des enfants d'âge et de personnalité différents dans laquelle chacun met en place des stratégies pour s'intégrer, se faire apprécier des autres. Pour se faire, il leur faut intégrer des normes relationnelles et une capacité d'adaptation au groupe dans lequel ils s'insèrent. Ainsi, c'est en étant confronté à ces situations que l'enfant développe cette compétence en adaptant son comportement en fonction des réactions suscitées et du groupe, par ailleurs de même sexe, qu'il souhaite intégrer. Aussi, mes observations rejoignent-elles les éléments constituants le cadre théorique et renvoient au point « s'intégrer à la collectivité de l'école » du domaine « instruction civique et morale » des programmes officiels.

De plus, la cour de récréation n'est pas une juxtaposition d'enfants sans ordre ni règle mais révèle une véritable organisation sociale faite de groupes et de sous-groupes. Le cadre théorique posait deux types de répartition : la première en fonction du sexe et de l'âge, la seconde selon deux facteurs, à savoir la proximité et les

ressemblances interpersonnelles[29]. Or il apparaît dans mes observations que la formation des groupes est extrêmement liée à la répartition des classes, les enfants de même âge et de classes différentes ne se mélangeant que très peu. Aussi, ai-je émis l'idée que la proximité offerte par les classes à double-niveau permettrait la formation de groupes multi-âges, ce qui est le cas. Néanmoins, ils restent minoritaires, confortant le facteur « âge ». De plus, les enfants de plus d'un an d'écart, bien qu'ils ne jouent pas ensemble (excepté au football), développent des liens d'entraide, les plus grands s'attribuant la responsabilité des plus petits, à l'instar du tutorat parfois mis en place dans les écoles. Quant à la mixité sexuelle, encouragée par l'institution scolaire au nom de l'égalité, elle n'est pas généralisée mais n'est pas non plus totalement rejetée. En effet, bien que les filles et les garçons jouent le plus souvent ensemble dans le cadre d'une opposition par le jeu, certains groupes sont mixtes. Seule nuance à ajouter, les garçons sont toujours minoritaires dans ces groupes, aussi peut-on en déduire que la formation des groupes mixtes correspond à une intégration de garçons au sein d'un groupe de filles. De plus, l'idée d'une division des jeux en « jeux de filles et jeux de garçons » semble de moins en moins pertinente dans la mesure où chacun s'aventure sur le territoire du sexe opposé (les garçons jouent à l'élastique, les filles au football). Aussi, l'organisation sociale de cette cour de récréation n'est ni la reproduction de l'idéal que souhaite promouvoir l'école, ni l'application d'une éducation sexuée. Enfin, le dernier facteur, celui des ressemblances interpersonnelles est difficilement évaluable sur une période d'observation courte. Néanmoins, le regroupement des enfants d'origines étrangères, pourtant diverses, pourrait en être le reflet.

L'occupation première dans ces groupes est bien évidemment le jeu. S'il reste un outil de mise en relation quel que soit l'âge, il s'avère de moins en moins corrélé à la formation des groupes, ce qui rejoint l'idée émise par Marie Cipriani-Crauste[30]. Néanmoins, mes observations ne reflètent pas la volonté des enfants de se mesurer « d'égal à égal »[31] à l'exception des jeux d'opposition filles/garçons (discrimination positive). En revanche, ils s'attachent à assurer une participation au jeu équitable.

[29] Estelle Michinov. L'influence des relations entre élèves.

[30] Djamila Saadi-Mokrane. Sociétés et cultures enfantines. Marie Cipriani-Crauste. Le jeu des pogs, un exemple de sociabilité enfantine, p.83-92

[31] Djamila Saadi-Mokrane. Sociétés et cultures enfantines. Georges Augustins. Le jeu de billes : un microcosme, p.101-104

Aussi, dans le cadre de la récréation, les enfants, soumis au regard régulateur des pairs, développent en situation des compétences telles que le contrôle de soi (attendre son tour, accepter l'échec, différer la réalisation de ses désirs), la capacité à coopérer et à prendre en compte l'avis d'autrui (choix et organisation du jeu) et le respect de règles de vie et de jeu. Or ses compétences sont précisément celles que les programmes officiels[32] visent :

- « contrôler ses émotions »
- « différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers »
- « respecter les autres et les règles de vie collective »
- « pratiquer un jeu en en respectant les règles »
- « coopérer avec un ou plusieurs camarades »

Ceci m'amène à la question de la gestion des conflits. Globalement, elle apparaît évolutive selon l'âge des enfants. Si les plus jeunes ont recours plus fréquemment à la violence physique, à la délation et semblent moins autonomes, d'où une plus grande sollicitation de l'adulte, les plus âgés s'approprient le modèle promu par l'école : la gestion des conflits via la parole. Néanmoins, son usage n'est pas toujours celui souhaité (seul contre tous et violence verbale). De plus, la question de la part de responsabilité de chacun apparaît dans les propos des enfants.

3) Retour sur la problématique et les hypothèses :

Au regard de ces résultats, l'hypothèse selon laquelle les relations entre pairs à la récréation permettraient une appropriation des règles, valeurs et modèles véhiculés par l'école est en partie vérifiée. En effet, des similitudes et des divergences apparaissent, révélant des écarts entre les règles, valeurs et modèle de l'école et ceux observables dans la cour de récréation. Ceci renvoie à une imbrication de plusieurs influences (école, éducation familiale, société). Aussi, les résultats permettent de dire que le cadre de l'école n'exclut pas le recours à des règles, valeurs et modèles qui lui sont externes, bien que la question d'une plus grande légitimité de part le contexte même de l'école se pose (néanmoins,

[32] Les programmes officiels de l'école maternelle, domaine « devenir élève » et ceux de l'école élémentaire, domaine « instruction civique et morale » ainsi que le pilier 6 « les compétences sociales et civiques » des deux paliers.

l'hypothèse d'un recours à des règles et valeurs en fonction du milieu où l'on se trouve nécessiterait la comparaison des comportements de ses mêmes enfants, dans et à l'extérieur de l'école). Les enfants utilisent les règles et valeurs véhiculées dans la famille, dans la société et dans l'école pour jouer dans la cour de récréation. Même à l'école, les règles et valeurs extérieures sont intégrées. Ainsi, les observations permettent de dire qu'il y a appropriation de modèles, règles et valeurs, à partir de différentes influences, et non application des règles, valeurs et modèles véhiculés par l'école et ce dans le contexte scolaire. Toutefois, les résultats sont imparfaits dans la mesure où ils n'évaluent pas la concordance entre les programmes de l'école et l'application qui en est faite. Ainsi, la mixité sexuelle est-elle réellement encouragée ? L'égalité des sexes est-elle effective en classe ? La coopération et l'entraide sont-elles développées ? En d'autres termes, mes observations sont croisées avec les compétences prescrites par les programmes nationaux et non avec des observations sur les pratiques de classe.

Quant à la seconde hypothèse, à savoir : *« la cour de récréation permet l'acquisition de compétences sociales, sans intervention de l'adulte et dans un contexte ludique si les comportements des enfants entre pairs reflètent :*

« 1) une capacité à s'intégrer, à se faire une place et la conserver en développant des relations à autrui harmonieuses

2) une capacité à organiser le collectif et à en respecter les règles et valeurs selon un principe de réciprocité et d'équité

3) une capacité à se décentrer, à contrôler ses émotions et désirs, à faire preuve d'empathie et à agir en fonction des autres », les multiples expériences de vie en collectivité, offertes durant la récréation, où les enfants sont amenés à plus d'autonomie, permettent effectivement, au regard des résultats, l'acquisition de compétences sociales par expérimentation. En effet, pour s'intégrer, ils sont confrontés à la nécessité de développer des stratégies efficaces, à véhiculer une image méliorative d'eux-mêmes aux pairs, et ceci par essais et modifications des stratégies en fonction du résultat obtenu. Néanmoins, une certaine hiérarchie persiste, en référence au statut de leader, mais celui-ci s'avère dépendant du reste du groupe. Ainsi, si on ne peut pas parler totalement de réciprocité et d'équité dans les relations entre enfants, cet écart de statut n'est possible que s'il est accepté de

tous, en tant qu'organisation sociale efficace. Enfin, plusieurs observations confortent la mise à l'épreuve de la capacité des enfants à contrôler leurs émotions (accepter la défaite), à différer la réalisation de leurs désirs (attendre son tour, se conformer à la majorité quant au choix du jeu, du rôle attribué), à faire preuve d'empathie et à agir en fonction des autres (solidarité entre filles par abandon du jeu pour consoler une copine). Ainsi, le sentiment d'appartenance à un groupe et l'empathie sont nécessaires pour être capable d'agir en fonction des autres et non pas seulement en fonction de soi. Il s'avère que cette compétence est expérimentée plus qu'acquise et encore largement dépendante de la pression du groupe sur les volontés individuelles. Néanmoins, la fonction régulatrice du groupe est nécessaire pour parvenir à l'autorégulation.

Par conséquent, les interactions entre pairs durant la récréation permettent l'appropriation, par de multiples et diverses situations, de compétences sociales et offrent aux enfants un cadre leur permettant de devenir progressivement « socialement compétent[33] ». A la question : quelles sont les compétences sociales dont l'appropriation est favorisée lors des relations entre pairs durant la récréation ? Je peux désormais répondre que les enfants développent leurs capacités à s'intégrer, à établir des relations harmonieuses avec autrui tout en véhiculant une image méliorative d'eux-mêmes, à organiser le collectif en adoptant des règles de vie, à prendre en compte autrui, le collectif dans ses choix, actes et décisions.

Pour conclure, mes observations confortent les éléments constituant le cadre théorique et mes hypothèses de départ sont en partie vérifiées. Les questions jalonnant ce mémoire ont trouvé leurs réponses. Néanmoins, les résultats de cette recherche ont une valeur d'exemplarité et ne peuvent être généralisés dans la mesure où ils sont issus de l'observation d'une seule école (bien que j'aie profité de mes stages pour les étoffer). Aussi, pour être généralisable, une recherche de grande envergure, à la fois qualitative et quantitative, serait nécessaire (observation plus approfondie et à long terme, comparaison d'un grand nombre d'écoles).

[33] Etre socialement compétent c'est être capable de s'adapter, c'est adhérer aux règles, normes et valeurs jugées conformes, afin de rendre le rapport collectif possible. C'est être capable de s'intégrer, de se faire une place, de développer une identité commune, une conscience d'appartenance à un groupe dans lequel on se reconnait.

Conclusion

Cette recherche avait pour but de déterminer, par le biais de l'observation, les compétences sociales dont l'appropriation est favorisée lors des interactions entre pairs à la récréation. Ainsi, au regard du cadre théorique et du cadre pratique, il est bien question d'appropriation par expérimentation de modèles, règles et valeurs prescrites par les adultes (école, famille et société). C'est en étant confrontés à la vie en collectivité et dans un temps de relative autonomie, que les enfants développent des compétences sociales afin de pouvoir jouer ensemble et partager un espace commun. Ils y construisent des stratégies pour entrer en relation, créer du lien et le maintenir. Ils adoptent des règles de vie et de jeu, apprennent à les respecter et à les faire respecter. Il s'agit de savoir à la fois agir suivant ses intérêts tout en sachant parfois y renoncer au profit d'autrui, du jeu et, de plus en plus, en faveur des liens d'amitié.

Aussi, ce thème de recherche mériterait d'être approfondi et étendu quantitativement. De plus, il serait intéressant d'y inclure l'observation des pratiques de classe pour en dégager l'impact sur les comportements des enfants pendant la récréation, voire l'observation hors contexte scolaire pour déterminer si oui ou non il y a un phénomène de primauté des règles, valeurs et modèles de l'école du fait que l'appropriation se fasse dans le contexte scolaire.

Quels intérêts revêt cette recherche pour l'exercice du métier de professeur des écoles ? Ce mémoire n'expose en aucun cas des invariants, mais l'observation d'une école avec ses particularités et ses élèves. Toutefois, il met l'accent sur l'importance des temps de récréation et les avantages de prendre le temps d'y observer les enfants.

Ainsi, les apprentissages ne s'arrêtent pas aux portes de la classe. L'enfant, au contact des pairs, apprend. C'est pourquoi l'aménagement de l'espace et le rôle de l'adulte dans la cour de récréation se doivent d'être réfléchis afin de favoriser le développement des compétences sociales, de faciliter la construction de liens. De même, ceci remet en cause la pertinence d'utiliser trop fréquemment la privation d'une partie de la récréation comme outil répressif.

De plus, je suis convaincue que pour enseigner efficacement, assurer le bien-être de chaque enfant et un rapport mélioratif à l'école, le professeur gagnerait à observer les élèves durant les récréations. Relativement autonomes, leurs comportements n'en sont que plus révélateurs (personnalité, estime de soi, souffrance). Les observer, c'est apprendre à les connaître et saisir l'opportunité de repérer les difficultés de certains, les sources de conflits et de ce fait, mieux y remédier. En effet, l'enseignant peut en déduire des axes de travail à privilégier, mieux comprendre les comportements et autres répercussions en classe, notamment l'effet néfaste que peut avoir l'expérience de l'exclusion. Le rapport que les enfants entretiennent avec l'école est aussi dépendant de ces temps entre pairs. Par ailleurs, il n'est pas inutile de s'appuyer, pour les situations d'apprentissage en classe, sur un relevé des centres d'intérêts des enfants, visibles à travers leurs pratiques autonomes dans la cour.

Bibliographie

DELALANDE, Julie. *La récré expliquée aux parents : de la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour d'école*. Paris, L Audibert, 2003,149 p.

GAYET Daniel, GREFFIER Martine, VASSE Thierry, [et al.]. *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris : INRP, Institut national de recherche pédagogique, 2003, 99 p.

CIPRIANI-CRAUSTE, Marie. *Le jeu des pogs, un exemple de sociabilité enfantine*. In : SAADI-MOKRANE, Djamila. *Sociétés et cultures enfantines*. Actes du colloque organisé par le CERSATES et la SEF, Université Charles de Gaulle Lille 3. Villeneuve-d'Ascq : Université Lille 3, 2000, p.83-92.

AUGUSTINS, Georges. *Le jeu de billes : un microcosme*. In : SAADI-MOKRANE, Djamila. *Sociétés et cultures enfantines*. Actes du colloque organisé par le CERSATES et la SEF, Université Charles de Gaulle Lille 3. Villeneuve-d'Ascq : Université Lille 3, 2000, p.101-104.

ZARCA, Bernard. *Normes et valeurs enfantines à l'école élémentaire : une approche sociologique*. In : SAADI-MOKRANE, Djamila. *Sociétés et cultures enfantines.* Actes du colloque organisé par le CERSATES et la SEF, Université Charles de Gaulle Lille 3. Villeneuve-d'Ascq : Université Lille 3, 2000, p.53-58.

MONTANDON, Cléopâtre. *Amitiés et abus ou de la construction du lien social à l'école*. In : SAADI-MOKRANE, Djamila. *Sociétés et cultures enfantines*. Actes du colloque organisé par le CERSATES et la SEF, Université Charles de Gaulle Lille 3. Villeneuve-d'Ascq : Université Lille 3, 2000, p.133-140

DELALANDE, Julie**.** *Culture enfantine et règles de vie : jeux et enjeux de la cour de récréation*, Terrain, n° 40, 2003, p. 99-114.

DELALANDE, Julie. *Que se passe-t-il à la récré ?* [en ligne]. Sciences humaines : L''Enfant, Hors-série N° 45 - Juin-Juillet-Août 2004. [consulté le 12 décembre 2010]. Disponible à l'adresse : http://www.scienceshumaines.com/l-enfant_fr_151.htm

DELALANDE, Julie. *La récréation : le temps d'apprendre entre enfants* [en ligne] *Enfances & Psy*, 2003/4 no24, p. 71-80. DOI : 10.3917/ep.024.0071. [consulté le 14 décembre 2010]. Disponible à l'adresse : http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-71.htm

HIRSH-PASEK K, GOLINKOFF RM. *Pourquoi jouer = apprendre* [en ligne]. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.* Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2009:1-7. [consulté le 15 décembre 2010]. Disponible à l'adresse : http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffFRxp.pdf.

DELALANDE, Julie. *La cour d'école : un espace à conquérir par les enfants* [en ligne], *Enfances & Psy*, 2006/4 no 33, p. 15-19. DOI : 10.3917/ep.033.0015. [consulté le 09 février 2011]. Disponible à l'adresse: http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-15.htm

MICHINOV, Estelle. *L'influence des relations entre élèves* [en ligne]. Sciences humaines : L'Enfant, Hors-série N° 45 - Juin-Juillet-Août 2004. [consulté le 2 février 2011]. Disponible à l'adresse : www.apechateau.eu/conferences11/revue-de-presse-relations-entre-l-ves.pdf

DELALANDE, Julie. *Comment le groupe s'impose aux enfants* [en ligne]. Empan, 2002/4 no48, p. 27-31. DOI : 10.3917/empa.048.0027. [consulté le 19 janvier 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.cairn.info/revue-empan-2002-4-page-27.htm

CARRA, Cécile. *Violences à l'école élémentaire : une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs*. [en ligne] L'Année sociologique, 2008/2 Vol. 58, p. 319-337. DOI : 10.3917/anso.082.0319. [consulté le 19 janvier 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2008-2-page-319.htm

DROZDA-SENKOWSKA, Ewa, GASPARINI, Rachel, HUGUET, Pascal, [et al]. *Acquisition et régulation des compétences sociales* [en ligne]. Ministère de la recherche Programme COGNITIQUE Action Ecole et SCIENCES COGNITIVES. Paris, 2002. [consulté le 17 janvier 2011]. Disponible à l'adresse : escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/AcquiregulRayou-3.pdf

CHAMPOUX Lyne, COUTURE Carole, ROYER Egide. L'observation systématique du comportement. ECOLE ET COMPORTEMENT [en ligne]. Ministère de l'éducation du Québec, août 1992. [consulté le 24 janvier 2011]. Disponible à l'adresse : www.comportement.net/publications/observation.PDF

Annexes

1) Annexe 1 : grille d'observation

Cadre théorique	Classe / âge / sexe	Mes observations
stratégies d'intégration et de conservation de la reconnaissance sociale : Observation et imitation : apprentissage des pratiques et **normes relationnelles** [1] **se conformer** aux règles, valeurs et pratiques de son groupe d'âge, de même sexe [1] [3] [5] proposer des jeux : se rendre utile et attractif = outil de mise en relation [2] [4] **se mettre en valeur** par ses qualités (don, partage) [2], ses performances, sa maîtrise de la culture enfantine [3] nécessite une certaine assurance et confiance en soi évaluer les qualités d'autrui notamment envers soi [3] (don, partage)		
compétences sociales en jeu dans le contexte ludique : créer des règles et les respecter [4] négocier [2] contrôler ses émotions [2] différer ses envies et faire des concessions [2] se mesurer d'égal à égal (jeu de billes) [4] apprendre jusqu'où peut-on imposer des choses au groupe attribution des rôles et organisation efficace du jeu = **collaborer** tester et sélectionner les comportements en fonction de l'effet sur le jeu, du regard des pairs : collaborer, respecter les règles, partager vs tricher, voler, être violent =		

régulation collective des volontés individuelles [1], **apprentissage de l'autorégulation** [2] Le jeu est un prétexte à relation [3], mais de moins en moins médiateur des relations pour les plus grands : comment s'organise le groupe ?		
organisation sociale de la vie collective : groupes et au sein des groupes : évolution de l'attente envers le leader : de tyran à juste. Il distribue les rôles, propose les jeux mais l'organisation évolue selon un **principe plus équitable** : le vote, le hasard, la majorité [5] [6] trouver sa place : leader, suiveur, médiateur des conflits [6] se créer une **identité commune** en opposition aux autres et se conformer aux attentes du groupe [4] [5] (s'identifier comme membre d'un groupe : pratiques et vocabulaire, gestion de l'espace cour, tempérament [1]) séparation des sexes et formation des groupes : jeux (jeu de bagarre = mesurer sa force, son pouvoir et son courage, sa capacité à se défendre : construction de l'identité masculine fondée sur la virilité), situation dans l'espace cour [1], qualités attendues et donc comportements (courage, performances physiques / beauté, calme, organisation)[2] : élan vers ceux qui leur ressemblent plus susceptibles de renvoyer un regard positif [3] = groupes se formant en fonction de la proximité et des ressemblances interpersonnelles [3] Interaction filles/garçons : reproduction d'un modèle social (papa/maman), jeu du chat = les garçons attrapent les filles : reproduit une **hiérarchisation des sexes**, des stéréotypes vaillance et audace de l'homme et crainte des filles [6]		
agir en fonction d'autrui et pour autrui : solidarité, entraide et empathie : manifestation de solidarité par confrontation constitutive de la conscience d'appartenance à un groupe [2] : un groupe contre un autre / une classe contre une autre [3] / une école contre une autre [3] / dans le jeu [4] lors d'un conflit : « l'union fait la force » : se constituer un réseau d'alliés pour se protéger, le conflit à une dimension collective dès lors qu'il oppose deux groupes [5] Faire l'expérience de l'**empathie** [1]		

entraide intergénérationnelle ?		
capacité à gérer des conflits et expérience de l'exclusion : différence fille/garçon **code d'honneur** partagé : ne pas s'attaquer à un plus petit que soi, s'acharner sur un enfant à terre [1] Il s'agit de laver l'honneur et de **véhiculer une image** à l'opposé du « trouillard » [2] L'école cherche à véhiculer un autre moyen de gérer les conflits : la parole (comment les enfants se l'approprient ?) [2] L'expérience de l'exclusion ponctuelle : mettre à l'épreuve les liens et les réaffirmer		

2) Annexe 2 : tableau de classement des observations

Cadre théorique	Observations
<u>stratégies d'intégration et de conservation de la reconnaissance sociale :</u> Observation et imitation : apprentissage des pratiques et **normes relationnelles** [1] **se conformer** aux règles, valeurs et pratiques de son groupe d'âge, de même sexe [1] [3] [5] proposer des jeux : se rendre utile et attractif = outil de mise en relation [2] [4] **se mettre en valeur** par ses qualités (don, partage) [2], ses performances, sa maîtrise de la culture enfantine [3] nécessite une certaine assurance et confiance en soi évaluer les qualités d'autrui notamment envers soi [3] (don, partage)	**Initiation par les plus grands** : les règles du football ne sont pas les mêmes chez les petits et chez les plus grands. Or ce jeu semble rassembler les garçons de tout âge. Contrairement à d'autres jeux, celui-ci traverse les générations et ne correspond pas à une tranche d'âge en particulier. Les règles du jeu et la formation des équipes sont assurées par les plus grands : « Stop K ! Vous n'avez pas engagé, vous devez engager avant, ici. On ne peut pas toucher le ballon si l'équipe n'y a pas touché». Ils se font aussi les garants du bon déroulement du jeu : « arrêter de vous battre », « pouce » lorsque le jeu est bloqué, qu'un enfant est tombé. Cependant, à noter que le ton n'est pas autoritaire et que tous se plient aux règles pour que le jeu reprenne au plus vite. **Intégration** : J est nouveau depuis 2 semaines : Difficulté à trouver sa place : Jeu 1 : il s'insère dans le match de foot : « mais vas y dégage tu joues pas ». Il s'assoit sur le côté et regarde le match. Jeu 2 : il s'insère dans un autre jeu d'élastique malgré les protestations du groupe. Les autres finissent par l'ignorer, faire comme si il n'était pas là et celui-ci s'en va de lui-même. « c'est bon maintenant tu t'en vas » « c'est A qui a perdu parce que lui ne joue pas ». Difficile de s'intégrer à des groupes déjà formés, sans demander la permission. Sa stratégie d'intégration est inefficace, s'insérer sans rien dire ou regarder ne lui a pas valu d'invitation au jeu. **Intégration :** Deux enfants seuls : un garçon et une fille « tu fais quoi », « ba rien », « ba viens », « d'accord ». L'intégration en visant un enfant dans la même position d'exclusion est plus facile que l'intégration d'un groupe. Il s'agit d'une autre stratégie. **Jouer un rôle, se rendre utile :** Un groupe de 4 garçons jouent à cache-cache, l'un d'eux vient se cacher près d'une fille seule. Elle lui propose de

	se placer devant pour le cacher et ainsi participe au jeu. **Questions :** Qu'est-ce qui est important pour être amies ? être gentille, sincère et honnête, ne pas avoir un caractère de cochon, jouer ensemble, essayer de ne pas se disputer en trouvant une solution pour être d'accord. Quand on est nouvelle dans une école, comment on fait pour se faire des ami(e)s ? Ba on va voir une fille et on lui dit « comment tu t'appelles ? » « t'as quel âge ? », « je peux jouer ? à quoi vous jouez ? » après on apprend à se connaître, si elle connaît des blagues, si elle a de l'humour. Et si le nouveau c'est un garçon ? elles rigolent. « J'ai jamais vu un garçon nouveau demander aux filles s'il peut jouer. Il va demander aux garçons. Mais des fois, c'est aussi les autres gars qui viennent le voir et lui proposent de jouer avec eux. M quand il est arrivé les autres lui ont demandé. » **Se mesurer et se valoriser :** (cp) Course : deux garçons font systématiquement la course, se mesure dans le jeu. Leur talent de bon coureur est d'ailleurs reconnu des autres puisqu'une fille lui dit qu'elle ne fera pas la course avec lui car il va trop vite. Ainsi, en se mesurant à un copain, il renforce l'image du bon coureur vis-à-vis des autres, talent qu'il met à l'épreuve et par lequel il se caractérise. Cet enfant en question a des difficultés en classe. **Imitation des aînés, jeu de son âge** : les CM1 disent avoir appris comment jouer au carré et triangle en regardant les grands (récent dans la cour), ajoute avoir joué à 1 2 3 soleil avant mais estime que ce n'est plus de leur âge. Pourtant, aucun des enfants de la cour ne joue à ce jeu. Il semblerait que ce jeu soit passer de mode et qu'elle l'associe à « un jeu de bébé » non pas parce que renvoie à une pratique des plus jeunes mais parce que leur pratique étant plus jeunes. **Se valoriser sur un intérêt commun issu de la culture enfantine (jeu vidéo) : (cm1)** Deus garçons assis sur un banc échange sur les stratégies d'un jeu vidéo, raconte leurs exploits, le niveau qu'ils ont atteint. L'échange aboutit vite à une valorisation de soi sous forme de « et moi j'ai… », « et moi pire j'ai… » **Observation des autres :** Une fille de CE2 me dit qu'elle aime regarder les autres jouer parce que ça lui donne des idées de jeu et après elle peut en inventer. **Partage et don** : (5 filles de cm1) donner un bracelet (nouvelle mode), une carte, partager ses carambars, son

	goûter avec un autre sert tantôt à matérialiser une relation privilégiée « j'en donne à mes copines mais pas aux autres » ce qui attise par ailleurs du ressentiment dans le groupe pour celles qui n'en ont pas eu, il s'agit ici plus de réaffirmer le lien, tantôt de véhiculer une image de soi méliorative et ainsi générer la reconnaissance des autres. **Maintenir sa place : (garçons dans groupe de fille ce1 de 2 classes différentes mais ensemble au cp)** se rendre utile en gérant le jeu, proposant des accessoires de jeu (élastique)
<u>compétences sociales en jeu dans le contexte ludique :</u> créer des règles et les respecter [4] négocier [2] contrôler ses émotions [2] différer ses envies et faire des concessions [2] se mesurer d'égal à égal (jeu de billes) [4] apprendre jusqu'où peut-on imposer des choses au groupe attribution des rôles et organisation efficace du jeu = **collaborer** tester et sélectionner les comportements en fonction de l'effet sur le jeu, du regard des pairs : collaborer, respecter les règles, partager vs tricher, voler, être violent = **régulation collective** des volontés individuelles [1], **apprentissage de l'autorégulation** [2] Le jeu est un prétexte à relation [3], mais de moins en moins médiateur des relations pour les plus	**Se mesurer, jeu d'attaque entre deux garçons (2 garçons ce2)** : « si je t'attrape tu vas morfler, t'as intérêt à courir », « il court il court le furet, le furet du bois joli ». **Gestion du groupe et du jeu** : un groupe de fille de cm1, parfois un garçon, se mesure à chaque récréation à la corde à sauter. Chacune leur tour, elles effectuent d'abord 10, puis 20 etc, sauts de différentes manières (en avant, en arrière, croisés) et dans un ordre bien précis. Le tour passe à une autre lorsqu'elles échouent. Or, afin de rentabiliser le temps de passage de chacun, un compromis a été mis en place parce que l'une d'elle « ne perd jamais ». Elle endosse alors le rôle de la chance, qui prend le relai si l'une a perdu. Ce système semble convenir à toutes, toutes jouent, l'élève « chance » est en quelque sorte valorisée bien que son temps de jeu écourté. **Règles et jeux :** Football : le jeu est régi par certaines règles, par toujours respectées, mais aussitôt rappelé : « on ne fait pas mal pour avoir la balle », « Gabriel tu dois nous la passer ». Rugby : les plus grands (cm2) Chat : « t'es toucher ! T'es mort ! Tu dois être mort normalement » Jeux de simulacre : être des déesses : chacune s'attribue une propriété « la déesse des bobos » (jambe dans le plâtre), « la déesse de la gentillesse » / papa et maman / les chevaux : une fait et les autres font pareil à l'instar d'un troupeau Jeux aménagés : marelle mais en l'absence de caillou, il s'agit d'un passage dans un parcours, on y joue quand on y passe, le carré : se joue à 5, un élève par coin et un loup qui doit essayer de prendre la place d'un autre (coopération par signaux pour échanger de place à l'insu du loup), le triangle (même principe mais se joue à 4). Plusieurs variantes d'un jeu d'attaque :

grands : comment s'organise le groupe ?	- le chat couleur - le loup bougie qui ajoute une contrainte supplémentaire, les enfants touchés ont un temps limite pour être délivrés - le chat délivrance : pendant que le chat compte, les enfants se cachent, ils doivent toucher la maison du chat avant qu'il ait dit leur nom - le chat perché - le loup câlin : variante inventée par les enfants eux-mêmes, il s'agit de faire un câlin pour délivrer ses partenaires. Le loup ne peut les toucher pendant le câlin. - deux binômes de filles jouent chacun à un jeu, les deux binômes se rencontrent et il s'opère une fusion des deux jeux jusqu'à l'abandon d'un des deux sans parole échangée ni négociation. **Gestion du jeu** : (5 filles cm1) Pour lancer le jeu : « 1, 2, 3 c'est pas moi le loup » la formulation montre que le rôle du loup n'est pas celui désiré. Cette formulette permet de lancer le jeu rapidement, le dernier à l'avoir dit est le loup. Durant le jeu, de nombreux rappels des règles : « t'as pas le droit de te déplacer », « t'as pas le droit de me toucher quand je passe entre les jambes », « ça ne compte pas t'as regardé, tu recomptes »… Comme pour démarrer le jeu, une formulette y met fin : « 1, 2, 3 je ne joue plus ». Face à un conflit quant aux règles, le jeu s'achève : « ça s'appelle de la triche », « c'est toi la tricheuse ». **Gestion du jeu** : La majorité des garçons jouent au foot. Les garçons restant se mélangent aux filles notamment au jeu de l'élastique où il s'agit de sortir le plus vite possible de celui-ci après la formulette : Qui aime le …. ? A chaque éliminé, ils ajoutent une variable qui complexifie le jeu : élastique plus haut, piège dans la formulette. Les règles sont modulables selon les groupes, le nombre de joueurs : élimination ou non, éliminés sont responsables de la formulette (être le plus drôle et imaginatif possible) ou attendent la fin du jeu. Chacun cherche à conserver un rôle dans le jeu : « ça tourne dans le sens des aiguilles », « je fais le sens » l'éliminé tourner en courant autour de la ronde dans le sens des aiguilles. Néanmoins, l'abandon de l'élimination ne dure pas longtemps, le jeu perd de son intérêt, il faut un gagnant. **Equité** : Attrape fille attrapa gars : les deux sexes sont encore en opposition et les équipes ne sont jamais mixtes. L'intérêt du jeu se trouve dans la compétition entre sexe, un enfant de CE1 me dit que c'est pour savoir qui attraper. On peut noter une volonté d'équité : un garçon de CE1 me dit qu'il ne joue pas avec eux parce qu'il y a

	déjà trop de garçons. Il m'explique qu'il faut plus de filles que de garçons pour que ce soit équilibré parce que les filles courent moins vite (renvoie à l'image de la fille aux compétences physiques inférieures, or certaines courent tout aussi vite). Néanmoins, (1 cp redoublant, ce1 ce2 cm1) cette volonté d'équité n'est pas toujours présente, notamment au foot. Ces mêmes garçons, si ils forment des équipes égales en nombre, elles ne sont pas pour autant équitables (les meilleurs ensemble pour s'assurer la victoire : les plus populaires choisissent leur équipe, se mettent avec les meilleures, les autres forment l'équipe adverse). On peut se poser la question : l'équité mais jusqu'à quel point ? Gagner à attrape fille attrape gars valorise la performance masculine en sous nombre, les équipes égales en nombre privilégie quand même la meilleure d'entre elle. **Coordination dans le jeu** : (ce2) Un groupe de quatre filles invente un jeu du faire semblant : histoire de 2 lycéennes passant le bac qui ont toute deux la responsabilité d'un nourrisson. Le banc s'est transformé en lit superposé pour les bébés. Le jeu alterne entre mise au point du scénario et faire semblant : « là tu me faisais un bisou et tu me regardais avant de partir au lycée », « oui pour que tu t'endormes ». Le scénario émerge vraiment d'une codécision, chacun proposant des idées, complétant celles des autres. **Autorité : Jeu de faire semblant : (cm1)** Autorise les comportements autoritaires dans la mesure où c'est pour de faux. Par exemple, le jeu de l'élevage de chevaux, celui qui a le rôle de l'entraineur est extrêmement directif : « fais ça, après tu passes là, maintenant vous marchez dans la carrière ». Celles qui jouent le rôle des chevaux interviennent parfois : « non, j'ai une idée plus simple regarde ». Néanmoins, on peut voir que les personnalités les plus fortes ne veulent pas être l'entraineur mais les chevaux. Le rôle directif est au contraire donné à celle qui s'impose le moins dans le groupe. **Protection et rôle dans le jeu : (ce1)** Une fille balance une autre, aussitôt une troisième se place derrière celle qui est balancé pour la rattraper en cas de chute. Chacune trouve un rôle à jouer dans le jeu ici protéger son amie.
organisation sociale de la vie collective : groupes et au sein des groupes : évolution de l'attente envers le leader : de tyran à juste. Il distribue les rôles, propose les jeux mais	**Intégration/leader** : CP CE1 ce2 : football : « je peux jouer ? », « demande à D ». Par deux fois, un enfant émit l'envie de rejoindre le jeu, ils étaient systématiquement renvoyés au même élève, celui ayant le statut d'accepter. D'autres moins téméraires se contentent d'observer.

l'organisation évolue selon un **principe plus équitable** : le vote, le hasard, la majorité [5] [6] trouver sa place : leader, suiveur, médiateur des conflits [6] se créer une **identité commune** en opposition aux autres et se conformer aux attentes du groupe [4] [5] (s'identifier comme membre d'un groupe : pratiques et vocabulaire, gestion de l'espace cour, tempérament [1]) séparation des sexes et formation des groupes : jeux (jeu de bagarre = mesurer sa force, son pouvoir et son courage, sa capacité à se défendre : construction de l'identité masculine fondée sur la virilité), situation dans l'espace cour [1], qualités attendues et donc comportements (courage, performances physiques / beauté, calme, organisation)[2] : élan vers ceux qui leur ressemblent plus susceptibles de renvoyer un regard positif [3] = groupes se formant en fonction de la proximité et des ressemblances interpersonnelles [3] Interaction filles/garçons : reproduction d'un modèle social (papa/maman), jeu du chat = les garçons attrapent les filles : reproduit une **hiérarchisation des sexes**, des stéréotypes vaillance et audace de l'homme et crainte des filles [6]	Ce même élève choisit le lieu de jeu (parcelle du préau réservé au jeu de balle), fait parfois usage de la force pour s'imposer. Bien que les élèves ne collaborent que très peu dans le jeu, un but est une victoire pour toute l'équipe. **Leader fille** : le jeu consistait à se croiser en courant, en y ajoutant des variantes. Une des filles se démarquent par sa capacité à organiser le jeu, à proposer les variantes et à diriger le groupe, à attribuer les fonctions : « toi tu vas en face et nous deux on reste là et après on se croise », « non, fallait te décaler et après on se croise ! On recommence », « Allez, maintenant ça va être plus compliqué, il faut que t'aille le plus loin possible et tu sautes ». **Vers l'égalité** : on peut observer d'autres modes de choix et gestion des jeux : cercle fermé et concertation qui fait penser à un échange de secrets, énonciation de proposition et la majorité l'emporte (si presque la totalité du groupe semble enthousiasmé, alors si une ou deux ne le sont pas elles s'y conforme), le plouf-plouf qui se veut être le fruit du hasard avec différentes versions plus ou moins longue pour organiser au plus vite le jeu. **L'exclusion et le leader** : les filles aussi sont attirées par l'aspect ludique du football. Néanmoins, ce jeu reste une affaire de garçons qui deviennent automatiquement leader même s'ils sont en grande minorité. C'est eux qui décident qui joue ou ne joue pas d'où l'exclusion d'une fille parmi les autres. Or ceci pose un dilemme au groupe des copines tiraillé entre l'envie de jouer et de ne pas abandonner leur amie. Elles essaient bien de convaincre le garçon à l'origine de l'exclusion mais n'abandonne pas le jeu pour autant. L'enfant en question vit mal ce rejet qu'elle n'explique pas : exclusion du jeu, abandon et pleure en disant qu'elle n'a plus de copine. **Interaction fille / garçon** : on peut observer des groupes de filles, des groupes de garçon mais très peu de groupes mixtes. Ils jouent ensemble pour certains jeux : le papa et la maman et les deux enfants (fille/garçon) et reproduisent ainsi le modèle familiale traditionnel. Néanmoins, les filles s'engagent dans un match de football, à priori un jeu de garçons. Cependant, le match se traduit en un affrontement des sexes dans la mesure où s'affrontent une équipe de filles contre une équipe de garçons. Le souci est à l'équité (garçons plus entraînés, filles plus nombreuses). **Organisation espace cour :** Sous le préau en forme de L : deux matchs de foot qui réunit la quasi-totalité des garçons. En revanche, le reste des garçons se répartissent dans les groupes de filles ou joue en petit nombre (2 ou 3). Au contraire, peu de jeu collectif entre les filles mais beaucoup de bandes de 6 ou 7, groupes extrêmement fixes à l'exception de quelques filles qui vont de groupe en groupe. **Rôle du garçon dans un groupe mixte :** Propose les jeux et amène les accessoires : un garçon trouve l'élastique disponible, le prend et demande à un

	groupe de filles si elles veulent jouer avec lui. Quand l'intérêt des filles décroit il propose un autre jeu, captant de nouveau l'intérêt de chacune (il se rend utile). Ils servent également de représentant d'un sexe, les filles sont très demandeuse du jeu « attrape filles attrapa gars », et les garçons jouant avec elles servent d'intermédiaire pour rallier un groupe de garçon pour le jeu. Néanmoins, elles doivent attendre le ramassage des ballons, autrement dit la fin du football pour que les garçons se fassent disponibles. **Se mesurer** : Qualification au foot : l'un dit « eh tu l'élimine ce bouffon ». Le garçon visé ne semble pas le prendre comme une insulte mais comme un défi valorisant ses performances. **Leader** : Différence de statut : autant certains s'insère dans le jeu sans rien demandé, ou disent tout simplement « je joue ». En revanche, d'autres enfants demandent la permission au leader correspondant à sa tranche d'âge « D je peux jouer ». Les leaders sont ceux qui savent, ceux présent à chaque match et qui imposent les règles (délimitation des buts, tir au but ou match, qualification ou non, répartition des équipes toujours à leur avantage), ceux à qui le goal envoie la balle lors des remises en jeu, qui crient passe et reçoivent. On peut voir qu'il n'y a qu'un CP autorisé à jouer (les matchs vont de ce1 à cm1, et de cm1 à cm2, les cp jouent généralement entre eux). Or ce CP s'impose par ses performances et par la violence : on peut relever beaucoup d'ordre « passe, mais non imbécile avance, attend, donne, qui est avec moi, laisse » et lorsqu'un des garçons lui répond « c'est pas toi qui décide » il le pousse à terre. Son comportement l'autorise à jouer, choisir son équipe, ordonner avec peu de protestation des autres alors qu'il est le plus jeune. **Foot : un jeu complexe qu'il faut maîtriser** Ceux qui en maîtrisent les règles « commandent », arrête le jeu quand elles sont pas respectées, disent quand y a vraiment but ou pas quand tous ne sont pas d'accord : qualification, touche, engagement, équipe, faute etc. L'intégration du jeu demande nécessairement d'en connaître les règles (observation). Or il n'y a pas d'initiation sauf par les grands au plus jeunes. **Intégration : Groupe de 4 filles en ce1 :** Est-ce qu'il faut se ressembler pour être copine ? ba y en a qui trouve ça important mais moi ça me dérange pas, on a pas besoin de se ressembler. Mais c'est marrant quand une copine fait comme toi sans faire exprès, ça nous est arrivé à nous en classe. Mais j'aime pas quand on fait comme moi exprès, c'est énervant.
<u>agir en fonction d'autrui et pour autrui :</u>	**Entraide** : lors du match de football rassemblant les garçons de tout âge, un enfant de CP vient me voir pour que je lui refasse son lacet. Un plus grand lui dit « pourquoi tu ne m'as pas demandé ? J'aurais pu te le faire ». Un peu

<u>solidarité, entraide et empathie :</u> manifestation de solidarité par confrontation constitutive de la conscience d'appartenance à un groupe [2] : un groupe contre un autre une classe contre une autre [3] une école contre une autre [3] dans le jeu [4] lors d'un conflit : « l'union fait la force » : se constituer un réseau d'alliés pour se protéger, le conflit à une dimension collective dès lors qu'il oppose deux groupes [5] Faire l'expérience de l'**empathie** [1] entraide entre générations :	plus tard, le jeu est suspendu « pouce », le plus grand refait le lacet de l'enfant de CP. Un groupe de fille de CM1 met un point d'honneur à protéger et chouchouter un garçon de CP. **Solidarité d'une école en opposition aux autres** : les rencontres sportives inter-écoles sont l'occasion d'observer une forte solidarité au sein des écoles qui se manifeste par opposition aux autres écoles. Chaque enfant réaffirme son sentiment d'appartenance à un groupe, en l'occurrence ici son école par ses encouragements, l'attribution de la victoire ou défaite d'une équipe de l'école à l'ensemble à laquelle elle appartient. **Solidarité : fille vs garçon** : Une fille de CE2 pleure parce qu'elle a été exclu du jeu en raison d'un différent avec un garçon. Ce n'est pas la 1ere fois qu'elle vit l'exclusion, certain disent apparemment des méchancetés sur elle d'après ce que me rapporte une fille de CM1. Or si elle n'était pas soutenu au départ, ses copines préférant le plaisir ludique que la solidarité, les larmes s'avère être une arme redoutable et inductrice d'un devoir de solidarité des copines. Deux d'entre elles viennent la consoler, puis une autre qui imite les 2 premières. Or quant la dernière arrive, toute lui font le reproche de n'être pas venu tout de suite : « Mais je n'avais pas vu », « si à un moment tu t'es retourné et au lieu de venir tu jouais, avoue –le ». Si le soutien entre copines n'est venu qu'après les larmes, le devoir de solidarité est durement rappelé à celle qui a mis plus de tant à abandonner le jeu. Or cette solidarité généralisée a été déclenché que part la prise d'initiative d'une seule au départ. Solidarité : un groupe de filles (ce1) joue ensemble à la souris. Une tombe et se fait mal. Suspension immédiate du jeu, les copines l'entoure, attendent quand celle-ci est soignée dans une classe par l'animatrice, lui demande si elle va mieux, la console pour son pantalon déchiré au genou « ta grand-mère pourra peut être le réparer ». Forte solidarité au sein du groupe. Non solidarité entre garçons : Un des garçons tombe et semble avoir mal. Un des joueurs crie stop, mais un autre lui répond « ya pas faute il est tombé tout seul » et le jeu reprend. De même, un autre tombe plus tard et ses copains rigolent en disant qu'il fait semblant or il était très clair que l'enfant avait mal. Finalement, celui-ci fait semblant d'avoir fait semblant. Cela renvoie à l'image que doit véhiculer un garçon, la force, le courage, la résistance comme l'explique les propos d'une fille de CE1 me racontant avoir vu un CM2 pleurer « un CM2 pleurer j'ai jamais vu ça ! Normalement c'est les filles qui sont un peu chochottes », « enfin il a droit de pleurer mais c'est bizarre ». L'association garçon / grand

	induit un certain comportement comme celui de ne pas pleurer, d'avoir mal mais pas longtemps etc, d'où ce comportement entre garçons.
<u>capacité à gérer des conflits et expérience de l'exclusion :</u> différence fille/garçon **code d'honneur** partagé : ne pas s'attaquer à un plus petit que soi, s'acharner sur un enfant à terre [1] Il s'agit de laver l'honneur et de **véhiculer une image** à l'opposé du « trouillard » [2] L'école cherche à véhiculer un autre moyen de gérer les conflits : la parole (comment les enfants se l'approprient ?) [2] L'expérience de l'exclusion ponctuelle : mettre à l'épreuve les liens et les réaffirmer	**Code d'honneur** : les plus grands jouant au rugby, un des élève empêche en douceur un coéquipier de s'en prendre à un petit qui passe « eh non, non, non ! » Celui qui est arrivé le premier gagne le privilège de choisir son équipe, les modalités de jeu etc : « A t'es avec eux » « pourquoi » « parce que je suis arrivé avant ». Si les filles vont réagir durement si quelqu'un pénètre dans leur espace de jeu, en revanche les garçons ne disent rien comme le montre la situation où un groupe de filles joue au milieu de l'espace foot. Tout tourne autour de « c'est sa faute, ou pas sa faute ». Une petite qui a fait une crise d'asthme a annulé l'encadrement d'un match de foot, monopolisant l'animatrice en charge de surveillance. Un des garçons dit : « arrête se n'est pas de sa faute si elle a de l'asthme, de toute façon on joue tous les jours ». Attendre son tour c'est la faute au 2 : histoire d'une réconciliation plus de délations chez les petits, plus recours à la violence physique. Les grands utilisent la parole mais violence verbale et seul contre tous. **Exclusion du jeu** : lorsque les règles ne sont pas respectées, l'exclusion est automatique. De même, l'entrée dans le jeu nécessite permission sans laquelle le rejet est immédiat. Il en est de même pour le partage d'une installation dans la cour (saut en longueur), l'enfant qui n'attend pas son tour, tente de doubler ses camarades est exclu violemment et leader.

3) Annexe 3 : tableau de croisement des données

cadre théorique	programmes officiels	observations
S'intégrer et maintenir sa place		
-Observation et imitation : apprentissage des pratiques et normes relationnelles [1] **-Se conformer** aux règles, valeurs et pratiques de son groupe d'âge, de même sexe [1] [3] [5] -Proposer des jeux : **se rendre utile et attractif** = outil de mise en relation [2] [4] **-Se mettre en valeur** par ses qualités (don, partage) [2], ses performances, sa maîtrise de la culture enfantine [3] -Nécessite une certaine assurance et confiance en soi -Evaluer les qualités d'autrui notamment envers soi [3] (don, partage)	*Qu'en est-il durant la récréation où la figure d'autorité s'efface partiellement, offrant un temps de relative liberté aux enfants ? Quels comportements sociaux peuvent être observés dans les relations entre pairs ? Sont-ils conformes aux aspirations de l'école ?* coopération s'intéresser aux autres	-Se faire une place dans la cours de récréation est difficile, cela nécessite des compétences d'adaptation au groupe, en demandant la permission, s'asseoir et observer, se rendre utile sans faire partie du jeu, aborder un enfant seul, proposer des jeux, se rendre attractif par des propositions, la possession d'accessoires - S'intéresser aux autres (questions), se conformer au jeu en cours et règles - Se diriger vers des enfants de même sexe - L'intégration est parfois le résultat des anciens face au nouveau - Maintenir sa place en se valorisant par ses performances et maîtrise du jeu - Partage et don pour réaffirmer le lien et véhiculer une image méliorative
compétences sociales en jeu dans le contexte ludique		
-Le jeu est un **prétexte à relation** [3], mais de moins en moins médiateur des relations pour les plus grands -Diverses compétences : créer des règles et les respecter [4], négocier [2], contrôler ses émotions [2], différer ses envies et faire des concessions [2], coopérer pour organiser le jeu (distribution des rôles) -Le jeu : une occasion pour tester et sélectionner les comportements en fonction de l'effet sur le jeu, du regard des pairs : collaborer, respecter les règles, partager vs tricher, voler, être violent = **régulation collective** des volontés individuelles [1], **apprentissage de l'autorégulation** [2] - ils s'opposent d'égal à égal dans le jeu	coopération, travail de groupe respecter les autres contrôler ses émotions respect des règles accepter de différer la réalisation de ses intérêts personnels	*devrait-on voir une diminution des jeux au sein des CM2 en opposition au CP ?* - les jeux concernent tous les enfants, mais de moins en moins corrélés à la formation des groupes - choix du jeu : concertation où la majorité l'emporte (effet de conformité, sur proposition des leaders) - distribution des rôles : hasard, négociation, leaders au football - équité : recherché pour jeux d'opposition filles garçons, mais iniquité au football - équité de participation : compromis pour permettre à tous de jouer (changement de règles, fonctionnement adapté) - chaque jeu comporte des règles qu'il faut respecter,

		de nombreux rappels = règles de jeux, d'attitudes conformes - forte coopération dans les jeux de simulacre
L'organisation sociale en groupes et au sein des groupes		
-Rejet de la mixité sexuelle hormis la reproduction du schéma traditionnelle et des stéréotypes [6] -Jeux de filles / jeux de garçon [1] -Attendu et comportements différents selon le sexe [2] -Formation des groupes en fonction de la proximité et ressemblances interpersonnelles [3] (filles avec filles, garçons avec garçons etc) -Se créer une **identité commune** en opposition aux autres et se conformer aux attentes du groupe [4] [5] (s'identifier comme membre d'un groupe : pratiques et vocabulaire, gestion de l'espace cour, tempérament [1]) -Evolution de l'attente envers le leader : de tyran à juste. Il distribue les rôles, propose les jeux mais l'organisation évolue selon un **principe plus équitable** : le vote, le hasard, la majorité [5] [6]	mixité sexuelle et égalité, tolérance accepter de différer la réalisation de ses intérêts personnels respecter les autres valeurs de la république : liberté, égalité, fraternité, refus de toute discrimination	- la formation des groupes suit la répartition des classes, peu de mélange d'enfants de classes différentes (seulement si dans la même classe avant et encore groupe divisé en sous groupes en fonction de la classe) - des groupes avec enfants d'un an d'écart au maximum et de même classe (groupe multi-niveau) Quand un enfant plus âgé intègre un groupe plus jeune, celui-ci n'a pas de lien fort avec ceux de son âge et vogue le plus souvent d'un groupe à l'autre - groupe plus fixe chez les grands, amis de circonstances pour les plus jeunes - difficile d'évaluer la part des ressemblances interpersonnelles dans la formation des groupes : passion commune et pratique extrascolaire, nationalité étrangère - groupe de garçons plus restreints que les filles hormis pour le football. - filles et garçons jouent la plupart du temps entre eux sauf pour certains jeux de simulacre (papa et maman) ou d'opposition entre sexe (attrape filles attrape gars, football) - effacement des frontières entre pratiques féminines et masculines (football, élastique) et jeu mixte (simulacre : élevage de chevaux, jeu de compétition : activité athlétique) - intégration courante de garçons dans groupes de filles pour former un groupe mixte mais jamais l'inverse sauf dans le cadre de jeu sportif où la fille en question se démarquent par ses qualités sportives

		Leader : ceux qui maîtrisent le jeu (règles et performances), qui sont assidus (contrairement aux joueurs occasionnels) : flagrant au football (les autres joueurs demandent la permission de jouer à certain en particulier) - groupes multi-âges dans le cadre du football : les plus grands sont leaders (initiation des plus jeunes à leurs règles) - leader utilisant la force pour s'imposer - groupe mixte : chacun est leader dans sa pratique (football : les filles se plient aux règles et sélection des garçons), à l'élastique les garçons se démarquent par l'énergie qu'ils déploient à se rendre utile. - côté filles : les personnalités les plus fortes tentent de s'imposer en se rendant attractives et utiles, mais elles ne sont leaders que ponctuellement selon l'enthousiasme généré et les réactions face à leurs propositions - principe équitable : ploufplouf, concertation même si leader meilleures idées = a besoin de l'adhésion du groupe
agir en fonction d'autrui et pour autrui : solidarité, entraide et empathie		
un groupe contre un autre une classe contre une autre [3] une école contre une autre [3] dans le jeu [4] lors d'un conflit : « l'union fait la force » : se constituer un réseau d'alliés pour se protéger, le conflit à une dimension collective dès lors qu'il oppose deux groupes [5] Faire l'expérience de l'**empathie** [1]	tutorat en classe	*Qu'en est-il de l'entraide intergénérationnelle ?* entraide intergénérationnelle : protection, compétences au service des plus jeunes = responsabilité solidarité = un attendu féminin où la pression du groupe l'emporte sur les volontés individuelles (pas instinctif), marque la différence des comportements entre garçons et filles en fonction d'une image à véhiculer rencontre inter-école : l'opposition de groupe à l'origine de solidarité manifestée

La gestion des conflits		
code d'honneur partagé : ne pas s'attaquer à un plus petit que soi, s'acharner sur un enfant à terre [1] Il s'agit de laver l'honneur et de **véhiculer une image** à l'opposé du « trouillard » [2]	promotion de la discussion pour gérer les conflits autonomie morale, responsabilité	*La question est de savoir si les enfants résolvent leurs conflits par eux-mêmes, et si oui par quels moyens. Quelle est la part d'intervention de l'adulte ? Est-il sollicité ?* *Comment les enfants s'approprient-ils ce modèle ?* les petits : plus de délation et violence physique que les plus grands = évolution des modes de gestion des conflits vers l'utilisation du langage mais parfois violence verbale, un seul contre tous (pas très démocratique) - prise en compte de la part de responsabilité et intention en amont dans la gestion des conflits et méthode de réconciliation

Audrey CARON

Les compétences sociales entre pairs durant la récréation

Résumé :

Dans la cour de récréation, soumis au regard des pairs, les enfants s'approprient des règles, valeurs et modèles pour organiser le collectif. Au contact des pairs, ils développent progressivement des compétences sociales. Aussi, l'observation des comportements et des activités menées entre pairs pendant la récréation est révélatrice de compétences sociales et d'une organisation sociale s'inspirant de différentes influences : l'école, l'éducation familiale et la société. Quelles sont-elles et en quoi peut-on dire que l'enfant est acteur de sa socialisation ?

Mots clés : compétences sociales, appropriation, récréation, pairs, observation

The social skills with peers during the playtime

Summary:

In the school playground, judged by one's peers, the children make theirs rules, values and models to organize the community life. In contact with peers, they develop progressively social skills. In this fact, the observation of social behaviors and activities during the playtime reveals social skills and a social organization using many influences: the school, the upbringing and the society. What are they and can we maintain that the children contribute to their own socialization?

Keywords: social skills, playground, playtime, peers, observation