

QUE FAIT-ON DE L'**INATTENDU** DANS L'INSTITUTION ?

Journée du 2 décembre 2010

Intervention de Julie Delalande¹,
Professeure à l'Université de Caen, département sciences de l'éducation, FRANCE
Chercheuse au CERSE EA 965,
Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation, Caen

Que se passe-t-il dans les groupes d'enfants à la récréation ?

Si les enfants sont éduqués par les adultes, ils apprennent aussi à vivre avec d'autres au contact de leurs pairs. Entre eux, il n'existe pas d'intention éducative, et pourtant l'observation ethnographique des cours de récréation, de la maternelle au collège, montre une organisation sociale et culturelle fondamentale pour la construction individuelle de chacun d'eux. Des règles sociales structurent le groupe de pairs avec à sa tête, chez les plus jeunes, un « chef » ; des normes et des valeurs telles que la solidarité et la gentillesse fondent les relations d'amitié. Des savoirs et pratiques, autour des jeux notamment, nourrissent leurs échanges et les constituent comme groupe culturel. Cette micro-société est-elle accessible aux enfants avec un handicap ou un trouble particulier ?

Introduction : Pratiques enfantines à l'écart des adultes

Que sait-on de ce que vivent les enfants entre eux ? Les parents connaissent ce que leurs enfants veulent bien leur laisser voir, au fil des petits accrochages quotidiens entre frères et sœurs, des histoires d'amitié à l'école. Mais ils sont plus souvent informés des soucis rencontrés ou des grandes joies que de l'ordinaire dont les enfants parlent peu. Du côté des médias, c'est un peu la même chose. Seul l'événement compte, ainsi que les grandes turbulences de l'époque : on nous parle des violences scolaires, du surmenage d'enfants à l'emploi du temps de ministre, de ceux qui ne savent plus jouer et qui passent leur temps devant les écrans qui se multiplient. Comment ne pas rester sur cette vision caricaturale du quotidien des enfants ?

Si ces phénomènes existent bien et méritent d'être étudiés, ils ne reflètent qu'une partie de la réalité, la plus exceptionnelle et la plus remarquable, mais qui ne suffit pas à comprendre comment les enfants se construisent, au contact des adultes qui veillent sur eux mais aussi à l'écart de leurs activités partagées. C'est sur ces moments entre pairs que nous arrêtons notre regard pour prendre le temps de comprendre leurs expériences et la vision qu'ils en ont.

Ethnologue de l'enfance, je propose une analyse de la cour d'école comme un espace de relations sociales et culturelles entre enfants. Mes enquêtes, menées au fil des années, reposent sur des observations longues et des entretiens avec des enfants en région parisienne et dans l'ouest de la France, à l'école maternelle, élémentaire et au collège, et pour une partie d'entre eux, en suivant la même cohorte de la maternelle à l'élémentaire, ou de l'élémentaire au collège. Dans les établissements où je me suis rendue, chaque fois pendant plusieurs mois, j'ai voulu apprendre l'importance de ce temps partagé entre pairs. C'est donc une relation inversée entre adulte et enfant que je propose aux enfants, dans laquelle ils deviennent mes « enseignants ». Je me présente à eux comme ethnologue, ni maman ni maîtresse. Je ne suis pas là pour faire autorité ou divulguer un savoir mais pour découvrir leur univers d'enfants.

Les enfants s'aménagent des pratiques, des croyances et des rêves en marge du temps que nous, adultes, leur consacrons. Si nous percevons souvent notre mission éducative comme centrale dans leur construction, elle nous fait oublier qu'elle n'est pas seule à « fabriquer » ces jeunes individus, et qu'eux-mêmes participent activement à cette fabrication. Les moments qu'ils passent entre eux, temps moins visibles et moins valorisés par leurs « éducateurs », sont des temps pendant lesquels ils s'approprient la société et font perdurer une culture enfantine indispensable à leur identité d'enfants.

Ces moments jouent un rôle particulier face à ceux que les enfants partagent avec les adultes, car quand ils sont entre pairs et doivent se débrouiller de leurs difficultés relationnelles, ils s'appuient sur des règles et des valeurs apprises en amont des adultes, qu'ils mettent alors à l'épreuve entre eux. Ils en testent la validité et l'utilité concrètes dans la résolution de leurs conflits. Ils développent alors des compétences sociales et s'approprient quelques-unes des normes et valeurs fortes de notre société. Par exemple, la solidarité et l'entraide s'observent et s'entendent dans les interactions enfantines; elles sont la preuve d'un lien d'amitié déjà décrit par Roger Cousinet il y a un siècle, comme nous le présente Dominique Ottavi, et retrouvé aujourd'hui par Cornelia Schneider (*in* Delalande dir. 2009).

Mais ces moments entre pairs leur permettent également de développer une identité enfantine fondée sur une culture partagée autour du jeu notamment, comme le montre bien Frédéric Dajez et Nathalie Roucoux à propos des jeux vidéo (*idem*). Cette culture enfantine, on peut la définir comme un ensemble de connaissances et de comportements que tout enfant, à un âge donné, doit connaître et maîtriser pour être intégré dans son groupe de pairs. Par exemple, savoir faire du sable doux est apparu nécessaire dans les écoles maternelles au sein desquelles j'ai enquêté, de même que savoir faire un plouf-plouf pour décider qui sera le chat. On est donc face à l'acquisition de techniques qui supposent de s'entraîner pour les acquérir. Si les médias peuvent nous faire croire que cette culture est essentiellement créée par le marketing à destination des enfants, qu'il s'agisse de la fête d'Halloween analysée par Gilles Brougère (*idem*), de films et de leurs héros que tout enfant devrait connaître, de jouets ou d'objets de marque qu'il devrait forcément posséder, les travaux des chercheurs en sciences sociales nuancent fortement ce tableau et montrent comment connaître et posséder les produits du marché n'est pas équivalent à intégrer une culture enfantine, car les enfants fabriquent à partir de ces objets des jeux et des pratiques, des manières d'être et de faire qui en font des *acteurs* de leur culture enfantine. Celle-ci est donc le résultat d'aller-retours compliqués entre leurs pratiques et les produits du marketing, au cours desquels les influences sont réciproques entre les producteurs de produits pour enfants cherchant à concevoir celui que les enfants adopteront parce qu'il fera échos à une culture enfantine déjà existante, et des enfants avides de nouveautés nourrissant leur imaginaire et leur désir de consommer.

Autant de faits dont les adultes connaissent l'existence, mais dont ils ont souvent une idée floue, fondée sur leurs propres souvenirs d'anciens enfants et sur ce qu'ils en savent en tant que parents ou professionnels. Ces points de vue sont loin d'être neutres, ils sélectionnent soit le meilleur soit le pire, ils sont déterminés par des ambitions et des souhaits, ceux de rendre heureux sa descendance ou de former au mieux les écoliers,... Dans les lignes qui suivent, nous insisterons sur la récréation comme un temps de pause entre deux moments de classe, mais aussi comme un temps d'acquisition de compétences sociales et culturelles (apprendre à être ensemble, à jouer ensemble), un temps d'acquisition d'une identité enfantine (par l'appartenance à un groupe d'enfants, un groupe fort différent de la famille), mais aussi un temps d'acquisition d'une identité sexuée.

1. La récréation : moment privilégié d'une socialisation entre pairs

Si l'éducation constitue une action intentionnelle des adultes sur les enfants pour en faire des êtres sociaux, intégrés dans leur société, on ne peut pas dire que les enfants s'éduquent entre eux car ils n'ont pas cette volonté. Mais on peut dire qu'ils se socialisent, c'est-à-dire que leurs relations permettent des apprentissages sociaux et

culturels. La socialisation est donc un processus non intentionnel qui amène les individus à devenir des êtres sociaux, munis d'une culture particulière.

Mais qu'est-ce qu'ils apprennent entre eux ? En quoi ces apprentissages sont-ils différents ou complémentaires de ceux qui s'effectuent au contact des adultes ? Comment les deux se combinent-ils ? L'ethnologie propose un regard original sur ces questions.

Si l'école est le lieu des apprentissages scolaires, elle est aussi un lieu de vie pour les élèves qui y déploient leurs propres activités, se transmettent un savoir enfantin dont ils héritent et qu'ils réinventent continuellement. Ils y instituent leurs règles de vie : des règles que l'on cherche à leur inculquer mais qu'ils s'approprient en partie en les reprenant dans leurs interactions. D'un point de vue sociologique, ils forment un groupe social et même une micro-société puisqu'ils apprennent à s'organiser pour jouer ensemble dans la cour dans un cadre de liberté surveillée.

Mais qu'est-ce qui les motive à créer des liens, à s'organiser, à se socialiser ?

L'école apparaît d'abord comme un contexte structurant. Elle est un lieu d'apprentissage et d'éducation : les enfants y apprennent à vivre ensemble. La récréation y constitue un moment surveillé par les adultes, structurée par un règlement.

Au niveau individuel, chaque enfant est motivé par l'obligation de trouver sa place parmi ses pairs. Il doit pour ce faire apprendre à se faire désirer, à séduire le groupe. L'enfant fait déjà cette expérience face à l'adulte : il sait le séduire pour obtenir une reconnaissance, se faire aimer de lui. Dans la cour, il doit s'intégrer parmi ses pairs afin de faire face à la souffrance et au danger de rester seul.

Au niveau collectif, la construction d'une organisation collective s'explique déjà par l'attrait du plaisir ludique qui les pousse à se regrouper pour jouer ensemble. Ils observent les plus grands et désirent jouer comme eux. Cette construction semble également motivée par une volonté de mettre de l'ordre dans leurs relations qui s'exprime quand l'adulte se retire du cercle. L'observation ethnographique montre en effet qu'en l'absence d'activités dirigées et d'une surveillance rapprochée, leurs relations sont structurées. Cette structure n'est-elle que la conséquence d'une éducation donnée en amont ? Comment les enfants en sont-ils les acteurs ?

2. L'acquisition de compétences sociales

On pourrait croire qu'étant libres de se défouler entre deux temps de classe, les élèves de l'école primaire se dispensent de toute règle inutile et se laissent aller à agir selon un mode anarchique. Mais les enfants ne sont pas à la recherche du désordre et dès l'entrée à la maternelle ils apprennent que jouer ensemble suppose des accords et des concessions. C'est d'abord au contact de leurs aînés de la moyenne et grande section qu'ils observent le plaisir de jouer à plusieurs. Petit à petit des groupes se forment, et en fin de première année, les enseignants m'ont dit que peu d'enfants restaient isolés : ils ont su s'inventer une vie collective.

Mes observations ont ainsi fait ressortir deux types d'organisation. A l'école maternelle, les enfants dès l'âge de quatre ans formaient selon leurs mots des « bandes » avec des « chefs », alors qu'à l'école élémentaire, les mêmes enfants observés alors qu'ils avaient huit ans récusait cette organisation et disaient former des « équipes » où l'on décide ensemble sans qu'un leader impose son choix.

A quoi sert le leader à l'école maternelle ? Il fait fonctionner le jeu, dit qui joue, à quoi et comment. Il a un rôle central dans la construction du groupe. Lors d'un entretien collectif, les jeunes élèves s'expriment ainsi :

« moi j'suis dans la bande de François »

« c'est que le chef qu'a le droit de dire, qui dit si on doit s'en aller de la bande »

« Faire partie d'une bande » répond donc au désir de chaque enfant d'être reconnu des autres et fait entrer dans un lien de dépendance, valorisant et sécurisant. En étant ainsi intégré, on se protège des dangers de la cour et on échappe à l'ennui d'un jeu solitaire. On vit alors une expérience particulière par rapport à celle que l'on fait avec l'adulte : on expérimente les rapports de pouvoir entre pairs, on mesure l'utilité des contraintes pour

« faire ensemble ». Comment en effet imaginer un jeu commun sans se contraindre à ne pas cracher sur l'autre, à ne pas l'insulter sans raison ?

A l'école élémentaire, le principe hiérarchique est désavoué. La prise de décision est collective : « *on décide ensemble ce qu'on veut faire* » me dit une fillette de huit ans. On voudrait effacer le leader qui provoque des rivalités, des histoires. On voudrait faire partie d'un tout où chacun est l'égal de l'autre. Le leader et la « bande » s'effacent au profit de « l'équipe » ou d'une relation plus individuelle avec ses meilleurs copains ou copines.

D'un âge à l'autre demeure pourtant une pression du groupe sur l'individu, la menace de se retrouver exclu en cas de comportement non accepté par le groupe et le travail que chaque enfant doit faire chaque jour pour continuer à être bien vu des siens.

Petit à petit, des règles et des valeurs se dessinent qui permettent de réguler les relations enfantines. Elles se donnent à entendre par l'expression de qualités individuelles. Ainsi, la gentillesse, l'amabilité et la politesse apparaissent comme des qualités recherchées, expliquant le lien d'amitié. Il faut savoir rendre service, faire attention à l'autre, être fidèle dans le jeu et dans la relation. L'entraide (en cas de bobo, d'attaque par d'autres enfants), la générosité et la vaillance (ne pas avoir peur de défendre l'autre) sont aussi des valeurs fondamentales. Côté filles s'ajoute la beauté (« *c'est ma copine parce qu'elle est belle* ») et côté garçons la vitalité sportive et la force physique.

Au contraire, la tricherie, le mensonge, l'autorité excessive et l'agression gratuite provoquent le rejet, les moqueries ou l'agression méritée... Les expressions telles que « je suis plus ton copain » ou « faut plus la causer » montre que la place que l'on a dans un groupe n'est jamais définitivement acquise. Elle se défend chaque jour. Beaucoup de scènes que l'on observe dans la cour témoignent de la difficulté à trouver un plaisir dans le partage d'un jeu, car ce plaisir suppose que l'on réussisse à se compléter et non plus à se gêner. L'instauration de relations agréables passe par la mise en place d'un rapport de pouvoir qui doit porter le jeu sans être trop oppressant.

3. L'acquisition d'une culture enfantine

J'ai défini plus haut la culture enfantine comme un ensemble de savoirs et savoir-faire nécessaires à un enfant pour être intégré parmi les siens. Les savoirs enfantins, et en particulier les jeux, se transmettent d'une génération à l'autre, par observation des aînés et en les imitant, mais plus encore en s'appropriant les savoirs entre copains : chaque groupe de joueurs ajoute sa variante, modifie un peu la règle à sa convenance, invente une nouvelle forme de jeu de chat –comme Michaël, six ans, qui imagine un chien poursuivant un chat qui poursuit une souris poursuivant un fromage– déforme la chansonnette d'un jeu de corde à sauter –« *mon drapeau a trois couleurs, bleu blanc, rouge* » devient mon « *chapeau* » ou mon « *bateau* »– et grâce à ces multiples transformations, les meilleurs jeux ne disparaissent pas mais s'adaptent à l'époque contemporaine, répondant aux initiatives ou aux maladresses enfantines palliées par leur imagination.

Ces savoirs participent d'une culture enfantine, mais celle-ci n'est pas coupée du reste du monde et du contexte historique. Ils sont parfois issus d'un apprentissage dispensé par un enseignant –une ronde ou tout autre jeu–, parfois ignorés de lui, comme le jeu de la « magique » inventé par Visna, cinq ans, où le sable s'agglomère autour d'un bâton humecté à l'aide de salive. La culture enfantine est imprégnée du monde des adultes tant par les jouets que les enfants apportent à l'école comme les billes qu'ils gagnent et s'échangent, par les habits, goûters et objets en tout genre conçus pour les jeunes consommateurs, que par les productions multimédias –réalisées pour la télévision, le cinéma ou les consoles de jeux vidéos– qui inspirent leurs jeux.

Plus encore que tout autre groupe culturel qui se construit toujours au contact des autres, celui-ci s'établit sur la relation de dépendance des enfants envers les adultes et selon un contexte que ces derniers organisent pour eux. Pourtant, pas plus qu'un autre groupe culturel, les enfants ne sont uniquement victimes du contexte marchand, même si leur jeune âge nous oblige à les protéger plus que d'autres consommateurs. Ils

développent des compétences propres à leur appréhension du monde, un rapport à l'espace, au temps et à l'imaginaire. Et surtout, dans la cour de récréation, ils s'approprient, lors de leurs pratiques collectives, les éléments du monde des adultes et les objets conçus pour eux.

Le sociologue Gilles Brougère (2003, *Jouets et compagnie*, Paris, Stock) montre par exemple comment ils se servent des dessins animés du moment, Power Rangers ou Maîtres de l'Univers, pour construire un jeu de fiction. La série télévisée ne fait pas le jeu : c'est aux enfants de le créer. Ils utilisent un bagage commun pour jouer à leur façon.

Les savoirs enfantins sont associés à un âge (il y a les « *jeux de bébé* » et les « *jeux de grands* ») et à un sexe (il y a les « *jeux de filles* » et les « *jeux de garçons* »), si bien que la culture enfantine est loin d'être unifiée. Elle participe pourtant à la construction d'une identité enfantine, donnée également par la différence de statut d'avec les adultes.

4. L'acquisition d'une identité sexuée

Pour s'identifier comme pairs, les enfants sont d'abord à la recherche d'éléments les rapprochant. L'appartenance à un sexe est ainsi vécue comme le premier dénominateur commun. Par conséquent, les enfants se regroupent souvent par sexe, les jeux étant facilement associés à un genre. Côté filles, on trouve les jeux de papa, maman et bébé, les jeux de poupée en classe de maternelle, puis quand elles grandissent, les jeux de corde et d'élastique. Côté garçons, on joue à la bagarre, à la course, puis au ballon, aux billes.

Les enfants sont pourtant à la recherche de ce qui pourra permettre une rencontre avec ceux ou celles de l'autre sexe. Le pouvoir attractif du groupe opposé se donne à voir dans quelques jeux mixtes où le contact est « permis » : les jeux d'attrape occupent la première place et se retrouvent cités dans d'autres travaux de sociologues (Patrick Rayou, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999), en particulier sous la forme d'un grand jeu de chat dans lequel « *les garçons attrapent les filles* » puis, quand ils les ont toutes fait prisonnières, « *les filles attrapent les garçons* ».

Les histoires d'amour commencent dès l'école maternelle et se proclament « sur la place publique » par des « *ho ! Les amoureux !* » ou « *c'est l'amoureuse de Gaël, alors ils ont le droit de jouer ensemble* ». A l'âge de huit ou neuf ans, les histoires d'amour prennent la forme de secrets partagés entre copains et dévoilés à la prétendante par l'intermédiaire de mots doux apportés par un messager.

Ainsi, chaque genre se construit autant de l'intérieur, par la valorisation d'éléments partagés entre garçons ou entre filles, que de l'extérieur, en s'opposant à l'autre groupe, les filles de cinq ans s'expliquant par exemple que les garçons ne savent pas faire de sable « *doux* ». Les jeux de sable, qu'on aurait pu imaginer mixtes, deviennent ainsi les révélateurs de la nécessité de se construire une identité sexuée.

Conclusion : L'appropriation d'éléments sociaux et culturels

La politesse, le don sont des valeurs instituées dans les échanges sociaux entre copains. Elles sont bien sûr le résultat d'une éducation où l'enfant apprend à dire « merci » quand il reçoit quelque chose et à partager avec ses camarades ou avec ses frères et sœurs. Mais dans la cour de récréation, cette règle de politesse est mise à l'épreuve : elle n'est plus imposée par l'adulte, les enfants en mesurent l'intérêt, l'utilité pour réguler les rapports sociaux. Des valeurs telles que l'échange ou le don, ainsi que les règles de politesse, sont là pour permettre de freiner l'envie de tirer le meilleur à soi. Un tel comportement individualiste tue le jeu collectif et les enfants en font l'expérience dans la cour. Ils s'imposent ainsi des règles telles que celle du don parce qu'ils en ressentent la nécessité pour la survie du jeu commun et pour leur propre reconnaissance individuelle au sein du groupe. Ils s'approprient ces valeurs des adultes qui leur permettent de construire leur communauté.

On peut concevoir ce processus comme étant une étape particulière du processus de socialisation. La règle ne reste pas extérieure à l'individu, qui s'impose à elle de l'extérieur, mais l'individu devient acteur de son groupe, de sa société. Plutôt que de dire

qu'il l'intériorise, je dirais qu'il s'approprie les valeurs du groupe et en cela il ne fait pas que les reproduire. En effet, se les approprier suppose de les faire siennes, de les repenser, comme s'il les réinventait, sans avoir le sentiment de reproduire des valeurs sociales anciennes.

De même, du côté du culturel, bien qu'il y ait transmission d'un patrimoine ludique enfantin (des jeux de billes par exemple), les enfants n'ont pas le sentiment de reproduire une culture ancestrale. Ils découvrent le jeu et se l'approprient en lui insufflant de nouvelles idées, de nouvelles façons d'y jouer. Ils n'ont pas l'impression que les générations passent et que l'on joue toujours à la même chose. Pour eux, le jeu est nouveau quand ils le découvrent et commencent à y jouer ; il est vieux, inintéressant, ou devient un jeu de bébé quand ils l'abandonnent. Il leur permet de se constituer en communauté culturelle.

La cour est donc bien plus qu'un lieu de dévouement. Elle leur permet de faire l'expérience du social et du culturel et les oblige à donner du sens aux apprentissages sociaux qu'ils reçoivent des adultes. L'expérience qu'ils y font est essentielle à leur construction et illustre ce que signifie l'idée d'enfants acteurs (Cléopâtre Montandon & Françoise Osieck, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan, 1997) en insistant sur le rôle fondamental des rares lieux où, entre eux, ils développent et exercent à l'écart des adultes leurs compétences sociales et culturelles.

Quelques références d'articles en complément :

Delalande J., 2004. « La récréation ; le temps d'apprendre entre enfants », *Enfances & PSY*, « Comment les enfants apprennent-ils ? » n°24, p.71-80.

Delalande J., 2003. « La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence ; Revue du Grape*, « Les filles », n°51, avril, p.69-75.

Delalande J., 2003. « Culture enfantine et savoir-vivre : les enjeux d'un apprentissage entre pairs », *Terrain*, « Enfant et apprentissage », n° 40, février, p.99-114.

Delalande J., 2002. « Comment le groupe s'impose aux enfants », *Empan*, « Le groupe : chaînon manquant ? », n°48, décembre, p.27-31.

et d'ouvrages :

Delalande J., 2009. *Des enfants entre eux; Des jeux, des règles, des secrets*, Paris, Autrement, collection Mutations, 160 p.

Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection Didact Education, 216 p.

Delalande J., 2003. *La récré expliquée aux parents*, Editions Louis Audibert, Paris, 149 p.

Delalande J., 2001. *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Préface de Patrick Rayou, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection « Le sens social », 278 p.

ⁱ Julie Delalande est professeure au département Sciences de l'éducation de l'Université de Caen Basse-Normandie et chercheuse au CERSE EA965 (Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'éducation). Anthropologue de l'enfance, elle interroge le statut des enfants dans leur société et réfléchit sur leur altérité et leurs spécificités face aux adultes. Ses terrains explorent l'entre-enfants à l'école de la maternelle au collège, ainsi que les cultures et sociabilités enfantines et pré-adolescentes. Elle a récemment dirigé l'ouvrage *Des enfants entre eux, des jeux, des règles, des secrets* (Autrement 2009).