

Université de Lausanne
Faculté des sciences sociales et politiques
Institut des sciences sociales
Session d'hiver 2023

Pratiques ludiques et sociabilité des jeunes
enfants durant la récréation : ethnographie d'un
préau lausannois

Mémoire de maîtrise en sciences sociales
Orientation droits humains, diversité et globalisation

Manon Chollet

Directrice : Marta Roca i Escoda

Experte : Cléolia Sabot

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objet d'étude le jeu enfantin durant la période de récréation. Considérée comme un moment de relative autonomie, la récréation permet aux enfants de se retrouver pendant quelques précieuses minutes et de s'organiser librement, sans la supervision immédiate des adultes. La sociologie de l'enfance entrevoit la récréation et les jeux enfantins comme un espace et un temps privilégié de socialisation, d'apprentissage entre pairs et de construction identitaire – notamment de genre. En faisant l'hypothèse d'une culture et sociabilité spécifiquement enfantines, ce mémoire propose d'analyser les interactions et relations développées par les enfants durant leurs activités ludiques. Pour ce faire, une ethnographie d'un préau lausannois a été réalisée. Ancré dans le courant des Childhood studies et de la sociologie de l'enfance, ce mémoire a cherché activement à inclure les enfants dans le processus de recherche. Conformément aux postulats institués par ces champs d'étude, une méthodologie souhaitant rompre avec une vision adultocentrique a été élaborée. De ce fait, les enfants ont été placés au cœur du dispositif et considérés comme expert·es de leur quotidien.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont à ma directrice de mémoire, Marta Roca i Escoda, pour son aide, sa disponibilité et ses conseils. Nos rendez-vous mensuels ont été une source de soutien nécessaire et précieux dans l'écriture et l'aboutissement de ce travail.

Je tiens également à remercier chaleureusement Cléolia Sabot experte de ce mémoire et responsable du projet « Préaux en tous genres » dans lequel ce travail s'inscrit. Sa motivation, sa confiance, ses encouragements et ses réflexions ont nourri et facilité la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également à Florence Godoy, co-responsable de « Préaux en tous genres » et déléguée à l'enfance lausannoise, ainsi qu'à l'entier du comité de pilotage du projet pour leur confiance et leur travail tout au long de l'année, ce qui a simplifié mon entrée sur le terrain et m'a permis de valoriser les résultats de ma recherche.

Un énorme merci aussi au directeur et au corps enseignant du collège de Narcisses qui ont eu confiance en mon projet et m'ont ouvert les portes de leur établissement et de leurs salles de classe. Je souhaite remercier particulièrement les enfants qui sont au cœur de ce travail. Ils m'ont fait une place dans leur quotidien et ont accepté de partager avec moi un petit bout de leur vie avec enthousiasme et sérieux.

Ces lignes sont l'occasion de témoigner toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont accompagnées et épaulées dans ce parcours universitaire. Un grand merci à mes parents qui ont toujours été présents, mon père pour la relecture de ce long travail et ma mère pour ses encouragements. Merci à Steven pour le soutien durant nos nombreuses journées de bibliothèque durant le sprint final.

Un remerciement spécial s'adresse à Héloïse. Merci du fond du cœur d'avoir été la meilleure partenaire durant ces années universitaires. Son amitié et son soutien ont rendu cet accomplissement possible.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	- 9 -
1.1. Appréhender le jeu et ses relations sociales dans le préau en sociologie de l'enfance - 10	
-	
1.2. Objet de recherche et plan du travail	- 18 -
2. Méthodologie	- 21 -
2.1. Considérations méthodologiques	- 21 -
2.1.1. Positionnements épistémologiques	- 21 -
2.1.2. Compréhension des pratiques enfantines : le choix d'une démarche ethnographique	- 21 -
2.2. Éthique de la recherche	- 22 -
2.2.1. Démarche formelle : autorisations parentales, consentement et protection des données	- 22 -
2.2.2. Retour réflexif sur la relation d'enquête	- 24 -
Au plus près de l'entre-soi enfantin : une relation d'enquête à construire.....	- 25 -
Les rapports sociaux d'âge.....	- 26 -
Les rapports sociaux de genre	- 32 -
2.3. Dispositif d'enquête	- 35 -
2.4. Choix de la population et univers d'observation	- 46 -
2.4.1. L'établissement primaire des Narcisses	- 49 -
2.5. Traitement des données	- 49 -
3. Les jeux dans le préau comme constitution des cultures enfantines	- 51 -
3.1. Les cultures enfantines	- 51 -
3.1.1. Le jeu de l'école – des relations de pouvoir entre enfants.....	- 56 -
3.1.2. Le chaton et les mamans – des enjeux liés aux identités sociales	- 62 -
3.1.3. Among Us – transposer un jeu vidéo dans le préau	- 66 -
3.1.4. Loup et cache-cache – Manier les règles (sociales) et les routines	- 72 -
3.2. Propos conclusifs	- 78 -
4. Les sociabilités enfantines durant les moments de jeu	- 81 -
4.1. Le jeu comme vecteur d'amitié	- 81 -
4.1.1. Des amitiés conditionnées par l'âge et le sexe	- 83 -
4.2. Les groupes de jeu dans le préau – une structuration genrée	- 90 -
4.2.1. Les groupes de garçons – l'expression de différentes masculinités	- 93 -

4.2.2.	Les groupes de filles – l’expression d’une féminité accentuée et d’une féminité transgressive-	101
-		
4.3.	Valeurs et normes en vigueur dans le préau – l’impact des injonctions scolaires et disciplinaires et des règles enfantines.....	- 111 -
4.3.1.	Le respect des règles adultes	- 111 -
4.3.2.	Les normes et règles enfantines.....	- 113 -
4.4.	Propos conclusifs.....	- 116 -
5.	Conclusion.....	- 120 -
5.1.	Une culture et une sociabilité spécifiquement enfantines ?	- 121 -
5.2.	Faire de la recherche avec les enfants – limites et développements ultérieurs	- 124 -
6.	Bibliographie	- 128 -
7.	Annexes.....	- 136 -
7.1.	Tableau récapitulatif des participant·es à l’étude	- 136 -
7.2.	Formulaire d’autorisation parentale	- 137 -
7.3.	Guide d’entretien.....	- 139 -

1. Introduction

Cette recherche interroge les pratiques ludiques et les sociabilités enfantines développées au sein du préau lors de l'espace-temps spécifique que constitue la récréation à l'école primaire. Petit objet d'étude insolite de la sociologie, selon Régine Sirota (2006), les enfants et l'entre-soi enfantin sont des sujets sur lesquels les sciences sociales se sont peu attardées. Qui plus est lorsque cet objet d'étude se trouve en dehors des grandes institutions telles que la famille et l'école (en tous cas en dehors de la salle de classe). De même, la récréation est peu thématifiée dans les apprentissages scolaires (Boxberger, 2016) bien que les enfants passent plus de trente minutes quotidiennes dans le préau. Considérée par les enseignants comme un temps de pause et de surveillance dans le but de reprendre les forces nécessaires aux apprentissages scolaires (Delalande, 2009), la récréation apparaît également comme un moment d'autonomie où les enfants peuvent décider de leurs occupations pendant un court instant et dans les limites spatiales et temporelles imposées par les adultes. De ce fait, le préau et la récréation n'ont été investis que depuis peu par quelques chercheur·es désirant poser un nouveau regard sur l'enfance. Ainsi, les amitiés, jeux, histoires d'amour et bagarres sont devenus des objets scientifiques à part entière et le préau un lieu d'étude digne d'intérêt car il constitue un espace de socialisation et d'apprentissage entre pairs.

Ce travail se donne pour objectif d'explorer les moments de récréation de deux classes de 2^{ème} année primaire lausannoises afin de découvrir ce que les enfants âgé·es de cinq à six ans vivent entre elles et eux dans une relative autonomie à l'égard des adultes. A partir d'une démarche inductive et ethnographique mais aussi inclusive du point de vue des enfants, j'ai souhaité appréhender les mondes sociaux enfantins en portant une attention particulière à leurs pratiques ludiques, « *nerf central des interactions enfantines en récréation* », selon Clémence Boxberger (2016, p. 18). Par conséquent, grâce à l'observation de plusieurs récréations ainsi que par des entretiens avec les enfants, il s'agira de comprendre ce qu'il se passe socialement au sein de leurs jeux. L'étude est partie d'un questionnement initial sur les activités quotidiennes des enfants dans l'espace du

préau : quelles sont les pratiques ludiques mises en place par les enfants et comment sont-elles organisées ? Quels sont les groupes de pairs et comment sont-ils formés par et dans le jeu ? De quelles manières certains rapports sociaux, notamment de genre, structurent-ils les moments de jeu enfantin ?

Afin de répondre à ces interrogations, je commencerai, dans cette partie introductive, par revenir sur la place des enfants en sociologie, en exposant les fondements épistémologiques de ce champ de recherche qui permettent de penser la complexité de l'enfance et qui guideront l'entier de ce mémoire. Par la suite, je m'attarderai sur la manière dont le préau et la récréation ont été théorisés en sciences sociales, notamment grâce aux travaux pionniers de Julie Delalande. Cette auteure me permettra également de dessiner les contours d'une définition du jeu enfantin comme un espace de sociabilité et une pratique culturelle. Finalement, j'aborderai quelques travaux de recherches issus du féminisme poststructuraliste qui serviront de cadre théorique pour penser les dynamiques de genre au sein des jeux enfantins. A la suite de ces différents éclairages, un objet de recherche plus précis pourra être formulé et le plan du travail annoncé.

1.1. Appréhender le jeu et ses relations sociales dans le préau en sociologie de l'enfance

Effectuant une rupture identique à celle effectuée par la sociologie anglosaxonne, les sociologues francophones ont pris les enfants au sérieux, et ne les ont plus simplement considérés comme des êtres en devenir et des “ idiots culturels”. Ils se sont intéressés à l'enfant au présent. (Sirota, 2006, p. 29)

Cette citation de Régine Sirota illustre le changement de paradigme effectué par la sociologie de l'enfance dans les années 90, en réponse aux théories développementales dominantes de l'étude de l'enfance qui percevaient les enfants comme des êtres en devenir. Pour Sirota (2010), s'intéresser aux enfants au présent demande de les considérer comme des acteur·es sociaux·ales à part entière. Cette nouvelle conception de l'enfance repose sur plusieurs postulats mis en évidence par Alison James et Alan Prout, théoricien·nes fondateur·ices des Childhood studies, et sur lesquels la sociologie francophone de l'enfance s'est construite. Pour ces auteur·es, les enfants et l'enfance n'avaient, jusque-là, pas été considérés comme un sujet d'étude légitime de la sociologie. Selon

James & Prout (1997), l'étude des enfants était principalement cantonnée à la psychologie du développement et aux sciences de l'éducation. Dans ces champs de recherche, l'enfance est considérée comme naturelle et les enfants comme incompétent·es, passif·ves et dépendant·es. Le changement de paradigme issu de la sociologie de l'enfance a consisté, pour James et Prout, à faire émerger une vision alternative de l'enfance et des enfants. En puisant dans la sociologie interactionniste et dans le constructivisme social, les auteur·es proposent de considérer les enfants en tant qu'agent·es et produits de processus sociaux et, ainsi, de définir la période de l'enfance comme une construction sociale variant dans le temps et l'espace et irréductible à une réalité biologique donnée. De ce fait, les auteur·es placent l'agentivité des enfants au centre de leurs recherches. Pour James et Prout, les enfants construisent leur identité sociale, donnent du sens à leurs actions et négocient leurs relations dans des contextes sociaux et matériels particuliers, conditionnés par des ressources culturelles et matérielles, des discours populaires et des attentes. En rupture avec une conception adultocentrique, les auteur·es soutiennent que la vie enfantine est digne d'être étudiée en tant que telle et c'est dans cette perspective de recherche que ce mémoire s'inscrit.

Selon Sirota, ces nouvelles perspectives théoriques ont ouvert des axes de recherche inédits en sociologie de l'enfance. A l'instar des propos de James et Prout, la sociologue souligne que, maintenant, de nombreux travaux s'intéressent aux capacités d'agir, aux interactions sociales et productions culturelles des enfants et ce, dans des espaces et lieux représentant l'entre-soi enfantin. Le préau est l'un de ces endroits qui a été investi par la recherche en sociologie de l'enfance. Lieu caractéristique des rencontres enfantines, il représente, pour Clémence Boxberger (2016), « *une sorte de vestige d'une liberté enfantine dans une société marquée par une prise en charge continue de l'enfant par l'adulte* » (p. 16). Malgré un cadrage institutionnel plus ou moins fort en fonction des écoles et de la surveillance adulte, le préau et la récréation sont des territoires de l'enfance où l'importance du groupe de pairs peut s'appréhender (Sirota, 2006).

C'est ce que Julie Delalande, anthropologue de l'enfance, s'est attelée à démontrer lors de ses nombreux terrains dans les préaux d'écoles maternelles et élémentaires. L'auteure considère le préau comme une microsociété parce que c'est un endroit investi et organisé socialement par les enfants, dans les limites imposées par les aménagements fixes et la surveillance des adultes durant la récréation. Malgré une structuration de l'espace et du temps, Delalande conçoit le préau comme « *un espace de relative autonomie dont ils [les enfants] disposent chaque jour d'école pour construire leurs relations, instaurer des habitudes de jeux, s'accorder sur des règles ludiques mais aussi sociales* » (Delalande, 2006, p. 15). Pour Delalande, la période de récréation et l'investissement du préau sont d'une importance fondamentale en ce qu'ils constituent un apprentissage et une socialisation entre pairs. D'une part, cet entre-temps permet aux enfants de faire l'expérience d'une socialisation horizontale où ils apprennent collectivement à réguler leurs relations en s'appuyant sur les rapports sociaux issus de la société plus large. D'autre part, l'auteure explique que la récréation est un moment de transmission d'un savoir enfantin, principalement relié au jeu (règles, techniques, univers de fiction).

La place du jeu dans ces apprentissages entre pairs est essentielle selon Delalande. Pour l'anthropologue, la récréation conditionne les activités des enfants en raison de « *son association traditionnelle à un moment de jeu qui induit des conduites en fonction d'un modèle social et culturel* » (*ibid.* p. 38). Delalande explique que l'école a été construite comme attribut de l'enfance en raison de sa mise à l'écart du monde du travail. Dans un même mouvement, cette mise à distance associe également l'enfance au jeu car il est couramment considéré en opposition avec les activités sérieuses reliées à l'âge adulte. Aussi, selon Delalande, le jeu est également reconnu pour son aspect utilitaire en termes de développement et de socialisation, comme l'a mis en évidence la psychologie et les sciences de l'éducation. Par conséquent, l'auteure explique que le jeu est doublement associé au préau scolaire : « *activité symbolisant l'enfance (bien qu'elle ne lui soit pas réservée), il prend place au sein d'un apprentissage scolaire dans ce moment de détente que constitue la récréation* » (*ibid.* p. 38). De ce fait, le jeu apparaît comme une caractéristique centrale de la récréation et permet aux chercheurs une porte d'entrée aux mondes sociaux enfantins.

Le jeu enfantin a largement été étudié d'un point de vue de son utilité développementale et d'apprentissage en sciences humaines, notamment par la psychologie. Nombre de psychologues ont théorisé le jeu comme participant au développement socio-cognitif des enfants, à l'image de Jean Piaget et Lev Vygotski.

Les travaux empiriques de Piaget s'intéressent à la fonction du jeu dans le développement cognitif et moral des enfants (Evaldsson, 2009). Il distingue différents types de jeu et les associe à différentes fonctions reliées aux stades de développement de l'enfant (Piaget, 1954). Par exemple, les jeux symboliques représenteraient les premiers stades sensori-moteurs alors que les jeux avec des règles prépareraient les enfants au stade final de la pensée formelle et apparaîtraient uniquement vers 7 ans (*ibid.*). Dans une vision prospective, Piaget entrevoit le jeu comme une assimilation du réel qui suit le développement intellectuel de l'enfant (*ibid.*). Par conséquent, le jeu devient une mesure de l'étendue et de la maîtrise des connaissances acquises sur la société (Mayeza, 2015).

Dans une conception différente, Vygotsky (1967) soutient l'importance fondamentale du jeu pour le développement cognitif car il offre la possibilité aux enfants d'explorer leur créativité sans contraintes. Pour Vygotsky, les enfants peuvent mettre en pratique leur imagination et leur interprétation du monde par le jeu. Au sein de leur jeu, les enfants transforment et donnent un sens nouveau aux objets du quotidien créant ainsi des nouvelles connaissances (*ibid.*).

Bien que la relation entre le jeu enfantin et le développement de l'enfant soit populaire dans la littérature scientifique (Mayeza, 2015), certain-es auteur-es contestent ce lien considéré comme naturel. Gilles Brougère (2002), sociologue de l'enfance, souligne qu'en tant que conceptualisation dominante, l'utilité développementale du jeu est devenue une pratique plutôt qu'une théorie soutenue par la recherche scientifique. Selon lui, c'est principalement le regard posé sur l'activité ludique qui analyse le jeu comme éducatif : « *Bien des auteurs prétendant analyser l'activité ludique pour en démontrer le potentiel éducatif ou développemental, ne font que prendre en compte des pratiques préscolaires ou parentales qui intègrent une intention éducative orientant ainsi en profondeur l'activité* » (*ibid.* p. 6). Pour Brougère (2000), les approches développementales

ont tendance à prendre en considération la dimension individuelle du jeu en le qualifiant en termes de dynamiques internes au sujet, alors qu'une approche sociologique inclut les logiques sociales des constructions ludiques.

En socio-anthropologie de l'enfance, plusieurs auteur·es analysent le jeu en tant que pratique sociale et culturelle. Pour Delalande (2015), par exemple, les jeux enfantins sont pensés comme des faits de culture et comme espace de construction de la sociabilité des enfants. Selon, Delalande, les jeux enfantins constituent un savoir commun et partagé, transmis entre pairs, qui participe à la reconnaissance des enfants en tant que membres d'une communauté spécifique, reliée à une identité commune. Pour l'auteure, une unité culturelle se forme autour des pratiques ludiques connues et pratiquées par une majorité d'enfants et qui correspond à un âge, un temps et un espace donné. Ces unités culturelles dépendent de plusieurs phénomènes extérieurs à la communauté enfantine : l'aménagement ludique, la culture télévisuelle, l'éducation donnée par les adultes ou encore le marché du jouet. Malgré ces éléments déterminants, Delalande souligne le caractère original de ces unités culturelles car les enfants « *génèrent une configuration d'attitudes collectives et produisent des éléments culturels particuliers* » (*ibid.* p. 191). En effet, la transmission et l'adaptation des règles de jeu, la mise en place d'un vocabulaire ou de techniques spécifiques, sont autant de pratiques et de savoirs qui participent à la diffusion d'éléments culturels dans l'espace intra et intergénérationnel.

Dans un même mouvement, Delalande explique que les enfants participent à la création d'une sociabilité spécifique à leur groupe social. Les jeux enfantins sont accompagnés par un ensemble de règles sociales, de savoir-être et de valeurs instaurés par les enfants et attendus du groupe. Pour l'auteure, cet ensemble de règles est plus élaboré que ce que demande le jeu. Cette sociabilité construite au sein des jeux et des activités communes est influencée par le contexte sociétal et par l'école mais n'apparaît pas comme une reproduction identique de ceux-ci, selon Delalande.

L'auteure regroupe l'analyse de ces deux axes dans la notion de culture enfantine, qu'elle définit comme « *l'ensemble des connaissances, des savoirs, des compétences et des comportements qu'un enfant doit acquérir et maîtriser pour faire partie du groupe de pairs.* » (Delalande, 2003, p. 3). En adéquation

avec les postulats de James & Prout, Delalande pense la notion de culture enfantine comme un concept heuristique et stratégique qui permet de « *penser les enfants comme objets d'éducation mais aussi comme sujets dans le processus de socialisation et acteurs participant à faire évoluer la société* » (Delalande & Arleo, 2010, p. 13). Bien que cette culture puisse être qualifiée de passagère, provisoire et dépendante du groupe adulte, elle reflète la volonté des sciences sociales de renouveler le regard sur l'enfance. A ce propos, Delalande reconnaît la possible « *agression interprétative* » que pourrait soulever le concept de culture enfantine en séparant et homogénéisant la population enfantine. Néanmoins, l'auteure argumente que ce concept permet « *de rompre avec une tradition de pensée orientée vers le monde adulte, qui voit l'enfant comme un être en développement, en devenir, et s'intéresse à sa maturation et à son intégration progressive dans la société.* » (Delalande, 2015, p. 203).

D'autres sociologues se sont intéressé·es aux jeux et interactions enfantines qui prennent place au sein des préaux. Un nombre important de recherches sur les jeunes enfants et le jeu s'est intéressé au genre, car il constitue l'un des facteurs les plus importants qui façonnent les comportements de jeu des enfants à l'école (Mayeza, 2015).

Barrie Thorne (1993), sociologue américaine, a réalisé une longue ethnographie dans les années 80 portant sur les dynamiques de genre au sein des préaux scolaires d'écoles élémentaires. Dans cette recherche, Thorne démontre que le préau est un lieu d'apprentissage de la différence et de la binarité entre les genres. Au sein de leurs jeux, les enfants participent activement à la création d'une polarité des genres et investissent beaucoup d'énergie dans le maintien et la surveillance des frontières entre masculinité et féminité. Le travail de Thorne apparaît comme pionnier en sociologie de l'enfance dans le sens où elle considère les enfants comme des sujets actifs dans la construction et la négociation de leur identité de genre. D'une part, la sociologue rompt avec les approches biologiques et déterministes qui stipulent que le genre est une caractéristique naturelle liée au sexe. D'autre part, elle rejette également les approches liées à la socialisation de genre. Thorne reconnaît que les enfants sont socialisé·es dès leur naissance en fonction des arrangements de genre existants et que ceux-ci proviennent de sources diversifiées : l'éducation

parentale, les livres, jouets et films ou la publicité. Les enseignant·es aussi transmettent des stéréotypes de genre qui sont intériorisés et reformulés par les enfants. Bien que Thorne reconnaisse le poids de la socialisation dans la construction de l'identité de genre des enfants, elle critique les approches théoriques basées sur ce concept en raison du caractère unilatéral donné à la socialisation. Les enfants sont toujours situés du point de vue des apprenant·es. Pour Thorne, cette conception adultocentrique et prospective ne permet pas de considérer les enfants comme des acteur·es à part entière. À l'inverse, elle propose une approche basée sur les relations sociales et les pratiques collectives des enfants et pose la question suivante : « *comment les enfants se rassemblent-ils activement pour contribuer à créer, et parfois à contester, les structures et les significations du genre ?* » (*ibid.* p. 5 [traduction libre]). À partir de cette question initiale, ses travaux mettent en évidence les pratiques qui participent au renforcement de la polarité des genres, qui construisent les groupes féminins et masculins comme exclusifs et antagonistes alors que d'autres actions neutralisent cette différence. L'organisation de la salle de classe en fonction du genre, le choix des activités, la répartition des sièges à la cafétéria, les jeux de « filles attrapent garçons » ou les moqueries hétérosexuelles sont des pratiques qui exagèrent la différence entre les genres et soutiennent la croyance populaire selon laquelle celle-ci serait innée. En revanche, certaines activités et comportements neutralisent cette configuration du « genre comme opposition ». Thorne utilise le terme de « crossing » pour décrire les processus par lesquels certain·es enfants cherchent à accéder aux activités de l'autre groupe. Le succès est d'ailleurs plutôt féminin étant donné que les garçons désirant accéder aux activités des filles risquent plus fortement d'être exposés à des plaisanteries hétérosexuelles ou à des insultes homophobes. Ces tentatives démontrent, selon l'auteure, que les enfants remettent en question les arrangements traditionnels en matière de genre et permettent des options moins sexuées.

Dans la continuité des travaux de Thorne, Emmanuel Mayeza (2015) s'est intéressé à la manière dont des enfants de six à dix ans construisent leur identité de genre à travers le jeu. Mayeza inscrit son travail dans une perspective féministe poststructuraliste et conçoit donc le genre comme une construction sociale qu'il définit comme « *les différents types de comportements sociaux, de*

rôles, d'attitudes, d'attributs et de valeurs considérés comme appropriés pour les hommes et les femmes dans une société donnée » (*ibid.* p. 5 [traduction libre]). Mayeza rejette une vision essentialiste du genre et s'appuie sur les écrits de Judith Butler pour le définir comme un système appris et continuellement renouvelé au travers d'interactions sociales :

[...] le corps sexué est performatif, il n'a pas de statut ontologique en dehors des divers actes, gestes, mouvements, mises en scène qui constituent sa réalité. Ces actes, gestes et mises en scène sont performatifs dans le sens où l'essence qu'ils prétendent exprimer est une fabrication qui est soutenue par des signes corporels et d'autres moyens discursifs (Butler, 1990, citée dans Mayeza, 2015, p. 15 [traduction libre]).

Pour Mayeza, le jeu est l'une des interactions sociales à travers lesquelles les enfants apprennent et reproduisent des comportements en adéquation avec les normes de genre dominantes créant ainsi l'impression que le genre est ancré dans des notions fixes et homogènes de masculinité et féminité. En accord avec les travaux de Thorne et les postulats des Childhood studies, Mayeza est critique face aux approches basées uniquement sur la socialisation de genre. Pour lui, les apprentissages du genre sont complexes et ne peuvent pas être résumés à une simple reproduction et imitation des messages, images, symboles transmis aux enfants. Mayeza argumente qu'il existe une participation active des enfants dans la négociation et la genèse de leur identité de genre. Pour l'auteur, la théorie de la socialisation serait limitée parce qu'elle considère les enfants comme « des éponges » qui absorbent les normes de genre fournies dans leur société sans examiner le rôle qu'ils ont à jouer dans ce processus. Par ailleurs, Mayeza argumente que la vision macro de la socialisation empêche d'explorer « *la question de savoir comment et pourquoi les enfants interprètent différentes versions de masculinités et de féminités lorsqu'ils interagissent avec différentes personnes dans différents contextes* » (*ibid.* p. 16 [traduction libre]). Par conséquent, l'auteur préfère le cadre offert par le féminisme poststructuraliste qui lui permet de considérer le rôle actif joué par les enfants dans la construction et l'expérimentation des manières d'être une fille ou un garçon à travers leurs jeux. En outre, cette perspective lui permet aussi d'entrevoir le jeu comme une interaction sociale au sein de laquelle différentes versions de masculinité et de

féminité sont construites et performées de manière relationnelle et ce, en s'imbriquant avec d'autres rapports sociaux tels que la classe, l'âge et la race. A partir de ce cadre théorique, les travaux de Mayeza démontrent comment certains jeux, notamment le football et la corde à sauter, sont construits comme masculins ou féminins au sein du préau et instiguent des pratiques de contrôle, d'inclusion, d'exclusion et de harcèlement, notamment envers les enfants qui transgressent ces pratiques normatives.

1.2. Objet de recherche et plan du travail

A l'aune des travaux et positions présentés dans cette introduction, une esquisse plus précise de l'objet de recherche peut être formulée. Cette introduction a permis de définir les contours d'une approche sociologique du préau et des jeux qui y prennent place lors de la récréation. Pensé comme un espace social au sein duquel les enfants réalisent un apprentissage entre pairs, le préau participerait à la transmission d'un savoir culturel ludique et au développement d'une sociabilité enfantine. Les espaces interactifs créés au sein des jeux seraient propices à la construction identitaire, notamment de l'identité de genre. Les travaux de recherche féministes ont mis en évidence le rôle actif joué par les enfants dans la construction de cette identité et l'ordre social spécifique que cela produit dans le préau. Fil rouge de ce travail, le jeu enfantin sera donc exploré en tant que fait de culture et espace de construction d'une sociabilité et d'un ordre social enfantin, pour reprendre les propos de Delalande.

Pour ce faire, l'analyse a été pensée en deux temps distincts. Le chapitre 3 servira à comprendre les manières par lesquelles les activités ludiques des enfants participent à la création d'une culture enfantine locale. Plus précisément, il s'agira de se concentrer sur les valeurs, croyances, savoirs et normes que les enfants partagent et négocient entre pairs au sein de leurs jeux. Cette partie sera initiée par la définition de la notion de culture enfantine grâce aux apports théoriques de plusieurs chercheur-es spécialistes de la question. Puis, quatre séquences d'observation, sélectionnées pour leurs richesses descriptives et heuristiques, seront examinées par le prisme du concept de culture enfantine.

Dans la seconde partie de ce mémoire, une analyse approfondie des groupes de pairs sera réalisée afin de mettre en évidence la constitution de la sociabilité enfantine et de l'ordre social du préau. Pour ce faire, le chapitre 4 s'intéressera aux rapports sociaux qui influencent les relations tissées par les enfants, notamment les rapports de genre et d'âge. Par l'examen particulier des différents groupes de pairs et de leurs activités ludiques favorites, j'aborderai les manières par lesquelles l'identité de genre influence les expériences de jeu des enfants.

2. Méthodologie

2.1.Considérations méthodologiques

2.1.1. Positionnements épistémologiques

Les postulats fondateurs de la sociologie de l'enfance et des Childhood studies, présentés en introduction, se traduisent dans la recherche scientifique par un appel croissant à la participation des enfants dans les processus de recherche. Ce champ d'étude a donc la volonté de réaliser des études qui soient menées avec et par les enfants et non sur elles et eux (Danic et al. 2006). En se donnant pour objectif d'explorer et de documenter les activités ludiques et les modes de sociabilité enfantine dans le préau pendant l'espace-temps de la récréation et à hauteur d'enfant, ce mémoire propose une méthodologie qui favorise la participation de ces dernier·ères.

2.1.2. Compréhension des pratiques enfantines : le choix d'une démarche ethnographique

Nombre de chercheur·es dans le champ de la socio-anthropologie de l'enfance recommandent l'utilisation d'une démarche ethnographique pour accéder aux mondes sociaux des enfants (Delalande, 2001 ; Danic. et al. 2006 ; Lignier, 2008). En effet, l'ethnographie apparaît comme une méthode de recherche adaptée lorsqu'on s'intéresse aux pratiques quotidiennes des enfants telles que leurs jeux durant la récréation. Selon Boxberger (2016), prendre le préau et la période de récréation comme objets d'étude suppose de s'intéresser à une pratique considérée comme banale ou allant de soi. Elle explique qu'une démarche ethnographique permet de passer outre cette apparente banalité :

[...] en appréhendant l'univers de l'entre-soi enfantin comme une société potentiellement différente de la nôtre, il semble possible de dépasser cet "allant de soi" pour accéder à l'ensemble des rituels, des codes et des normes qui façonnent l'univers enfantin de la récréation (p. 78).

Par ailleurs, James & Prout insistent sur l'utilisation privilégiée de l'ethnographie dans leurs recherches car elle offre la possibilité aux enfants de s'exprimer davantage dans la production de données, à l'inverse de méthodes expérimentales ou quantitatives. De même, ces auteur·es précisent que

l'ethnographie permet d'entrevoir les enfants comme interprètes compétent-es de leur monde social étant donné qu'ils deviennent des sujets actifs du processus de recherche. En outre, cette méthode est en adéquation avec la Convention relative aux Droits de l'Enfant établie par les Nations Unies en 1989 et qui stipule que « *Tous les enfants doivent être pris au sérieux et respectés en tant que personnes. Cela signifie aussi qu'on les informe de manière adaptée à leur âge et qu'on les associe aux décisions* »¹.

A la lumière des éléments présentés et de l'objet de recherche formulé, une démarche ethnographique a été privilégiée. Toutefois, cette approche soulève plusieurs défis éthiques, épistémologiques et méthodologiques qu'il faut rendre explicites.

2.2.Éthique de la recherche

2.2.1. Démarche formelle : autorisations parentales, consentement et protection des données

Selon Tisdall, Gallagher et Davis (2008), il existe un consensus sur la manière de conduire une recherche éthique dans le champ des Childhood studies. Le consentement éclairé, l'anonymisation et la confidentialité des données sont les préoccupations principales de ce type de recherche. Néanmoins, les auteur-es soulignent que la façon dont chacune de ces préoccupations est traitée doit faire l'objet d'un examen particulier lorsqu'on travaille avec des enfants. Bien qu'ils soient considéré-es comme des acteur-es sociaux·ales compétent-es dans le champ des Childhood studies, Tisdall et al. rappellent que les enfants sont dépendant-es légalement et socialement des adultes. Cela signifie que, comme dans ce travail, le consentement des enfants à participer à la recherche est généralement demandé en dernier.

Dans le cas de ce mémoire, plusieurs niveaux d'autorisation ont dû être demandés. Premièrement, le projet a dû être approuvé par Mme Danielle Zombath, représentante des directions d'établissements scolaires de la Ville de Lausanne puis par la direction du collège d'intérêt. La direction du collège s'est

¹ UNICEF : Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant. Disponible sur : <https://www.unicef.ch/fr/lunicef/international/convention-relative-aux-droits-de-lenfant>

par la suite chargée de contacter les enseignant·es des classes respectives pour leur demander leur accord.

Ensuite, des demandes d'autorisations parentales (annexe 2) ont été distribuées aux parents par le biais du corps enseignant. Par ce document, les parents étaient informé·es du sujet de la recherche et de la méthode de récolte de données utilisée. Il leur était signalé que leur autorisation était nécessaire pour la réalisation d'observations et d'entretiens, qui prendraient la forme de discussions enregistrées (son uniquement). Plus précisément, les conditions éthiques quant à la confidentialité et l'anonymisation des données de la recherche étaient précisées comme suit :

- L'utilisation des données récoltées est exclusivement réservée à la présente recherche. Seules les chercheuses impliquées (mémorante, directrice de mémoire et responsable du projet) auront accès à ces dernières. Les enregistrements audios feront l'objet d'une transcription avant d'être définitivement détruits. Ils ne feront l'objet d'aucune diffusion. Les transcriptions seront quant à elles anonymisées au maximum et seront conservées durant cinq ans pour d'éventuelles publications scientifiques.
- L'anonymat des lieux et des personnes concernées est garanti : lors de la diffusion des résultats (publications, rapports, etc.) ni l'école ni votre enfant ne pourront être reconnus. Des noms d'emprunt seront utilisés.

Il était également indiqué aux parents que leur consentement ou celui de leur enfant pouvait être retiré à tout moment de la recherche. Un seul parent a refusé que son enfant participe à la recherche. Cela n'a engendré aucun problème car je ne l'ai finalement pas rencontré. Cet enfant étant scolarisé en 1^{ère} primaire, il était présent uniquement le matin alors que j'ai mené mon terrain seulement lors des après-midis.

Afin de récolter le consentement éclairé des enfants, je me suis rendue un après-midi dans leur classe afin de leur présenter ma recherche. Je leur ai expliqué que je travaillais à l'université, que j'ai appelé « l'école des adultes », et que je menais une recherche sur les jeux auxquels jouent les enfants dans le préau. Puis, je leur ai indiqué que les activités liées à la participation consistaient à avoir des

discussions avec moi, à prendre des notes sur ce qu’iels disaient ou faisaient, ainsi que de me présenter leur préau. J’ai ajouté que, quelle que soit leur décision à cet instant précis, iels pouvaient changer d’avis à tout moment du processus. A ce stade-là, la plupart des enfants ont manifesté leur envie de participer.

Afin de prendre en considération le consentement continu des enfants, avant chaque entretien je sélectionnais uniquement les enfants qui souhaitaient réaliser l’activité. La plus grande difficulté rencontrée a été que la totalité des enfants désirait participer. De ce fait, je me suis arrangée afin que tous puissent réaliser les activités. Avant chaque entretien, plusieurs informations étaient transmises à l’enfant. D’abord, je lui indiquais que cet entretien serait confidentiel ; leurs propos ne seraient ni transmis à leurs camarades, ni aux enseignant·es, ni à leurs parents. Puis, je leur expliquais que j’avais des questions à leur poser et qu’il n’y avait ni bonnes ni mauvaises réponses. J’insistais sur le fait que leurs opinions étaient importantes et qu’iels ne seraient pas jugé·es. Ensuite, je leur précisais que nous pouvions arrêter l’activité à tout moment. Finalement, j’essayais de rester attentive, au cours de l’entretien, à la communication non-verbale et aux réponses des enfants qui tradiraient leur envie d’arrêter l’activité.

2.2.2. Retour réflexif sur la relation d’enquête

Selon Marta Roca i Escoda, Claudine Burton Jeangros, Pablo Diaz et Ilario Rossi (2020), la recherche en sciences sociales ne peut faire l’économie d’une posture réflexive basée sur une analyse processuelle des enjeux éthiques. Ces auteur·es promeuvent une éthique politique de la recherche « *qui implique de repérer les contours de ce qui échappe à l’exercice formel de l’éthique et qui par conséquent doit être écarté de son autorité* » (p. 18). Pour les auteur·es une telle posture éthique implique « *de clarifier incessamment la position du-de la chercheur·e et le sens de son action* » (p. 19). En effet, la position et l’identité du ou de la chercheur·e apparaissent comme des éléments influençant la production de données ainsi que l’objet de recherche et demandent donc à être analysées. Par conséquent, cette partie du travail propose de revenir sur les spécificités de la relation d’enquête et des rapports sociaux qui l’influencent.

Au plus près de l'entre-soi enfantin : une relation d'enquête à construire

La distance sociale entre un·e chercheur·e et des enfants, tout comme les caractéristiques du lieu dans lequel a lieu la recherche, soulèvent plusieurs défis méthodologiques qu'il convient d'identifier. D'une part, du fait de la différence d'âge et de l'inégalité de statut adulte-enfant, le ou la chercheur·e doit user de réflexivité pour accéder aux représentations enfantines. D'autre part, l'école et le préau apparaissent comme des endroits où les adultes sont responsables de l'éducation et de la sécurité des enfants et sont donc les garant·es de l'autorité. Par conséquent, la place d'un·e chercheur·e, en tant qu'adulte voulant s'engager au plus près du monde social enfantin, se trouve dans une position paradoxale. Comment accéder aux points de vue des enfants lorsqu'on est un adulte à l'école ?

Pour Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou (2006), cette situation de domination peut être atténuée en cultivant l'avantage que donne le statut de chercheur·e. En effet, ces auteur·es expliquent que ce statut, la plupart du temps inconnu des enfants, permet d'endosser un rôle différent des adultes présent·es dans l'environnement scolaire :

Le chercheur a un statut original, souvent inconnu des enfants. Il doit en profiter pour s'identifier clairement comme n'étant ni parent, ni maître, et donner à voir les conséquences de cette identité. Le chercheur n'est là ni pour imposer son autorité, ni pour faire respecter la loi, ni pour résoudre les conflits entre enfants (*ibid.* p.106).

Danic, Delalande et Rayou précisent que ce rôle de chercheur·e ne neutralise pas la différence inégale de statut adulte-enfant mais que cette différence est productive ; « *elle propose l'invention d'une relation inhabituelle, nouvelle entre les individus concernés : une relation à inventer* » (*ibid.* p. 108). Cette relation n'est pas naturellement admise et demande la création d'un lien de confiance avec les enfants. Pour les auteur·es, ce lien s'établit progressivement en déconstruisant la dissymétrie de la relation initiale par un renversement : l'enfant devient celui qui permet à l'adulte d'apprendre. C'est pourquoi, lors de ma première rencontre avec les enfants, je me suis présentée en tant que

chercheuse à l'université en leur expliquant que j'étais étudiante à « l'école des adultes » et que je m'intéressais aux jeux auxquels jouent les enfants dans leur cour de récréation. Je leur ai précisé que j'étais curieuse de connaître leurs avis et opinions et que je venais pour apprendre d'elles et d'eux. Je leur ai également précisé que le projet sur lequel je travaille était mené en partenariat avec la ville de Lausanne et que leurs témoignages seraient précieux. Les enfants ont rapidement compris que j'avais un statut particulier, même si la finalité de ce dernier n'était pas toujours explicite. Cela peut s'illustrer avec une séquence de jeu observée durant ma deuxième récréation.

Extrait d'observation

Lors d'une récréation à la place de jeux, cinq enfants jouent à reproduire une scène de classe dans laquelle un garçon joue l'enseignant et plusieurs filles utilisent des chaises présentes dans le parc pour mimer les élèves. Une sixième fille aimerait jouer mais il n'y a plus de chaise disponible et les autres lui interdisent donc de rejoindre le jeu, faute de place. La petite fille insiste lourdement pendant plusieurs minutes pour pouvoir participer mais se fait chaque fois rejeter, ses camarades lui rétorquant qu'elle ne peut pas s'asseoir et donc qu'elle ne peut être en classe avec elles-eux. Finalement, une des filles lui dit d'un ton un peu exaspéré : « D'accord tu peux venir jouer, t'as qu'à faire comme Manon, tu restes debout, tu dis rien et tu regardes ».

La phrase de cette petite fille illustre la position endossée à ce stade de la recherche où je n'avais pas encore commencé les entretiens et n'avais observé les enfants que lors de quelques récréations et en classe. Elle a compris que j'avais un statut à part des enseignant·es et des élèves et s'est appuyée sur mes actions afin de créer une position spéciale permettant d'inclure sa camarade dans leur jeu.

Les rapports sociaux d'âge

L'inégalité de statut soulevée par Danic, Delalande et Rayou peut être analysée à l'aune des rapports sociaux d'âge. Selon Isabelle Mallon (2017), l'âge est un construit social et un principe organisateur de nos rapports sociaux. Il définit des

relations spécifiques entre des groupes d'âges distincts et socialement construits. Visible dès le premier regard, l'âge est une variable à prendre en considération lors d'un processus de recherche, surtout lorsque celle-ci est menée auprès d'un groupe d'âges différents, selon l'auteure. Mallon explique qu'il est nécessaire d'examiner les manières dont ces rapports impactent la relation d'enquête, « *c'est-à-dire les manières dont elle se noue, les proximités et les distances qu'elle crée entre l'enquêteur ou l'enquêtrice et ses enquêté-e-s, les mises en scènes de soi ou les censures qu'elle entraîne, tant chez les chercheur-e-s que chez les enquêté-e-s* » (ibid. p. 2). Bien que Mallon traite des rapports d'âge, il paraît évident de souligner que d'autres rapports sociaux sont en vigueur dans une relation d'enquête, tels que le genre (qui sera exposé plus loin), la classe sociale ou encore la race. Lors de la recherche, mon âge a d'ailleurs été un sujet de préoccupation pour les enfants. Caroline, qui voulait absolument le connaître, m'a interpellée dès mon arrivée sur le terrain et lorsque je lui ai répondu que j'avais 28 ans elle m'a retorqué, choquée, « Mais c'est vieux ! Mais en fait tu les fais vraiment pas ! ». Cette remarque illustre, en reprenant les termes de Bourdieu (cité dans Mallon, 2017, p. 5) que « *l'âge est une donnée biologique socialement manipulée et manipulable* ». En effet, malgré le fait que je m'approche de l'âge des parents de ces enfants, comme j'ai pu le constater en rencontrant certain·es parents à la fin de l'école (principalement des mères), les enfants m'ont à plusieurs reprises qualifiée de jeune. Cet élément aurait pu être un frein à la création d'une relation avec les enfants si j'avais été identifiée ou associée à la catégorie de parents et donc pouvant être assimilée plutôt à une figure d'autorité. Par ailleurs, l'âge des quatre enseignant·es (entre 35 et 50 ans environ) a permis, selon moi, de mettre une distance opportune entre ces dernier·ères et moi-même. Cette distance a également été l'objet d'un travail constant.

Dans un article proposant un retour réflexif sur leur terrain de recherche auprès d'enfants, Fabienne Hejoaka & Elsa Zotian (2021) expliquent que ceux-ci sont fortement structurés par des rapports d'âge et qu'il convient de trouver certains arrangements qui faciliteront le travail de recherche. Pour ces auteures, ces arrangements prennent la forme de « performances intergénérationnelles » qu'elles définissent « *comme la réalisation d'actes sociaux singuliers*

transgressant les rapports sociaux d'âge » (p. 49). Inscrivant cette définition dans le sillage des travaux d'Erving Goffman sur la présentation de soi, Hejoaka et Zotian affirment que les manières de performer son âge social peuvent être modulées par des styles d'interaction, des postures corporelles ou encore l'investissement de territoires enfantins. En faisant la distinction entre « l'apparence » qui inclut des caractéristiques stables telles que le sexe, l'âge, les caractéristiques raciales et physiques et la « façade » qui comprend l'attitude, les mimiques et la gestuelle, Goffman (1996) précise que ces dernières peuvent varier en fonction du « rôle que l'acteur compte jouer dans la situation présente » (p. 31). Hejoaka et Zotian (2021) expliquent que durant leurs terrains, elles se sont appliquées à « *“détricoter” l'âge par l'adoption de manières “dissonantes” par rapport aux normes d'interactions générationnelles* » (p. 50).

En m'appuyant sur ces conseils méthodologiques, j'ai moi-même réalisé des performances intergénérationnelles, parfois de manière volontaire ou non. Tout d'abord, et comme mentionné précédemment, je me suis présentée aux enfants en tant qu'étudiante à l'école des adultes. Je leur ai expliqué que j'étais donc encore à l'école, comme elles et eux et que je venais les rencontrer pour continuer d'apprendre. J'ai également endossé une position d'adulte détachée de l'autorité ; pour chaque problème demandant l'intervention d'un adulte, je renvoyais les enfants auprès de leur enseignant·e. Ensuite, j'ai décidé de porter des habits simples, amples et confortables, ainsi qu'une paire de basket ou de sandales car je savais que j'allais devoir courir. Je ne portais pas de jupe ou de maquillage, ni de sac à main et me coiffais avec une queue de cheval, ceci afin de m'éloigner de l'image d'une femme adulte et du style vestimentaire identifié chez les enseignantes. Finalement, lors des moments d'accueil ou de fin d'après-midi, je m'asseyais toujours par terre, en tailleur, avec les enfants. Tous ces éléments apparaissent comme des manières de faire, de dire et « *d'habiter son corps* » (*ibid.* p. 50) en rupture avec mon âge social.

En outre, durant les entretiens, j'ai plusieurs fois utilisé de manière involontaire le terme « engueuler » à la place de gronder, mot que les enseignant·es s'appliquent à ne pas employer. La majorité des enfants n'a pas réagi verbalement au terme utilisé mais a ouvert grand les yeux, un peu surprise. A

chaque fois que cela s'est produit, j'étais très gênée mais j'ai remarqué, au fil du terrain, que cela avait créé une complicité particulière avec les enfants, comme l'illustre la description suivante :

Extrait d'observation

A la fin de l'école à 15h50, je sors de la classe de Corinne et arrive dans le vestiaire. J'entends Julian et Simon discuter en me regardant. Simon me montre du doigt et dit à son camarade en rigolant « Manon, pendant les questions, elle a dit un gros mot ». Je souris à leur remarque puis nous rions toutes les trois.

Ce genre de situation illustre le concept de performance intergénérationnelle ; l'utilisation de gros mots est une pratique dissonante pour un adulte interagissant avec un enfant à l'école. Ce genre de comportement involontaire est donc venu enrichir la position spécifique que j'ai endossée en me présentant comme chercheuse. Par ailleurs, Wilfried Lignier & Julie Pagis (2017), dans une enquête sur les perceptions enfantines du monde social, indiquent qu'ils ont sciemment utilisé des gros mots dans le but de « *déscolariser* » la relation d'enquête » (p. 207). Selon moi, ces performances ont permis d'établir un contact différent des autres adultes en présence. Les enfants se sont d'ailleurs permis·es certains comportements qui sont d'habitude prohibés par les enseignant·es, comme en témoigne l'extrait d'observation suivant :

Extrait d'observation

En fin d'après-midi, Corinne souhaite rapidement faire une dictée. Les enfants sont assis·es individuellement à leur place. Je me suis installée sur une des tables des 1^{ères} primaires, près du bureau de l'enseignante. Corinne leur dicte des lettres et ils doivent les inscrire sur une feuille. Plusieurs petites récompenses sont en jeu (petites figurines) et les enfants sont très concentré·es. A la fin de la dictée, les enfants se rendent au bureau pour recevoir leurs corrections. Pendant, qu'ils font la file au bureau et que Corinne est occupée à corriger, Angela vient discrètement vers moi et me demande une réponse. Elle voulait savoir quelle était la dernière lettre dictée car elle n'avait pas eu le temps de la noter. Prise de court par cette requête, je décide de lui donner la bonne réponse.

Malgré ma volonté de faire le moins de discipline possible et d'adopter des pratiques d'adulte subversives, je me suis retrouvée dans certaines situations où je me suis sentie obligée d'user de fermeté avec les enfants. Novice dans la recherche auprès des enfants, je n'ai pas toujours su réagir ou avoir la réflexivité nécessaire pour gérer au mieux chaque situation tout en préservant les intérêts de mon travail. Par exemple, il est arrivé quelques fois durant les entretiens, que je réalisais dans un couloir, que les autres enfants sortent de la classe, curieux·ses de savoir ce que nous étions en train de faire malgré les consignes des enseignant·es de ne pas sortir. Par souci de confidentialité, d'intimité et de confort pour l'enfant interviewé·e, je me suis sentie obligée d'être quelque peu autoritaire et leur demander de rentrer en classe, comme le démontre cet extrait d'entretien réalisé avec Laura et interrompu par Caroline :

Caroline C'est bon j'ai fini. Mais je peux te dire une chose ?

Manon Non allez hop en classe. On est les deux, là, avec Laura.

Caroline Mais je voulais juste dire que je t'aime dans le micro.

Manon Non, retourne en classe.

Caroline Je t'aime Manon.

Manon Ah bah, on peut pas être tranquille.

Laura Elle veut être vers toi.

Par ailleurs, lors de ma dernière journée de terrain, il restait quatre petits garçons avec qui je n'avais pas eu le temps de réaliser un entretien. Comme tous avaient envie de participer, je leur ai proposé qu'on le réalise de manière collective, ce qu'ils ont accepté. Lorsque nous sommes sorti·es dans le préau pour la deuxième partie d'entretien, il a été beaucoup plus difficile de capter leur attention et deux d'entre eux ont commencé à jouer plutôt que de participer à la visite du préau. Un des enfants, Diogo, est monté sur le toit d'une grande maison de plastique, ce qui représente une hauteur considérable (environ 2 mètres) et qui est interdit par le règlement du préau. Les enfants étant placés sous ma responsabilité à ce moment-là, j'ai eu très peur qu'il tombe et qu'il se blesse. Pour le faire descendre, j'ai essayé de me mettre dans une position inférieure à celle de la maîtresse afin qu'il puisse mieux s'identifier à moi tout en me sentant obligée de lui donner un ordre impératif pour garantir sa sécurité :

Manon OK. Oh, mais Diogo, t'as pas le droit de monter sur la grande maison ? Viens, descends, tu vas... tu vas te faire mal. Montez pas, montez pas. Vous avez pas le droit sur la grande maison, sur les petites, oui. Moi j'ai pas envie que tu tombes. Après je raconte quoi à Nadine ? Elle va m'engueuler si tu tombes Diogo. Viens en bas.

Enfin, il me paraît important d'aborder un autre élément intervenant dans la relation créée avec les enfants durant la recherche. A chaque début d'entretien, je précisais aux enfants que je ne jugerai pas leurs réponses. J'ajoutais que je n'étais pas « maîtresse » et qu'il n'y avait donc pas de bonne ou de mauvaise réponse. Cependant, j'ai remarqué en réalisant les transcriptions de ces entretiens que, à plusieurs reprises, j'ai laissé transparaître des appréciations personnelles sur les comportements des enfants. En effet, lors de certaines relances, le ton de ma voix pouvait être approuvateur ou désapprouvateur lorsque certains évoquaient être sage, faire des bêtises ou ne pas respecter les règles. A quelques reprises je leur ai dit que « c'était bien » lorsqu'ils me disaient être obéissants. Être obéissant et sage sont des comportements attendus des enfants et valorisés par les adultes dans le cadre scolaire et mes appréciations correspondent à la norme. Comme l'explique Alice Simon (2020):

Les enfants font en effet l'objet d'une domination, tacite et naturalisée, de la part des adultes qui les entourent, sur les plans économique, juridique, politique, mais également de façon plus symbolique, à travers d'une part l'injonction d'obéissance à laquelle ils doivent se soumettre et d'autre part le statut de supériorité dont jouissent les adultes (p. 9).

Au moment des faits, je ne m'en étais même pas rendue compte tant cette norme est intériorisée et attendue. Ainsi, il est possible que mon comportement n'ait pas été le plus adéquat face à certains propos ou confidences car renforçant ce type d'injonctions normatives auxquelles les enfants sont habitués dès leur entrée à l'école et qui qualifient, la plupart du temps, la relation entre un·e enseignant·es et des élèves.

Les éléments présentés dans cette partie illustrent, d'une part, les rapports d'âge inégaux qui qualifient habituellement les relations entre enfants et adultes et, d'autre part, les arrangements, les performances intergénérationnelles que les

chercheur·es peuvent mettre en place pour tenter de les réduire. A travers les exemples, il a été illustré que cette position hybride n'est pas toujours facile à tenir et qu'elle est parfois tiraillée entre le respect des normes et des responsabilités des adultes et l'engagement au plus près des enfants. Par ailleurs, la position spécifique adoptée apparaît comme une zone de transaction où peut s'inventer la relation avec les enquêté·es. Mais il est important de signaler que cette relation n'est pas une construction univoque mais bien collective (Lignier 2008) et que les enfants participent activement à la construction de la forme qu'elle prendra. Leur manière d'interpréter mon identité, leurs interactions et la place qu'ils m'ont laissé prendre sont les socles sur lesquels s'est construite la relation d'enquête. Qui plus est, cette relation n'est pas fixe, ni statique et varie en fonction des rôles sociaux que m'ont attribués les enfants au fil du terrain. Néanmoins, les enfants ont compris que la relation d'enquête se distinguait d'un rapport proprement scolaire en se permettant certains écarts par rapport aux règles en vigueur dans leur école, tels qu'illustrés avec les exemples de Diogo et d'Angela.

Les rapports sociaux de genre

A l'image de l'âge, le genre de l'ethnographe est également une propriété sociale qui demande d'examiner dans la relation d'enquête, qui plus est lorsque le terrain a lieu dans un milieu profondément genré (Barker & Smith, 2001). En Suisse, selon l'Office fédéral de la statistique², les femmes constituent plus de 95% de la main d'œuvre du travail du care rémunéré (éducation, santé et formation). Dans le domaine de l'éducation et de l'école, elles sont plus de 95% au niveau préscolaire, 66% dans l'école obligatoire, près de 80% dans le primaire et environ 50% dans le secondaire. Ainsi, l'école est un espace social où prédominent les femmes ce qui a grandement facilité mon intégration. J'ai rapidement été perçue comme une insider. Dès mon deuxième jour, une des enseignant·es m'a donné les clés de la salle des maître·sses afin que j'aie

² Rapport du bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes (BFEFG) intitulé « Reconnaissance et revalorisation du travail de care, Agir pour l'égalité » publié en 2010 et accessible à : <https://www.ebg.admin.ch/ebg/fr/home/themes/travail/le-travail-de-care---un-esprit-de-solidarite.html>

désinfecter la plaie d'un des enfants qui était tombé dans la cour juste avant la sonnerie. Aussi, les enseignant·es m'ont très peu questionnée sur ma méthodologie de recherche et n'ont émis aucune remarque ou préoccupation par le fait que je sorte plus de trente minutes de la classe avec un·e enfant. Finalement, très peu d'autres personnes gravitant dans l'univers scolaire (enseignant·e spécialisé·e, accompagnateur·ice de crèche) m'ont interrogée sur ma présence au sein de la classe et dans le préau.

Mon identité de femme a également eu un impact sur la manière dont les enfants produisent, reproduisent et négocient leurs propres identités genrées (Barker & Smith, 2001). Ces auteur·es expliquent qu'en tant qu'adultes possédant une identité genrée, la présence d'un·e chercheur·e contribue « à la constitution de formes spécifiques de relations sexuées, un processus que l'on appelle "doing gender" » (*ibid.* p. 144, [traduction libre]). Premièrement, les relations créées avec les enfants ont été très différentes en fonction du genre des enfants. Par exemple, la majorité des garçons ne s'est pas montrée très intéressée par ma présence et avait plutôt un comportement distant. À l'inverse, les filles ont été très investies dans ma recherche et m'ont témoigné de nombreux signes d'affection. Mes interactions avec les filles étaient généralement plus nombreuses car elles venaient constamment vers moi pour discuter, laissant ainsi peu de place aux garçons. Durant les récréations, les garçons me sollicitaient principalement pour réguler leurs conflits ou me demander d'intervenir, ce qui signifie qu'ils me considéraient plutôt comme une enseignante de par mon statut d'adulte. Les entretiens réalisés avec les filles sont également plus longs et plus intimes que ceux des garçons. Les relations fortement ségréguées entre les enfants de cet âge-là (Delalande, 2001), apparaissent comme un obstacle limitant l'accès aux pratiques ludiques des garçons durant la récréation. « *Traverser la frontière de genre* » (Hejoaka & Zotian 2021, p. 44) n'a pas été réalisable en si peu de temps sur le terrain.

Plusieurs chercheur·es en sociologie de l'enfance rapportent le même type d'interactions différenciées en fonction de leur genre. Thorne (1993) explique qu'il a été plus simple pour elle d'interagir avec les filles car elle arrivait à s'identifier à ces dernières en se remémorant ses souvenirs d'école. Mais surtout

parce qu'elle connaissait mieux les interactions de genre féminin. De manière similaire, lors de son terrain, Mayeza (2017) avance qu'il a été beaucoup plus sollicité par les garçons et qu'il a inconsciemment privilégié les interactions avec ces derniers. Pour Mayenza, ces relations différenciées permettent d'éclairer deux points. D'une part, elles signifient, selon lui, que les enfants donnent des significations spécifiques au genre et que c'est l'une des propriétés clés qui façonne la dynamique relationnelle entre un·e chercheur et ses enquêté·es. Et, d'autre part, cela indique qu'en tant que chercheur·e nous ne sommes pas « *immunisés contre les processus qui servent à (re)produire les stéréotypes de genre polarisés* » (*ibid.* p. 9 [traduction libre]).

Dans une perspective intersectionnelle, l'imbrication des rapports de genre et d'âge se laisse appréhender en analysant l'impact de ma présence sur les relations féminines. En effet, ma présence auprès des filles a été l'objet de nombreux comportements particuliers qu'il convient d'analyser. Wilfried Ligner (2008), dans une ethnographie auprès d'enfants âgé·es de douze ans, déclare que « *La présence d'un corps masculin adulte est en effet susceptible de déformer l'économie affective locale, en suscitant des investissements spécifiques* » (p. 29). Ligner propose deux exemples de cet investissement spécifique. Il explique qu'une des filles s'est éprise de lui et lui a écrit des mots doux et que plusieurs garçons le sollicitaient afin d'avoir des renseignements en termes d'éducation sexuelle masculine, savoirs dont le chercheur serait porteur en tant qu'homme adulte.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai rencontré un investissement affectif particulièrement intense de la part de plusieurs filles, principalement de Laura, Caroline et Marion. Par exemple, elles entraient en conflit pour pouvoir me donner la main lors des déplacements, voulaient s'asseoir à côté de moi ou sur mes genoux lors des moments d'accueil. Elles me prenaient dans leur bras, me disaient « je t'aime », me faisaient des bisous et des câlins ou encore me tiraient les habits si j'essayais de me dérober de toutes ces attentions. En outre, elles me complimentaient sur mon physique en disant que « j'étais belle » ou sur mes boucles d'oreille et m'ont offert plusieurs dessins ou autres cadeaux. Cet

investissement particulier peut s'illustrer par la séquence d'observation suivante :

Extrait d'observation

Lors d'un temps de récréation passé à la place de jeu, je suis debout près du toboggan quand Caroline vient m'offrir une petite fleur qui pousse sur un arbuste à quelques mètres. Je la remercie et garde la fleur dans ma main. Puis, Marion et Laura font la même chose. S'installe alors un vrai concours de qui m'apportera le plus de fleurs. Ne sachant pas comment me positionner pour ne pas les vexer, je leur dis que l'arbre n'a bientôt plus de fleurs. Finalement, après dix minutes, je demande à l'enseignante d'intervenir car je ne sais pas comment me sortir de cette situation.

Selon moi, ces éléments indiquent qu'en fonction de mon genre et de mon âge, ces trois filles avaient des attentes relationnelles particulières et des comportements spécifiques envers moi. La relation construite entre elles et moi a été définie par leur interprétation de ce qu'est une femme adulte. Cette interprétation a, par la suite, donné lieu à une manière saillante de « faire le genre » reposant sur une mise en avant de comportements considérés comme féminins et valorisés. En effet, les comportements de ces trois filles apparaissent comme relevant d'une féminité plutôt stéréotypée. En me complimentant sur mes boucles d'oreilles, en me demandant si on « pouvait encore discuter tranquillement » ou en me parlant de leurs amoureux qu'elles embrassent sur la joue ou sur la bouche, ces trois filles ont établi une relation genrée avec moi, médiatisée par mon âge. Néanmoins, lors de leurs interactions avec les enseignantes ou entre elles, les filles n'endossaient pas une telle expression de genre, indiquant par-là que celle-ci dépend du contexte et de leurs interlocuteurs.

2.3. Dispositif d'enquête

Afin de saisir les interactions et les relations que les enfants créent durant les jeux et la période de récréation, une méthodologie en plusieurs parties distinctes a été utilisée. Le dispositif pensé pour cette étude s'inspire de l'approche

mosaïque développée par Alison Clark dans le but de comprendre comment les jeunes enfants (en dessous de cinq ans) évoluent et se connectent à leur environnement (Clark, 2001). Partie de la question initiale de « comment recueillir les points de vue de jeunes enfants ? », Clark a développé une approche multiméthode permettant d’aller au-delà de la parole « *afin de saisir la complexité des expériences quotidiennes des jeunes enfants* » (Clark et al., 2014, p. 200, [traduction libre]). Pour Clark, les jeunes enfants sont d’habiles communicateur·es mais il est du ressort de l’adulte de trouver le moyen de pouvoir les écouter. Les méthodes mosaïques conjuguent de manière flexible une approche qualitative classique faite d’observations et d’entretiens avec des outils participatifs tels que la photographie, les visites guidées, le dessin ou les jeux de rôles. L’auteure explique que cette approche s’ancre dans une vision culturellement et socialement inclusive de l’enfant en prenant en compte les disparités de compétences et d’habiletés qui existent entre les enfants en fonction de leur genre, classe, handicap ou de leur origine. Les différents outils utilisés cherchent à favoriser leur expression verbale et non-verbale et à les placer dans une position de co-chercheur·e car iels sont pensé·es comme étant expert·es de leur propre vie et de leurs expériences quotidiennes (Clark, 2001). Afin de répondre au mieux aux objectifs de ce travail et de parvenir à documenter les pratiques enfantines de jeux ainsi que les relations qui se tissent durant ces périodes, un dispositif méthodologique combinant des entretiens semi-directifs, de l’observation directe ainsi qu’une visite guidée de la cour de récréation a été utilisé.

Dans le cadre d’une démarche ethnographique, l’observation constitue un axe majeur de la méthodologie choisie. L’observation des temps de récréation avait pour but de saisir les pratiques ludiques des enfants « en train de se faire » ainsi que les interactions, les normes, les valeurs et les relations qui sous-tendent la mise en place et le déroulement des jeux. Dans leur ouvrage *Enquêter auprès d’enfants et de jeunes*, Danic et al. (2006, pp. 43-44) présentent les travaux de différent·es sociologues portant sur les pratiques ludiques enfantines et sur les méthodologies utilisées dans leur recherche. George Augustins (1988), en étudiant les jeux de billes dans une cour de récréation, mentionne qu’il est très difficile pour les enfants de formuler un discours sur leur pratique de jeux et qu’il

est donc nécessaire de compléter une recherche avec de l'observation pour découvrir ce qui ne peut être dit. Une considération similaire est rapportée par Linda A. Hughes (1995) sur les règles des jeux enfantins. Elle explique qu'il est compliqué d'amener les enfants à discuter sur leurs règles établies. Elle ajoute avoir remarqué un usage différent des règles entre les discours et les pratiques, ce qui signifie, selon elle, que jouer à un jeu suppose d'en savoir d'avantage que le simple règlement. Cet écart aux règles de base indique qu'il existe une dimension sociale du jeu où les enfants partagent une interprétation commune d'une situation de jeu dans laquelle iels peuvent négocier, arranger et appliquer les règles différemment. Arguant pour l'observation systématique, Hughes estime qu'elle n'aurait pu saisir « les règles des règles » en s'arrêtant au discours des enfants. Ces illustrations démontrent qu'un recours à l'observation est utile afin de se confronter aux pratiques sociales réelles des enfants lorsqu'ils jouent. La méthode d'observation utilisée dans le cadre de ce mémoire peut être qualifiée de directe, comme énoncée par Henri Peretz. En effet, la définition de Peretz semble particulièrement adaptée pour décrire ce qui a été réalisé dans ce travail. Il définit ce type d'observation de la manière suivante :

L'observation directe consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences, sans en modifier le déroulement ordinaire. Elle a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur. Celui-ci côtoie et étudie les personnes, assiste aux actes et aux gestes qui produisent leurs actions, écoute leurs échanges verbaux, inventorie les objets dont elles s'entourent, qu'elles s'échangent ou produisent [...] (Peretz, 2004, p. 14).

Comme définie par Peretz, l'observation mise en place ne voulait pas modifier le déroulement des événements se passant dans la cour de récré. Toutefois, en tant qu'adulte, il est impossible de passer inaperçu·e dans le préau. Il n'est donc pas envisageable d'adopter une position strictement extérieure ce qui comporterait même le risque d'être confondu avec les enseignant·es et leur rôle de surveillant·es. En suivant les conseils de Danic et al. (2006, p. 117), j'ai tenté d'adopter une position de témoin, c'est-à-dire « *un acteur particulier du lieu,*

l'habitant à sa manière [...]. Il [le chercheur] est dans une attitude intermédiaire entre l'étranger et le familier, dans une posture nouvelle pour les enfants, qui s'engage dans la relation sans prendre position face aux situations ». De ce fait, je ne me suis pas comportée comme un enfant, ni me suis immiscée dans leurs jeux, leurs histoires ou leurs disputes. Toutefois, je n'ai pas hésité à leur demander certaines précisions sur une situation de jeux ou de dispute. J'ai d'ailleurs été plusieurs fois sollicitée pour refaire un lacet, applaudir une victoire ou encore ouvrir une gourde. Étant donné la courte durée de mon terrain de recherche, il apparaît illusoire de penser que la présence d'un adulte supplémentaire n'allait pas modifier quelque peu le déroulement des récréations. Comme le mentionne Chauvin & Jounin (2012, pp. 161-162) dans un chapitre portant sur l'observation directe dans l'enquête sociologique, la présence à long terme du ou de la chercheur·e sur le terrain d'enquête est la meilleure solution pour neutraliser « *les artefacts produits par son incursion* ».

Un de ces artefacts peut d'ailleurs être illustré avec la description de l'observation suivante relative à mon utilisation d'un journal de terrain.

Extrait d'observation

Lors de mon premier après-midi auprès des enfants, je suis restée environ une heure dans la classe de Nadine. J'ai fait connaissance avec les enfants et j'ai pu leur expliquer les raisons de ma présence. Pendant cette heure, les enfants font « des jeux progressifs » et je passe vers chacun·e d'entre elles et eux afin d'apprendre à un peu mieux les connaître et retenir leurs prénoms. Par la suite, Nadine et Stan (l'enseignant de la classe parallèle) décident que nous ferons la récré sur la place de jeu se situant à quelques minutes de l'établissement. Une fois sur place, les enseignant·es délimitent un terrain de jeu pour les enfants afin de ne pas déranger les quelques familles présentes. Je trouve un banc en face du toboggan et m'assieds en me disant que c'est un bon poste d'observation. Je sors mon carnet afin de prendre quelques notes et, immédiatement, Angela et Donica viennent vers moi pour savoir ce que j'écris. Elles me prennent le cahier des mains afin de pouvoir dessiner et s'installent sur le banc à côté de moi. Deux autres filles, Marion et Louise, accourent également

afin de pouvoir dessiner. La tension monte car Angela ne veut pas prêter le stylo et le carnet à d'autres enfants. Me retrouvant sollicitée pour partager l'utilisation du carnet, je décide de le laisser aux filles et d'aller m'installer ailleurs pour continuer d'observer.

Cet extrait permet, selon moi, d'illustrer la perturbation que peut amener l'introduction d'une personne adulte supplémentaire dans l'entre-soi enfantin. Durant une dizaine de minutes, plusieurs enfants gravitaient autour de moi afin d'avoir accès à mon carnet et n'étaient ainsi pas en train de profiter de jouer avec leurs camarades. A la suite de cet événement, j'ai décidé de ne plus emmener mon journal durant la récréation afin de ne pas altérer des moments d'observation déjà peu nombreux. S'il fallait que je note rapidement quelque chose, je l'inscrivais sous forme de mots-clés dans les notes de mon téléphone. Une fois l'école terminée, je profitais d'enregistrer mes réflexions grâce au dictaphone de mon portable afin de recueillir mes observations « à chaud ». Ensuite, je retranscrivais ces enregistrements le plus rapidement possible sur mon ordinateur et supprimais les fichiers audios de mon téléphone afin d'assurer la protection des données.

Toutefois, la présence perturbatrice d'un·e chercheur·e sur son terrain d'enquête ne doit pas être uniquement appréhendée comme un obstacle analytique. Pour Chauvin et Jounin (2012), la perturbation n'est pas un frein à l'intelligibilité mais peut se révéler être un outil de connaissance. Les auteurs avancent que :

Les effets de la situation d'enquête, loin d'être de purs artefacts, peuvent indirectement conduire vers des propriétés caractéristiques du fonctionnement du groupe étudié. Tôt ou tard, on peut supposer qu'ils apparaîtront comme des "révélateurs" de logiques sociales endogènes à celui-ci, ne serait-ce que parce que les perturbations ou les événements déclenchés par l'irruption de l'observateur disent nécessairement quelque chose de l'ordre qu'ils dérangent (Schwartz, 1993 cité dans Chauvin & Jounin 2012, p. 161).

En effet, la présence d'un·e chercheur·e adulte auprès de jeunes enfants peut impacter l'économie affective locale, comme mentionné précédemment, et permet de renseigner la place des adultes dans l'environnement scolaire. Ces

artefacts, bien que gênants quand la présence sur le terrain est de courte durée, m'ont cependant permis de me situer de manière réflexive dans la recherche ainsi que d'approfondir la place et la relation que les enfants ont créées avec moi.

Lors de mon terrain, j'ai eu l'occasion d'observer sept récréations d'environ trente minutes. Deux récréations ont eu lieu sur une place de jeux à proximité de l'école, trois autres se sont déroulées sur « le terrain en herbe » accolé à la salle de gymnastique de l'établissement. Finalement, les deux dernières récréations observées ont eu lieu dans le préau habituel des deux classes enfantines. S'ajoutent à ces périodes d'observations formelles, plusieurs petites séquences lors des déplacements du préau à la salle de classe, de moments en classes ou encore dans les vestiaires, pendant qu'ils préparaient leurs affaires ou enfilaient leurs pantoufles. Il a été choisi de ne pas constituer une grille d'observation en amont de la recherche afin de ne pas limiter le champ des possibles. Néanmoins, les observations réalisées ont été orientées à l'aune de certaines thématiques préalables : à quoi les enfants jouent-ils ? Comment les jeux sont-ils mis en place ? Qui sont les partenaires de jeux ? Comment les enfants se repartissent-ils dans le préau ? En outre, l'observation s'est vue influencée par les propos récoltés en entretien qui m'ont permis d'investiguer les amitiés, les règles du préau et les jeux les plus appréciés. Cela m'a permis de concentrer un grand nombre d'informations. A l'inverse, certaines observations, telles que la mise en place des jeux grâce à certaines formulettes (Delalande, 2015, p. 34) ont pu être questionnées et approfondies en entretien.

Le deuxième méthode de récolte de données utilisée est l'entretien semi-directif et la visite guidée du préau. L'approche par entretien a pour but de saisir la parole enfantine sur leur vécu et leurs expériences dans le préau ainsi sur les relations et amitiés qu'ils y tissent. Les questions posées avaient comme objectif de faire émerger les normes qui régissent les interactions entre pairs et les valeurs en vigueur dans le préau ainsi que leur perception de l'espace. S'entretenir avec des enfants de cinq à six ans demande nécessairement d'apporter des adaptations au format d'entretien sociologique classique. Afin de recueillir les propos des enfants sur leurs pratiques ludiques et leur organisation au sein du préau, les entretiens ont été construits en deux parties. La première partie proposait un

format classique d'entretien semi-directif avec des questions. La deuxième partie a été envisagée sous forme de visite guidée du préau réalisée par les enfants.

Dans un article revenant de manière réflexive sur la méthodologie mise en place dans sa thèse portant sur les idées politiques des enfants, Simon (2020), explique que leurs habitudes discursives sont peu adaptées à une discussion libre sur un thème précis. Elle précise que les enfants utilisent un langage évocateur et métaphorique et qu'ils changent rapidement de sujet ce qui rend l'utilisation d'un canevas d'entretien classique semi-directif peu concluante. Delalande ajoute également qu'il est nécessaire de prendre en considération les capacités d'attention des jeunes enfants ainsi que leurs difficultés à élaborer un discours sur leurs pratiques (Danic et al., 2006, p. 135). De ce fait, dans ses guides d'entretien auprès d'enfants en maternelle, Delalande favorise des questions courtes qui portent sur ce que font les enfants et sur ce qu'ils préfèrent faire. Elle évite les questions qui demandent une analyse réflexive et initie ses entretiens en partant de situations observées dans la cour de récréation ou en utilisant des termes enfantins tels que « bande » ou « chef-fe (pp. 139-140). Cette méthode va dans le même sens que celle utilisée par Katharine Throssell (2018) dans sa thèse, tout en précisant qu'il est important de ne pas trop diriger les enfants afin de pouvoir favoriser leur raisonnement. Throssell indique que les raisonnements des enfants ne sont pas linéaires et qu'il est nécessaire de suivre « *les longs voyages dans les méandres des idées sans rapports* » (p. 28 [traduction libre]) afin de saisir leur logique.

A l'aune des précisions amenées par les auteur·es, l'approche par entretien classique a été revisitée afin que les enfants puissent s'exprimer librement et que je puisse les comprendre. Il était également important pour moi que les enfants puissent prendre du plaisir et passer un bon moment.

Premièrement, le lieu de l'entretien a fait l'objet d'une réflexion spécifique : il était important que le lieu sélectionné ne soit pas empreint d'une dimension trop scolaire. Les enseignant·es m'ont d'ailleurs proposé d'utiliser la salle des maître·sses afin de bénéficier d'un endroit tranquille, ce que j'ai décliné. En effet, ce local est un lieu interdit aux enfants et représente, selon moi, l'autorité des adultes dans l'environnement scolaire. D'une part, il m'a paru que cet endroit

pouvait impressionner les enfants et que, d'autre part, marqué par une forte dimension scolaire, il me rapprochait de la position d'enseignante. N'ayant pas accès à une autre salle fermée, j'ai décidé de mener les entretiens au fond d'un couloir, proche des deux classes des enfants et des toilettes. Pour ce faire, j'ai installé un « coin tranquille » en mettant un tapis, une petite table, un tabouret de taille enfant ainsi que des coussins. Les enfants l'ont d'ailleurs surnommé « la salle d'attente » car les filles s'y installaient aussi en attendant qu'une cabine de toilette se libère. Lors des entretiens, l'enfant prenait place sur le tabouret alors que je m'asseyais par terre, ce qui nous plaçait à peu près à la même hauteur. J'ai décidé de mener mes entretiens de manière individuelle même si cela comporte le risque de renforcer l'asymétrie de position entre le ou la chercheur·e et l'enfant. En effet, plusieurs auteur·es (Danic et al. 2006 ; Simon 2020 ; Garnier 2020) recommandent de réaliser les entretiens collectivement ou en binôme pour limiter l'asymétrie des rapports sociaux d'âge par la discussion entre pairs. Toutefois, comme le mentionne Simon (2020), les réponses dans un entretien en binôme sont en partie déterminées par celles du partenaire. Qui plus est, Garnier (2020, p. 58) ajoute que les prises de paroles entre enfants ne sont pas égalitaires « *car elles font jouer non seulement ces compétences sociales et langagières, mais aussi le positionnement relatif de chaque enfant au sein du groupe de pairs, où influent à nouveau, indirectement, sur les classements scolaires* ». De telles perspectives m'ont conduit à favoriser l'entretien individuel.

Une fois les enfants installés à la table pour commencer l'entretien, il leur était précisé qu'ils étaient libres de dessiner pendant la discussion si c'était leur envie. Des feutres et un bloc-notes étaient mis à leur disposition. Cette proposition a été formulée en suivant les conseils de Fargas-Malet et al. (2010) qui expliquent que le dessin est une bonne manière « *de briser la glace, d'établir une relation, servir d'incitation et de déclencheur pour se souvenir ou pour susciter la discussion et aider les enfants à organiser leurs propres récits* » (p. 183, [traduction libre]). Ces auteur·es ajoutent que proposer cette activité aux enfants leur permet « *de mieux contrôler l'entretien, puisqu'elle leur donne l'occasion de dessiner autant ou aussi peu qu'ils le souhaitent, et leur donne également le temps de réfléchir à leurs propres idées* » (ibid. p. 183, [traduction

libre]). Les dessins n'étaient pas considérés comme des données à priori, mais ils se sont révélés être de bons moyens pour recueillir certaines informations. A l'image de l'entretien avec Ivana où, durant les dix dernières minutes, elle commenta son dessin, ce qui me permit d'en apprendre plus sur sa fratrie.

Par la suite, l'entretien commençait par la présentation d'une photo aérienne de la cour de l'école en demandant à l'enfant s'il reconnaissait. Cette méthode, s'inspirant du courant des children geographies studies, est un moyen d'explorer la manière dont les enfants comprennent et font sens des endroits présents dans leur monde quotidien (Danby et al., 2016). Dans une étude évaluant les capacités cartographiques d'enfants de quatre ans, Blades et al. (2004) ont démontré qu'ils étaient compétents dans la lecture et l'interprétation de cartes et de photos aériennes. Plus précisément, les auteurs indiquent que les enfants « *sont capables de percevoir qu'une image réduite d'un paysage, regardant vers le bas, est une représentation d'un paysage* » (*ibid.* p. 275, [traduction libre]). La photo aérienne est donc une méthode utilisable avec les enfants sélectionnés pour cette recherche. La grande majorité des enfants a d'ailleurs su reconnaître la photo et l'utiliser pour pointer des endroits du préau durant l'entretien. La présentation de la photo aérienne du préau avait pour but d'explorer la manière dont les enfants investissent cet espace. Cet objectif s'ancre dans une conception du préau pensé comme un endroit territorialisé, c'est-à-dire comme un endroit segmenté où s'établissent différentes relations de pouvoir (Thomson, 2005). Selon cette auteure, le préau est un endroit conçu « *en fonction de la perception qu'avaient les adultes des désirs, besoins et comportements spatiaux des enfants. Par conséquent, le paysage de chaque aire de jeux était délimité non seulement par des murs et des clôtures, mais aussi par un cadre de règles, de réglementations et de surveillance [...]* » (p. 69, [traduction libre]). De ce fait, l'autonomie de mouvements et de comportement des enfants est fortement limitée. Toutefois, ces relations de pouvoir n'étant pas unilatérales, les enfants développent des stratégies de contestation et de renégociation qu'il s'agit de documenter.

Puis, nous passons à la partie d'entretien plus classique. M'appuyant principalement sur les conseils méthodologiques de Delalande (Danic et al.

2006), mon guide d'entretien (voir annexe 3) était composé de onze questions relativement courtes qui portaient sur leurs préférences et leurs pratiques ludiques lors de la récréation. Les interrogations étaient structurées sans que le discours ne soit trop dirigé afin de favoriser le raisonnement et les logiques enfantines. La première question avait pour volonté d'être générale et de faire référence à leur expérience enfantine quotidienne. J'ouvrais donc la discussion avec la question : Que fais-tu pendant la récré ? Cette interrogation me permettait de pouvoir cibler leurs activités principales et d'y revenir dans la suite de l'entretien. Le reste du guide d'entretien avait pour objectif d'explorer les thématiques suivantes :

- Les jeux réalisés dans le préau, la transmission des savoirs ludiques, la mise en place des jeux
- Les dynamiques relationnelles et interactions entre pairs durant le jeu, les règles, les rôles, les valeurs partagées, les amitiés, les relations entre filles et garçons
- Le corps pendant la récréation, l'investissement et la perception de l'espace, les territorialités, les règles du préau et la place des adultes
- Les endroits cachés et secrets, leur existence physique ou symbolique et le partage des secrets

L'usage de la technique d'entretien ainsi que le guide élaboré comportent quelques limites qu'il paraît important de relever. Une des questions posées aux enfants était de savoir s'il y avait un·e chef·fe pendant la récréation. De mon point de vue, cette question a été formulée afin d'accéder aux représentations que les enfants se font sur leur propre organisation entre pairs. Durant les récréations, j'ai pu observer que le choix de jeux et des règles mises en place était souvent le fait de l'initiative de certain·es enfants plutôt que d'autres. Cependant, la réponse donnée par la majorité des enfants était que les chef·fes « c'est les maîtresses ou le maître car c'est elles et lui qui décident ». Selon moi, cette réponse illustre le décalage qu'il peut exister entre un raisonnement d'adulte et celui des enfants dans l'interprétation d'un terme. Ce décalage n'est pas problématique en soit, leurs réponses offrent d'autres perspectives d'analyse. Toutefois, il démontre qu'il est important de partir de la terminologie des enfants

pour construire un guide d'entretien et qu'il est nécessaire de l'adapter en fonction des données récoltées.

En outre, j'ai plusieurs fois fait référence aux moments d'entretien comme un « exercice », ce qui a pu induire les enfants en erreur sur la nature de l'activité. Par exemple, au début de l'un des entretiens, lorsque je présentais l'activité à venir et précisais que j'avais quelques questions à poser, un des enfants m'a demandé, un peu inquiet, si nous allions faire des calculs. Habitué·es à ce terme constamment présent dans l'espace scolaire, il est possible que les enfants aient été effrayé·es ou mal à l'aise.

Finalement, il paraît important de souligner que l'usage de l'entretien semi-directif n'est pas adapté à tous les enfants. En effet, plusieurs enfants, n'étant pas de langue maternelle française, ont rencontré des difficultés à répondre à certaines questions. Comme le décrit Garnier (2020, p. 58), il est primordial de questionner l'utilisation privilégiée du langage verbal dans une recherche avec des enfants car sa maîtrise dépend des apprentissages réalisés au sein de la famille et de l'école et ne sont pas égalitaires. Outre la maîtrise de la langue, Garnier ajoute également qu'il est important de prendre en considération la situation d'interaction sociale avec un·e chercheur·e, car celle-ci demande « *une prise de parole construite, voire un discours argumentatif, la mobilisation de ressources culturelles* » (*ibid.* p. 58). Pour elle, il est primordial de varier les méthodes car il y a un risque que « *La recherche avec les enfants transforme alors en inégalités socio-culturelles des prises de parole différenciées des enfants en ne leur donnant pas à tous des prises qui leur permettent de s'exprimer.* » (*ibid.* p. 58).

Dans la deuxième partie de l'entretien, il était demandé à l'enfant interviewé·e de m'accompagner dans le préau et de me présenter sa cour de récréation. Je leur proposais également de tenir le dictaphone et de parler dans l'appareil afin de faire comme si nous réalisions un reportage. La visite guidée avait pour but de découvrir le préau de leur point de vue et de leur perspective. Dans un article autour des enjeux épistémologiques et politiques de la recherche auprès d'enfants, Draghici & Garnier (2020) reviennent sur l'utilisation de la visite guidée comme méthodologie adaptée pour recueillir les expériences des enfants

au sein d'un établissement d'accueil de la petite enfance. Ces auteures expliquent que cette approche offre la possibilité de faire évoluer la dynamique relationnelle en inversant les rôles : l'enfant devient le ou la guide et l'adulte est guidé·e. Selon Draghici & Garnier, la visite guidée permet de symétriser la relation en plaçant les enfants en tant qu'interlocuteur·ices et expert·es du lieu fréquenté. Une fois les enfants sorti·es, je commençais par leur demander si iels pouvaient me montrer où étaient les limites de la cour, ce qui représentait un bon moyen de commencer la visite et de les lancer dans l'activité. Il est précisé par Draghici & Garnier qu'il est inhabituel pour les enfants d'être dans la position de meneur·e auprès d'adulte et qu'iels nécessitent un peu de temps pour entrer dans ce rôle. Toutefois, avec du recul, je pense que la mise en place de la visite guidée aurait pu être améliorée en leur laissant l'opportunité de choisir en premier ce qu'iels voulaient montrer et de ne pas trop les orienter. De cette manière, les enfants auraient été plus libres de m'indiquer ce qui avait de l'importance pour elles et eux.

J'ai eu l'opportunité de réaliser treize entretiens avec les enfants. Les douze premiers ont été menés de manière individuelle alors que le treizième s'est déroulé avec quatre garçons. Les entretiens ont été réalisés sur le temps scolaire de l'après-midi et ont duré de 15 à 40 minutes.

2.4.Choix de la population et univers d'observation

Ce travail de mémoire, s'inscrivant dans le projet « *Préaux en tous genres* », a pour but d'investiguer la réalité des préaux de la ville de Lausanne par le prisme du genre. Par conséquent, il s'agissait de sélectionner un préau lausannois. Le principal critère de sélection d'un établissement s'est basé sur la configuration de son préau. Afin de pouvoir documenter les pratiques ludiques d'enfants âgés de cinq à six ans, il est apparu important de sélectionner une école possédant un préau réservé à cette classe d'âge. C'est le cas du collège des Narcisses.

Le collège des Narcisses fait parti d'un réseau plus large de plusieurs bâtiments scolaires répartis dans une partie de la ville. L'établissement compte un petit nombre de classes enfantines, ce qui a facilité les processus de gatekeeping. En effet, établir un projet de recherche avec des enfants dans une institution scolaire

est considéré comme un terrain difficile d'accès car leur participation est médiée par plusieurs *gatekeepers* (direction, enseignant·es, parents, etc.). Par conséquent, il est apparu plus simple de sélectionner une école où le groupe d'enfant était délimité et restreint afin de faciliter les processus d'autorisation.

L'accès au terrain dans le cadre de ma recherche a été facilité par la mise en place du projet «Préaux en tous genres » et la constitution d'un comité de pilotage composé de plusieurs acteur·ices lausannois·es de l'éducation. Fort du soutien de la ville de Lausanne ainsi que de l'UNIL, la direction de la première école contactée a répondu positivement à mon projet et m'a autorisé à me rendre dans deux classes d'enfantines. En outre, l'intérêt de la direction de l'établissement pour les thématiques liées au genre a suscité un accueil chaleureux de mon projet.

Par la suite, la direction de l'établissement m'a directement mise en contact avec les enseignant·es des deux classes de première et deuxième primaires d'intérêt (environ 30 enfants) qui se sont chargé·es de diffuser mes demandes d'autorisation parentale aux familles. Une fois les autorisations recueillies, nous avons convenu avec le corps enseignant que je me rendrais dans leur classe durant une dizaine d'après-midi (de 13h55 à 15h40) au mois de juin. Cet agencement a été idéal car seul·es les enfants de 2^{ème} primaire sont présent·es les après-midis, ce qui m'a permis de m'entretenir avec la quasi-totalité des élèves et de pouvoir créer un lien avec chacun·e plus facilement que si les classes étaient au complet. En outre, les enseignant·es se sont montré·es extrêmement souples en créant un temps de récréation spécifique pendant l'après-midi afin que je puisse mener mes observations. En effet, la récréation dans le préau n'a lieu que le matin. Cette liberté a permis aux enseignant·es d'emmener les enfants dans plusieurs lieux différents de récréation (parc, place de jeu, préau habituel) me permettant de voir évoluer les enfants dans différents contextes et dispositifs ludiques. Les enseignant·es n'ont d'ailleurs pas hésité à allonger certaines périodes de récréation étant donné le temps caniculaire de juin et la chaleur qu'il faisait à l'intérieur de l'établissement.

Les éléments décrits démontrent à quel point l'accès au terrain et l'accueil que m'ont réservé le corps enseignant et les parents a été privilégié. La recherche

avec les enfants possède pour spécificité et difficulté qu'il est impossible de négocier directement auprès des concerné·es sa venue sur le terrain, le passage par un ou plusieurs adultes étant nécessaire. Comme l'explique Lignier (2008), « *s'intéresser à des enfants dans un contexte scolaire implique de s'adresser à des professionnels de l'enfance dont l'une des préoccupations statutaires est précisément de garantir (aux parents en premier lieu) un contrôle strict de l'accès aux enfants* » (p. 23). Le corps pédagogique de l'école, en tant que représentant·es de l'institution scolaire, ainsi que les parents sont pensé·es comme des gatekeepers, c'est-à-dire celles et ceux qui ont un degré de contrôle plus ou moins variable sur l'accès au terrain et à l'activité des enfants (Corsaro & Molinari, 2017). En effet, les jeunes enfants sont légalement considéré·es comme dépendant·es de l'autorité parentale ce qui implique la nécessité d'avoir un accord formel de la part des gatekeeper préalablement à celui des enfants. En outre, ces dernier·ères ont également la responsabilité légale de s'assurer du bien-être et de la sécurité des enfants ce qui peut complexifier l'accès au terrain et rendre les processus d'autorisation délicats et longs en fonction du sujet de recherche et de la méthode utilisée.

Dans le cas de ma recherche, je n'ai pas rencontré de difficultés particulières avec les gatekeepers. Comme mentionné précédemment, la direction de l'établissement avait déjà organisé des journées thématiques sur la question de l'égalité et du genre et percevait ma démarche comme s'inscrivant dans un de leurs domaines d'intérêts. En outre, les enseignant·es des deux classes étudiées se sont montré·es particulièrement intéressé·es par mon projet et m'ont réservé un accueil chaleureux en plus de me suggérer de précieux conseils et de me laisser une place importante dans leur classe, malgré un mois de juin déjà très chargé. Par exemple, les enseignant·es ont pris le temps de m'introduire à la classe, ont sacrifié plus de trente minutes d'enseignement pour créer un temps de récréation et ont également fait attention à ce que, dans la mesure du possible, les enfants ne sortent pas dans les couloirs pendant que je menais mes entretiens. Iels m'ont laissé la possibilité de participer à chaque moment d'accueil et de fin de l'après-midi pour débriefer avec les enfants et connaître leur ressenti face à la recherche. Finalement, les enseignant·es m'ont laissé m'intégrer à leur cérémonie informelle de diplôme attestant le passage des enfants en troisième primaire. En effet, les enseignant·es organisent une petite fête avec un goûter durant laquelle

chaque élève est appelé·e afin de recevoir son livret scolaire. J'ai pu en profiter pour remercier les enfants d'avoir participé à ma recherche et leur offrir à chacun·e un pin's sur lequel il était inscrit « super participant·e ».



Figure 1 Visuel du pin's distribué aux enfants

2.4.1. L'établissement primaire des Narcisses

Mon échantillon est composé de dix-neuf enfants, neuf filles et dix garçons tous scolarisé·es dans le collège Narcisses. Les entretiens ont été menés auprès de seize enfants³. Je n'ai pu inclure tous les garçons car certains étaient absents lors de mes jours de présence à l'école. Les enfants sont âgé·es de cinq à six ans. Leurs origines sont variées : portugaise, kosovare, serbe et suisse. Trois enfants maîtrisent encore mal le français mais suffisamment pour valider leur année et passer en troisième primaire. Dans mon guide d'entretien, je n'ai pas inclus de questions concernant la profession de leurs parents et ne possède donc pas d'autres données socio-démographiques.

2.5. Traitement des données

Les données récoltées par entretien et enregistrées ont été retranscrites à l'aide du logiciel *Trint* qui permet de convertir des fichiers audios en texte grâce à une intelligence artificielle. La dynamique des entretiens avec les enfants, conçus plutôt comme des questions-réponses, sans longues prises de parole, a rendu la tâche compliquée. En effet, la reconnaissance vocale et la transcription en données écrites a demandé un travail de correction important car le résultat initial était peu satisfaisant. Les outils classiques de recherche, tels que le logiciel de transcription, qui est apparu inadapté pour ce travail, ne sont pas forcément

³ Un tableau récapitulatif des participant·es (enfants et enseignant·es) est disponible dans l'annexe 1

pensés pour les travaux menés avec des enfants. Les notes d'observation issues de mon journal ethnographique ont également fait l'objet d'une rédaction informatique à la fin du terrain.

Les données transcrites ont, en premier lieu, été relues dans leur intégralité afin de faire émerger différentes thématiques en lien avec l'objet de recherche. Puis, une analyse thématique a été réalisée en suivant les conseils de Paillé & Mucchielli (2012). Ces auteurs énoncent deux fonctions principales à cette méthode d'analyse : « *relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude* » et « *tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes [...] de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser* » (ibid. p. 232).

Une fois les thématiques principales relevées, elles ont été agencées afin de créer un plan de l'analyse. Toutefois, la rédaction de celle-ci n'a pas suivi une logique linéaire. Au contraire, elle a fait l'objet de nombreuses tentatives d'organisation, d'écriture et de réécriture. Comme le mentionne Marlies Kustatscher (2015), l'écriture peut être une forme d'enquête à elle toute seule, même lorsque le produit final de la recherche reste encore vague. De ce fait, plusieurs brouillons des chapitres d'analyses ont été réalisés, abandonnés et recommencés. Dans une volonté de clarté, les chapitres d'analyse ont été séparés en deux temps distincts. Le premier s'intéressera aux dimensions culturelles du jeu. Le second se concentrera sur l'examen de la sociabilité enfantine développée au sein des pratiques ludiques.

3. Les jeux dans le préau comme constitution des cultures enfantines

Les jeux et pratiques ludiques seront analysés à l'aune du concept théorique de culture enfantine principalement développé par le sociologue de l'enfance, William Corsaro. A travers la description de moments de jeux observés ainsi que les paroles des enfants, il s'agira donc d'explorer les manières par lesquelles les enfants constituent leurs cultures enfantines par le jeu. Pour ce faire, je commencerai par définir ce que sont les cultures enfantines et quels sont ses liens avec le jeu grâce aux apports théoriques d'Angela Meyer Borba, William Corsaro, Julie Delalande ainsi que Gille Brougère. Puis, quatre moments ludiques observés ou racontés seront analysés par le prisme de ce concept. Ces séquences ont été sélectionnées pour leur richesse descriptive et heuristique et serviront à documenter les processus par lesquels les enfants constituent leur culture enfantine durant la récréation et dans l'environnement scolaire.

3.1. Les cultures enfantines

Dans un ouvrage intitulé « Cultures enfantines, unité et diversité », Andy Arleo et Julie Delalande proposent de retracer l'origine du concept ainsi que de souligner son importance heuristique (Arleo & Delalande, 2010). Les auteur·es expliquent que la notion de culture enfantine a émergé au fil de diverses recherches qui ont permis de mettre en évidence tout un ensemble durable de pratiques et de savoirs culturels déployés par les enfants dans les lieux où ils sont libres d'interagir sans une surveillance étroite des adultes. Selon Delalande et Arleo, la culture enfantine désigne « *les savoirs et pratiques culturels propres aux enfants, produits par eux ou pour eux* » (*ibid.* p. 11). Cette première définition insiste sur le rôle actif des enfants dans la constitution de cette culture permettant un nouveau regard sur l'enfance. Pour les auteur·es, la culture enfantine apparaît donc comme une sous-culture, dans le sens où elle est un sous-ensemble culturel à l'intérieur d'un système culturel plus large.

Dans une conception similaire, Borba (2005) rappelle que les enfants sont inséré·es dans un monde d'adultes structuré par des relations sociales,

matérielles, émotionnelles qui organisent leur quotidien et que pour voir émerger les cultures enfantines, il faut s'intéresser aux endroits où les enfants peuvent interagir entre elles et eux. Selon l'auteure, les cultures enfantines ne peuvent exister uniquement dans les endroits et dans les espace-temps où les enfants ont un certain degré de contrôle, tel que les moments de récréation. En reprenant une citation James, Jenks et Prout, Borba souligne que ces cultures émergent donc « *dans les interstices des arrangements spatiaux et temporels qui organisent la vie des enfants* » dans le cadre scolaire (James et al. 1998 cité dans Borba 2005, [traduction libre]). Cela signifie que les cultures doivent être comprises, selon l'auteure, comme une forme d'action sociale contextualisée et « *située dans le temps et l'espace, construite collectivement par l'agentivité des enfants face aux structures sociales et institutionnelles dans lesquelles ils sont insérés* » (*ibid.* p. 53, [traduction libre]). Par leur engagement actif dans ces structures, les enfants créent des formes d'actions spécifiques dans un effort de compréhension. Pour Borba, les enfants reproduisent, contournent et reformulent les structures existantes afin de donner du sens à leur quotidien. Elle conclut que les relations entre pairs sont d'une importance fondamentale dans la construction des cultures enfantines dans ces espaces particuliers. En détaillant ce postulat, Borba explique que :

Partageant les mêmes espaces et les mêmes temps, ainsi que le même ordre social institutionnel, les enfants vont créer conjointement des stratégies pour faire face à la complexité des valeurs, des connaissances, des habitudes, des artefacts qui leur sont imposés et, de cette manière, créer et partager avec leurs pairs leurs propres façons de comprendre et d'agir sur le monde. » (*ibid.* p. 53 [traduction libre]).

Les propositions théoriques de Borba s'inscrivent dans le même cadre d'analyse que la notion de reproduction interprétative développée par le sociologue de l'enfance William Corsaro dans le but de comprendre la formation des cultures enfantines. Après plus de trente ans d'observation participante menée dans des garderies italiennes et américaines, Corsaro (2003) analyse l'émergence des cultures enfantines comme une tentative des enfants d'attribuer du sens à leurs interactions avec les adultes et leurs pairs. Pour l'auteur, ces cultures ne sont pas préexistantes aux enfants, elles sont un processus produit et partagé

collectivement lors d'une expérience sociale similaire. Du fait de leur entrée précoce dans divers cadres institutionnels (garderie et école) autre que leur famille, les enfants entrent rapidement en relation avec d'autres enfants et d'autres adultes et participent à de nombreux ordres et réseaux de sociabilité. Le caractère collectif, souligné par l'auteur, réside dans le fait que les enfants sont en interactions quotidiennes et répétées durant de longues périodes avec leurs pairs, leur permettant de créer ensemble des significations, des interprétations et des valeurs spécifiques.

Pour Corsaro, ces éléments sont expliqués par le concept théorique de reproduction interprétative, qui permet de comprendre l'agencement des enfants dans leurs mondes sociaux et culturels. Selon Corsaro (2015), la socialisation des enfants a longtemps été pensée par le biais de doctrines individualistes, notamment issues de la psychologie, et qui considèrent le développement social des enfants comme l'intériorisation de règles et de connaissances des adultes. Dans une approche sociologique, Corsaro argumente que la socialisation repose sur des processus collectifs d'appropriation, de réinvention et de reproduction qui se créent par des activités communautaires et collectives « où les enfants négocient, partagent et créent une culture avec les adultes et entre eux » (*ibid.* p. 58). D'avis que le terme de socialisation s'ancre dans une vision prospective, comme si les enfants n'étaient que des « êtres en devenir », Corsaro propose donc la notion de reproduction interprétative. L'auteur explique que le terme *interprétatif* souligne le caractère créatif et novateur de la participation des enfants à la société. Selon lui, cet aspect créatif s'illustre par les cultures enfantines uniques élaborées par les enfants en s'appropriant le monde des adultes tout en l'adaptant à leurs propres préoccupations. Le terme de *reproduction* rend compte, d'une part, de la participation active des enfants dans leur culture et société et, d'autre part, qu'ils sont limités par « les structures sociales existantes ainsi que par les processus de reproduction sociale » (*ibid.* p. 59). Pour Corsaro la notion de culture enfantine est donc primordiale pour pouvoir comprendre les processus de reproduction interprétative. Il donne la définition suivante de la culture enfantine : « un ensemble stable d'activités ou de routines, d'artefacts, de valeurs et de préoccupations que les enfants produisent et partagent en interaction avec leurs pairs » » (*ibid.* p. 60). Pour Corsaro, la culture enfantine des jeunes enfants se regroupe autour de deux

thèmes principaux ; accéder à plus de contrôle sur leur vie et partager ce sentiment de contrôle les un·es avec les autres lors d'activités collectives sociales. Ce contrôle et son partage sont principalement accessibles durant les moments de jeu libre. Corsaro insiste sur l'importance du jeu comme un élément révélateur des éléments qui fondent les cultures enfantines :

Les enfants qui sont ensemble pendant de longues périodes produisent et participent à des cultures de pairs partagées qui reflètent leurs préoccupations générales en tant que groupe d'enfants qui partagent une histoire interactionnelle. Ainsi, leurs jeux ont des significations multiples car les enfants ne partagent pas seulement la joie du jeu, mais utilisent le jeu et les jeux pour aborder les complexités et les ambiguïtés de leurs relations entre eux et avec les adultes » (Evaldsson & Corsaro, 1998, p. 381, [traduction libre]).

Dans ses travaux, Julie Delalande (2003) définit la notion de culture enfantine comme « *un ensemble de pratiques, de connaissances, de compétences et de comportements qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour intégrer le groupe de pairs* » (p. 3). Pour l'auteure, l'émergence d'une culture enfantine doit être reliée à la scolarité imposée et donc au partage du quotidien par un groupe d'enfant du même âge, comme il a été présenté en introduction. Dans les classes de maternelle qu'elle a étudiées, cette culture se fonde principalement sur le jeu partagé collectivement durant l'année. Selon Delalande, la maîtrise technique, l'acquisition d'un savoir ludique, le respect des règles morales et valeurs en vigueur sont des enjeux fondamentaux qui permettent de s'intégrer dans le préau. L'auteure analyse le jeu à la fois comme un fait de culture et comme un espace de construction de la sociabilité des enfants (Delalande, 2015). Pour l'auteure, les jeux connus et pratiqués par une majorité d'enfants apparaissent comme des unités culturelles dépendantes d'un âge, d'un temps et d'un espace donnés. Cette unité est conditionnée par divers phénomènes extérieurs à la communauté des enfants. Toutefois, ce contexte ne détermine pas entièrement les pratiques ludiques des enfants. Ces dernières créent et transmettent de nouvelles configurations et éléments culturels spécifiques en modifiant les règles, les vocabulaires et les techniques. En tant qu'espace de construction d'une sociabilité enfantine, Delalande indique que lors du jeu, les enfants réinterprètent

les valeurs, normes et connaissances imposées par leurs différents contextes sociaux (la société au sens large et l'école par exemple). A l'instar de Corsaro, l'auteure précise que même si ces contextes sociaux sont structurants, les relations sociales construites durant les jeux ne sont jamais des reproductions identiques aux modes de sociabilité transmis. Pour Delalande, les activités communes des enfants leur permettent de générer leur principes, règles et valeurs propres à la communauté des enfants.

Enfin, il convient d'introduire un dernier auteur afin de présenter les relations entre les cultures enfantines et le jeu. Gille Brougère a longuement étudié les jouets et les cultures ludiques. Pour l'auteur, la culture ludique est « *un ensemble d'expériences et de références qui permet à l'enfant d'organiser un jeu ou d'entrer en interaction ludique avec d'autres joueurs* » (Brougère, 2000, p. 75). Il précise que cette culture est constituée autant par des cadres rituels et thèmes qui permettent de construire un jeu que par les règles établies par les enfants. Selon Brougère, la culture ludique est fortement conditionnée par l'âge et le genre car elle est en interaction avec l'ensemble des expériences des enfants et des données culturelles accessibles. Malgré l'accent mis sur l'utilisation de références socioculturelles, l'auteur souligne que l'envie de jouer les un·es avec les autres serait le moteur de la culture ludique. L'utilisation de références est un moyen d'organiser la relation collective qui lie les enfants selon une logique interne propre au groupe et non une fin en soi. L'auteur souligne donc que le jeu est une forme d'action sociale où les enfants peuvent passer d'une sociabilité subie à une sociabilité choisie. Par cela, Brougère explique que les moments de jeu et les références socio-culturelles utilisées sont fortement structurés et structurant mais que les enfants réinterprètent selon leurs propres préoccupations.

Les éléments amenés par ces auteur·es indiquent une forte imbrication du jeu dans le concept de culture enfantine. Borba, (2009) souligne même que la nature interactive et symbolique des jeux pratiqués par les jeunes enfants représente une forme d'action sociale importante, si bien que « *Comprendre l'acte de jouer est un des piliers d'accès aux cultures de l'enfance* » (p. 194, [traduction libre]). Dans ce qui suit, quatre moments de jeu seront analysés grâce aux apports théoriques des divers·es auteur·es présentés ci-dessus.

3.1.1. Le jeu de l'école – des relations de pouvoir entre enfants

La séquence d'observation du jeu organisé par les enfants permettra de mettre en évidence une routine de jeu, selon les termes de Corsaro. Basé sur un jeu de rôle, ce moment servira à illustrer les relations de pouvoir qui existent au sein des pratiques ludiques, l'importance donnée à la préservation de l'interaction au sein du groupe de jeu ainsi que la manière dont les enfants embellissent et réinterprètent des scénarios issus de leur vie quotidienne.

Extrait d'observation

Durant une récréation sur la place de jeu proche de l'établissement, les enfants mettent en place un jeu reproduisant une situation scolaire. La place de jeu comprend plusieurs aménagements fixes, tels que des balançoires, un toboggan, des bancs ainsi que des chaises en métal disposées les unes à côtés des autres. Les installations ludiques étant toutes utilisées, quatre filles et un garçon se sont installés sur les chaises pour reproduire une salle de classe et prétendre qu'ils sont en cours de mathématiques. La situation de jeu est apparue progressivement : les trois filles étaient déjà assises et discutaient, puis Flamur est arrivé et leur a dit : « je suis le maître et vous êtes des élèves ». Les trois filles, Caroline, Louise et Marion l'ont regardé et ont dit « oui ». Flamur, qui se tient debout devant elles, commence à leur poser des questions de calcul en faisant en sorte qu'elles soient très difficiles et que les « élèves » ne puissent pas répondre. Il leur demande par exemple « combien font 3 millions moins 500'000 » ou « 250'000 plus 25 ». Les trois filles entrent dans son jeu ; elles lèvent la main pour répondre et proposent des réponses inventées et fausses. Par exemple, Caroline répond à un des calculs que la réponse est 120, ce à quoi Flamur rétorque que c'est impossible. Il lui dit qu'elle ne sait pas compter et « qu'elle est une mauvaise élève ». Loin de se braquer suite à cette remarque, Caroline et les autres enfants rigolent et continuent sur la même dynamique. Puis, Marion donne une réponse en criant et sans lever la main en disant « moi je sais, moi je sais », toujours en rigolant. Elle se fait gronder par Flamur qui lui dit « tu es punie ! ». La punition de Flamur sera que Marion devra lui donner son goûter. A ce moment-là, je leur demande ce qu'ils font

et Louise me répond « on joue à l'école ». Au bout de cinq minutes de jeu, Inès arrive près du groupe et demande si elle peut participer ; « je peux jouer avec vous ? ». Les enfants refusent sans donner d'explication. Puis Inès, insiste et redemande en disant « s'il vous plaît, s'il vous plaît, je peux aussi jouer ? ». Marion répond qu'elle ne peut pas jouer car il n'y a pas de place dans la classe. Aucune chaise n'est disponible et donc il est impossible qu'elle participe. N'étant pas satisfaite de cette explication, Inès demande une nouvelle fois si elle peut rejoindre le jeu. Finalement, les enfants cèdent et Flamur lui dit qu'elle peut les rejoindre et qu'elle n'a « qu'à faire comme Manon » et précise « tu restes debout, tu dis rien et tu regardes ».

Cette séquence de jeu peut être considérée comme un jeu de rôle dramatique, selon les propos de Corsaro (2018). Dans sa définition des cultures enfantines, l'auteur indique qu'elles sont composées de routines ou d'activités stables. Selon l'auteur, les jeux de rôles dramatiques peuvent être qualifiés de routines en raison de leur récurrence et de leur prévisibilité au sein de la culture des jeunes enfants. Il explique que le jeu de rôle est une pratique qu'il a observée dans la totalité de ses ethnographies et qui offre la possibilité aux jeunes enfants d'explorer des questions liées au statut, au pouvoir et au contrôle. Pour Corsaro (2015), les enfants « *utilisent la licence dramatique du jeu imaginaire pour se projeter dans le futur – à une période où ils seront responsables et pour avoir le contrôle d'eux-mêmes et des autres* » (p. 66).

Cette séquence de jeu peut être qualifiée de jeu de rôle sociodramatique, selon les propos de Corsaro (2018). L'auteur explique que ce type de jeu est considéré comme sociodramatique car les scénarios fictifs des enfants se basent sur les caractéristiques organisationnelles d'institutions comme la famille ou l'école et qui sont embellies et transformées dans le jeu. Cet aspect apparaît dans le fait que les enfants reproduisent une scène banale : une salle de classe. Ceci a été rendu possible par la présence des chaises issues de l'aménagement fixe de la place de jeu. Ensuite, les enfants ont improvisé le reste. La situation de jeu est embellie car Flamur pose des questions d'un niveau bien plus élevé que celui d'une classe enfantine ou par la punition de Louise qui doit lui donner son goûter.

Corsaro (2003) précise que les enfants ne reproduisent pas simplement les rôles et modèles adultes mais qu'ils se les approprient et les adaptent à leurs préoccupations. Il est possible de voir dans la situation ludique décrite ci-dessus que Flamur préfère une punition qui lui amènera quelque chose qu'il convoite plutôt qu'une approche disciplinaire classique telle qu'ils la vivent en classe. Aussi, on peut souligner qu'en posant des questions auxquelles les enfants ne peuvent pas répondre, Flamur rend le jeu plus attrayant et imprévisible. Delalande (2015) analyse les jeux rôles comme un plaisir des enfants pour la théâtralité. Elle explique que le plus souvent les enfants utilisent des scènes vécues et banales connues par toutes les participant·es et qu'ils les rendent stéréotypées en réduisant le rôle des acteur·es à quelques traits caractéristiques. Les propos de Delalande s'illustrent à travers le comportement stéréotypé que Flamur endosse en tant qu'enseignant ; il pose des questions, gronde les enfants et les punit si nécessaire. Le comportement des élèves suit également un script classique étant donné qu'elles répondent aux questions posées par leur enseignant et que l'une d'entre elles choisit de désobéir.

Plusieurs auteur·es évoquent que l'appropriation et la reformulation des modèles adultes seraient liées au fait que les enfants prennent du plaisir à être dans des positions de pouvoir (Corsaro 2003, 2018 ; Delalande 2015 ; Evaldsson, 2009). Corsaro (2003), précise ainsi que « *L'appropriation et l'embellissement des modèles adultes par les enfants sont principalement liés au statut, au pouvoir et au contrôle. Les enfants sont responsabilisés (empowered) lorsqu'ils adoptent les rôles des adultes* » (p. 112, [traduction libre]). Dans le cas de Flamur, ce dernier utilise son autorité pour punir Marion et pour évaluer négativement Caroline qui a donné une mauvaise réponse alors qu'aucun·e enfant ne connaît le résultat du calcul. En outre, Flamur utilise un langage directif et une intonation autoritaire envers ses camarades qui sont directement liés à son rôle d'enseignant mais qui apparaissent accentués et exagérés. Evaldsson (2009, p. 321, [traduction libre]) déclare à ce sujet

que les enfants affichent des rôles de pouvoir réels dans les jeux de rôles en s'appropriant les structures linguistiques (voix, directives, ordres, demandes, évaluations) disponibles dans la culture adulte, en les subvertissant activement et en recombinaient leurs caractéristiques pour construire "des

significations, des moralités et des réponses idéologiques qui leur sont propres."

En acceptant la proposition de jeu de Flamur ainsi qu'en répondant à des questions difficiles tout en levant la main, il apparaît que les trois filles reconnaissent et rendent légitime la position supérieure de leur camarade. Evaldsson (2009) explique que lors de jeux de rôle, la position d'autorité est une co-construction collaborative entre l'enfant qui détient l'autorité et celles et ceux qui affichent une position de subordination étant donné qu'ils ont accepté et qui est nécessaire pour l'activité. Toutefois, Marion fait le choix de désobéir au règlement supposé et de donner une réponse sans lever la main, prenant ainsi le risque de se faire réprimander. En changeant de comportement (ne pas lever la main alors qu'elle le faisait jusqu'à maintenant) Marion prend le risque d'entraîner une réaction qui réaffirme la position autoritaire de Flamur. Corsaro (2003) évoque ce type de processus lors des jeux de rôles entre enfants où celles et ceux qui occupent des positions subordonnées désobéissent volontairement afin de provoquer des situations où le pouvoir est clairement affiché. L'auteur explique que les enfants prennent du plaisir à « *créer et partager émotionnellement le pouvoir et le contrôle que les adultes exercent sur eux* » (*ibid.* p. 115 [traduction libre]). Cette citation fait écho à ce qui a été détaillé précédemment au sujet des axes centraux de la culture enfantine selon Corsaro. Le jeu de l'école est une illustration de la manière par laquelle les enfants peuvent accéder à un certain contrôle dans leur vie et à le partager. Dans le cadre scolaire, les enfants sont en position subordonnée et la reproduction d'une situation de classe par le jeu offre aux enfants la possibilité de prendre une partie du pouvoir que les adultes ont sur elles et eux.

Le manquement au règlement de Marion durant le jeu permet d'illustrer ce que Corsaro (2003) nomme « *plier le cadre* » (*ibid.* p. 118, [traduction libre]). Pour le sociologue, le jeu de rôle « *implique plus que l'apprentissage de connaissances sociales spécifiques ; il implique également l'apprentissage de la relation entre le contexte et le comportement. [...] lorsque l'enfant joue un rôle, il apprend non seulement quelque chose sur la position sociale spécifique de ce rôle, mais "il apprend aussi que le rôle existe"* » (*ibid.* p. 118, [traduction libre]).

De ce fait, Corsaro explique que le jeu de rôle possède un pouvoir transformatif car les enfants peuvent facilement manipuler le cadre ou leur rôle. Afin d'illustrer cette idée, Corsaro décrit une scène de jeu de rôle observé durant la récréation d'une classe de maternelle italienne. Une fille prétend tenir un stand de glaces et propose des parfums en fonction de ce qu'elle trouve dans le préau. Elle utilise du sable pour créer des glaces à la vanille et de la boue pour celles au chocolat. Un garçon arrive et lui demande une glace au citron alors qu'elle avait spécifié n'avoir que ces deux parfums. Le garçon insiste et lui demande alors une glace à la banane sachant pertinemment qu'elle n'en a pas. Un autre garçon témoin de la scène demande alors une glace à la pistache ce qui provoque l'hilarité générale étant donné que ce parfum-là n'est pas disponible non plus. Pour Corsaro, le comportement des deux garçons indique clairement qu'ils prennent du plaisir à commander des saveurs qu'ils savent que leur camarade n'a pas ou prétend ne pas avoir ce qui signifie que le jeu repose sur le fait de « *jouer avec le jeu* » (*ibid.* p. 121, [traduction libre]).

Dans le cas de Marion, son changement de comportement, illustré par son acte de désobéissance, indique qu'elle utilise un répertoire de rôles disponibles dans le cadre du jeu afin de le faire varier. L'aspect transformatif évoqué par Corsaro signifie que Marion peut expérimenter des rôles différents dans l'espace-temps du jeu. Le fait de prétendre lui permet d'endosser un rôle d'élève désobéissante alors qu'en entretien elle m'a confié être une élève sage et valoriser les autres enfants qui respectent les règles scolaires.

Par ailleurs, les propos de Louise, lorsqu'elle déclare « on joue à l'école », et de Flamur « je suis le maître et vous êtes les élèves », sont des indices vocaux de la mise en place du cadre qui permet de circonscrire tous les prochains événements qui se dérouleront dans l'interaction. Ces phrases signifient le passage de la réalité à la création ludique et permettent de donner un sens spécifique aux actions des enfants. Ceci est également illustré par la réaction hilare des enfants lorsque Flamur dit d'une manière sèche à Caroline qu'elle est une mauvaise élève. Pour Evaldsson (2009), ces déclarations verbales démontrent que pour les enfants de cet âge-là, « *le dire c'est jouer* » (p. 320 [traduction libre]). Selon elle, les enfants mettent au point des « *scripts vocaux et non vocaux appropriés à leur position relative dans une réalité simulée... ceci est accompli par une gestion*

habile des identités mises en scène, des utilisations artistiques d'un répertoire de voix, et une attention particulière au cadrage de l'interaction » (ibid. pp. 320-321 [traduction libre]).

Enfin, cette séquence de jeu permet d'observer un autre élément constitutif des cultures enfantines et de leurs relations sociales selon Corsaro (2003) et Borba (2009), la protection des espaces interactifs et les stratégies d'entrée et de résistance dans un groupe de jeu. Dans l'exemple présenté, Inès reçoit une réponse négative lorsqu'elle demande si elle peut jouer. Pour les auteur·es, les questions directes nécessitant une réponse immédiate du groupe de joueur·euses sont très souvent mal accueillies et répondues par la négative. Corsaro explique que les enfants sont protecteur·ices de leur espace de jeu car ils sont fragiles et demandent un travail constant d'interactions et de collaboration afin de maintenir le cours de l'action. De ce fait, les stratégies d'accès efficaces sont, par exemple, celles qui consistent à rester à proximité du jeu afin de comprendre ce qui est en train de se passer puis de tenter une action plus directe en imitant ce à quoi les enfants jouent. Selon Borba (2005, p. 193, [traduction libre]), la stratégie utilisée par Inès n'est pas la plus adéquate car « *l'enfant qui se trouve à l'extérieur du groupe est considéré comme quelqu'un qui ne sait pas ce qui se passe et qui, par conséquent, peut causer des problèmes et perturber le jeu en cours construit avec un effort interactif commun* ». Corsaro souligne que les refus catégoriques d'entrée d'un·e camarade dans un jeu n'indiquent pas que les enfants sont cruels ou égoïstes mais qu'ils protègent leur espace d'interaction. Il explique qu'en faisant ainsi les enfants souhaitent continuer de partager cette espace créé et qu'ils considèrent les interruptions comme une menace au déroulement du jeu. Pour l'auteur, les espaces d'interactions collectivement constitués dans le jeu se voient préservés par les enfants en exerçant un contrôle sur leurs propres actions et sur celles de leurs camarades. Le refus d'inclure Inès se voit même justifié par un argument lié au manque de place. Cet argument peut paraître arbitraire étant donné que quelques secondes plus tard Flamur parvient à l'inclure en lui créant un rôle particulier ne nécessitant pas l'utilisation d'une chaise. Par ailleurs, la protection de l'espace d'interaction illustre la volonté de Flamur et des trois filles.

La volonté de ne pas inclure Inès dans le jeu peut aussi être analysée à l'aune des liens d'amitié entre les enfants. Inès n'est pas dans la même classe que Flamur, Caroline, Louise et Marion et n'a pas été citée comme étant une de leurs amies lors des entretiens. Il est tout à fait possible que les enfants ne veuillent pas jouer avec elle pour cette raison-là. Son inclusion dans le jeu en utilisant mon rôle apparaît comme une stratégie intelligente de la part de Flamur. D'une part, elle permet de faire cesser les questions d'Inès qui interrompaient le jeu et, d'autre part, son rôle sera silencieux et immobile ce qui ne perturbera pas la continuité du jeu. Cette stratégie démontre également les capacités de Flamur à étendre le cadre du jeu ainsi qu'à réaffirmer sa position d'autorité en étant celui qui décide de l'entrée d'une autre joueuse et du rôle qu'elle peut prendre.

3.1.2. Le chaton et les mamans – des enjeux liés aux identités sociales

La séquence de jeu suivante permet de mettre en lumière un autre élément soulevé par Corsaro (2003) au sein des jeux de rôle ; l'expérimentation de différents rôles au sein de la société et la manière par laquelle ils agissent et comment les joueurs se comportent les uns par rapport aux autres. Dans ce jeu, les enfants font l'expérience de différentes identités sociales et des enjeux liés aux relations amicales et amoureuses.

Extrait d'observation

Après la récréation, je vais dans la classe de Charlotte pour la fin de l'après-midi. Il reste environ dix minutes de temps scolaire. Comme c'est la fin de l'année, Charlotte fait des rangements et a demandé à quelques enfants de l'aider. Les autres sont libres de jouer. J'observe une scène qui a déjà commencé dans un coin de la classe, près du bureau de l'enseignante. Marion, Caroline et Ethan jouent ensemble. De ce que je comprends et observe, Ethan est un chaton et les deux filles sont ses mamans humaines. Elles lui créent une cage avec des chaises et trouvent des bocaux afin de les utiliser comme gamelles. Marion va lui chercher de l'eau pendant que Caroline caresse le dos d'Ethan qui se tient à quatre pattes et miaule. Elle lui dit qu'il est mignon et qu'il est tout doux. Puis, Marion lui dit « attends et sois sage, je m'occupe de toi, je vais chercher

de l'eau ». J'entends par la suite Marion dire à Ethan « tu es tellement mignon, mon bébé », le prendre dans ses bras et lui faire plusieurs bisous sur les joues et le front. Caroline qui assiste à la scène depuis le lavabo rigole alors qu'Ethan essaie de s'extirper de l'étreinte de Marion avec peu de succès. Il reste dans son personnage de chaton mais miaule et mime de griffer Marion. Elle lui répond sur un ton autoritaire « Arrête ! Tu dois être gentil, je suis ta maman ». Par la suite, le jeu est interrompu par Charlotte qui annonce qu'il est le moment de ranger et d'aller s'habiller.

Cette séquence de jeu peut également être considérée comme un jeu de rôle sociodramatique puisqu'elle se base sur un script familial. Ce script se laisse voir dans le rôle d'Ethan qui est un chaton et donc un « bébé » et le rôle des mères est endossé par Marion et Caroline qui s'occupent et prennent soin de lui. L'utilisation de rôles d'animaux est décrite par Corsaro (2003) comme une possibilité pour les enfants d'acquiescer plus de liberté et de mouvement dans leur jeu de rôle. Il explique que les enfants de cinq et six ans issus de son échantillon avaient tendance à remplacer les jeux de rôle traditionnels, tels que « papa et maman », pour devenir des familles d'animaux. Selon lui, cette adaptation permet d'intégrer des comportements plus agressifs, physiques et émotifs qu'en étant des personnes humaines. Pour Corsaro, le jeu de rôle familial avec des animaux est un « *étirement du cadre général du jeu de rôle familial* » qui « *donne aux enfants un plus grand contrôle sur celui-ci et leur permet de le faire évoluer dans des directions conformes aux valeurs et aux préoccupations de la culture des pairs* » (*ibid.* p. 124 [traduction libre]). Dans notre exemple, le fait qu'Ethan soit un chat permet aux deux filles de lui faire des caresses, de le complimenter et de l'enfermer dans sa cage. Pour Ethan, son rôle de chaton implique qu'il peut les griffer pour exprimer son mécontentement, ce qui offre une palette de comportements plus vaste que dans un jeu de rôle familial traditionnel. Toutefois, certains éléments, tels que le fait de prendre soin d'un enfant, restent apparents. La distribution des rôles est établie selon une division genrée, les filles jouant le rôle de mère et réalisant des actions issues d'une vision traditionnelle de la famille. Elles prennent soin d'un bébé et s'assurent qu'il soit nourri.

Lors d'une ethnographie auprès d'enfants de trois à cinq ans, Samara Madrid et Rebecca Kantor (2009), expliquent qu'endosser un rôle de chaton était une dynamique exclusivement féminine durant leur terrain. Elles expliquent que le terme « *Kitty (chaton) désigne également un bébé animal par opposition à un animal adulte (un chat) et évoque des images d'un animal mignon et câlin, sans défense et dépendant, ce qui place encore davantage le rôle de chaton dans le domaine passif en termes de rôles d'animaux que les enfants pourraient assumer dans leur jeu* » (*ibid.*, p. 235. [traduction libre]). Lors de leur terrain, les autrices n'ont trouvé aucune occurrence de garçons interprétant le rôle d'un chaton. Ils préféraient être des chiens, propriétaires ou super-héros lors des jeux mixtes. Les autrices expliquent que les enfants savaient que les chatons n'étaient pas intrinsèquement féminins ou masculins, mais dans leur culture enfantine locale le rôle du chaton a été construit en tant qu'identité sociale féminine.

Dans le cas de notre observation, ce rôle est joué par un garçon et permet d'illustrer d'autres dynamiques sociales à l'œuvre dans le jeu. Caroline et Marion m'ont confié en entretien être toutes deux amoureuses d'Ethan (Louise et Laura également). Les deux ont déclaré lui faire des câlins et des bisous, même parfois sur la bouche dans le cas de Caroline. J'ai pu observer plusieurs fois, lors de certains moments informels, Caroline appeler Ethan « Ethi » et tenter de l'embrasser. Selon les deux filles, Ethan est également amoureux d'elles mais celui-ci ne me l'a pas confirmé. La plupart du temps, Ethan semblait se dérober des attentions des deux filles. Il convient de souligner que les tentatives d'approche observées se déroulaient lorsque les enfants étaient en collectif alors que le jeu du chaton et des mamans était beaucoup plus intimiste.

Kevin Diter (2020), dans une thèse traitant des rapports amicaux et amoureux chez les enfants de six à onze ans, met en évidence la socialisation différente des garçons et des filles face au sentiment amoureux (cet aspect sera approfondi plus longuement dans la 2^{ème} partie du travail). Il explique que le sentiment amoureux est principalement féminin du fait des « *nombreuses instances de socialisation qui travaillent continuellement à légitimer et à naturaliser les (dé)goûts sexuels pour ce sentiment auprès d'eux [les enfants], et ce dès leur plus jeune âge, avant même qu'ils et elles n'adoptent des comportements genrés en la matière* » (*ibid.*

p. 56). Il ajoute qu'une caractéristique importante des relations entre enfants est « *une évidente hétérosexualité contre une nécessaire homophilie* » (*ibid.* p. 58). En d'autres termes, Diter indique que la différence entre les relations amicales et amoureuses tient au sexe de la personne avec qui on partage son activité mais aussi par ce qui se déroule dans l'activité. Diter parle de frontière symbolique dressée entre les actions amicales ou amoureuses en fonction « *de la présence ou non de proximité physique et corporelle – ou de ce qui peut s'apparenter à des scripts enfantins de la sexualité (Renold, 2000), à savoir se donner la main, se faire des câlins et, surtout, se faire des bisous* » (*ibid.* p. 62). De ce fait, la féminisation du sentiment amoureux ainsi que la caractérisation des relations mixtes autour de la sexualité hétérosexuelle conditionnent les rapports à l'autre en créant des dispositions masculines et féminines spécifiques autour de l'amitié et de l'amour. Jouer avec des filles et avoir une proximité physique avec elles peut signifier, pour Ethan, pratiquer un script amoureux et alors prendre le risque d'être moqué ou critiqué par ses pairs étant donné que l'amour est bien moins valorisé chez les garçons. Par ailleurs, aucun garçon de la classe ne m'a parlé de son amoureuse ou de relations amoureuses avec les filles.

Le jeu auquel participent les trois enfants apparaît donc comme une manière de jouer des rapports sociaux réels à travers leurs rôles ludiques. S'inspirant d'un script familial traditionnel avec une division genrée des rôles et des tâches, le jeu est par la suite embelli pour s'adapter aux préoccupations et envies des trois enfants. Le fait d'endosser un rôle de maman permet aux deux filles de prendre soins de leur bébé et d'avoir un comportement basé sur l'affection. A travers leur rôle de mère, elles peuvent mettre en scène leur amour étant donné que ces comportements sont considérés comme attendus et normaux de la part d'une mère. Leur position d'autorité ainsi que le déroulement dans un endroit intimiste, à l'abri des regards de leurs camarades, leur offrent un cadre de jeu privilégié pour faire l'expérience de leurs sentiments. Dans le cas d'Ethan, la situation est plus ambiguë du fait qu'il accepte de jouer avec les filles, qu'il sait qu'elles sont amoureuses de lui mais qu'il rejette l'étreinte de Marion. Tenir le rôle de chaton (donc d'un bébé animal) lui permet, peut-être, de mettre une certaine distance entre son rôle réel et son rôle joué. Cette possibilité pourrait lui permettre de

vivre ses potentiels sentiments amoureux tout en lui offrant la possibilité de justifier son comportement derrière son rôle, s'il s'avérait nécessaire.

3.1.3. Among Us – transposer un jeu vidéo dans le préau

A travers la description du jeu d'Among Us, il sera présenté la manière dont les enfants s'approprient une référence culturelle et les enjeux qui y sont liés grâce à l'apport théorique de Brougère,

Le jeu Among Us m'a tout d'abord été expliqué en entretien par Simon, qui en est son créateur. Ce jeu est tiré d'un jeu vidéo appelé Among Us. C'est un jeu en ligne dans lequel quatre à dix joueur·euses se retrouvent dans un vaisseau spatial⁴. Chaque joueur se voit attribuer, de manière anonyme, le rôle d'imposteur·e ou de membre d'équipage. Les membres de l'équipage doivent prendre soin du vaisseau et réaliser quelques tâches tout en essayant de démasquer et d'éviter de se faire tuer par les imposteur·es. Chaque joueur·euse peut se faire expulser du vaisseau à n'importe quel moment et donc, pour sa survie, il faut réussir à éliminer les imposteur·es ou alors accomplir toutes les tâches demandées. Un vote peut être provoqué par n'importe quel·le joueur·euse lorsqu'il ou elle pense avoir démasqué un·e imposteur·e. Le jeu repose donc sur la déduction et l'argumentation, chacun·e devant prouver ou démentir son rôle.

Simon m'a expliqué avoir découvert ce jeu par le biais de sa grande sœur qui l'a installé sur le smartphone de leur mère. Toutefois, il m'a précisé connaître déjà ce jeu avant que sa sœur ne l'installe, par le biais d'ami·es plus âgé·es. Il a ajouté que le jeu n'était pas très connu dans sa classe car il est plutôt réservé « aux grand·es ». Il souligne qu'on ne peut normalement y jouer « qu'à partir de neuf ans ». Simon m'a transmis cette information sur un ton fier, qui indique selon Delalande (2015), l'attrance et la valorisation des jeux et des activités de leurs aîné·es que les plus jeunes aiment imiter et regarder. Par ailleurs, il m'a également déclaré que ni sa mère, ni son enseignante ne connaissaient le jeu, ce

⁴ Description du jeu dans le New York Times par Taylor Lorenz et disponible sur : <https://www.nytimes.com/2020/10/14/style/among-us.html>

qui permet d'ancrer cette pratique dans le groupe social des enfants et de le différencier de celui des adultes.

Afin d'adapter le jeu vidéo au préau, Simon m'a expliqué que lui et ses amis utilisaient le dessin peint sur le sol du préau pour mimer le vaisseau spatial. Les lignes du dessin sont utilisées comme un tracé sur lequel les enfants peuvent se déplacer. Le jeu est principalement joué par Simon et ses deux très bons amis, Julian et Aidan. Il commence en désignant qui sera membre et qui sera imposteur. Une personne décide de l'attribution des rôles et la communique aux joueurs de manière secrète. Julian m'explique que généralement ce rôle est réservé à Simon, étant donné qu'il a inventé le jeu mais qu'Aidan et lui peuvent également choisir maintenant qu'ils le connaissent bien. Toutefois, il me précise que les nouveaux joueurs n'ont pas ce privilège. Puis, les enfants se déplacent en marchant sur les lignes et en essayant de rester en vie. A n'importe quel moment, un des membres peut crier « Alerte urgence » dans le but de réunir les joueurs et voter sur l'identité de l'imposteur. Simon me précise que la plupart du temps il ne joue qu'avec Julian car Aidan apprécie peu le jeu et qu'il n'a pas d'autres amis. Julian m'a, quant à lui, indiqué « que plein de gens veulent jouer avec eux » mais qu'ils ne jouaient en aucun cas avec Karim car « il courait » durant le jeu. Au vu du nombre réduit de joueurs, Simon a créé une deuxième version qu'il a nommée Among Us Star et qui peut se jouer à deux. Dans cette version, il n'y a pas de vote et l'accent est plutôt mis sur les tâches qu'ils doivent effectuer dans le vaisseau mais la structure de ce jeu n'a jamais été très claire. A deux reprises, je les ai vus se courir après dans tout le préau et lorsque je leur ai demandé à quoi ils jouaient, les deux m'ont répondu Among Us Star.

Lors de mes observations, j'ai pu constater que Simon et Julian jouaient durant presque toutes les récréations à ce jeu. La plupart du temps ils n'étaient que les deux et quelques fois Aidan les rejoignait. Julian et Simon semblent adorer cette activité, ils en discutent abondamment. Il apparaît que ce jeu est également valorisé et attrayant car il est normalement réservé « aux grand·es », comme le leur a sûrement déclaré Simon. Les trois enfants jouant le plus souvent à Among Us me l'ont d'ailleurs précisé en entretien :

Manon Mais du coup, toi, tu joues pas à Among us à la maison ?

Julian Non.

Manon Non ? Du coup, on t'a appris le jeu ?

Julian C'est pour neuf ans.

Manon C'était nouveau du coup ?

Aidan Oui, et en fait et dans le jeu vidéo, en plus il [*Simon*] joue dans le téléphone mais normalement c'est à partir de onze ans, onze ans.

Simon Moi j'y ai joué, mais c'est normalement à partir de neuf ans.

Manon Ah t'as fait avec tes parents ?

Simon Non j'y joue tout seul et j'ai déjà été imposteur.

Dans une analyse portant sur la construction d'un jeu collectif à partir de la série télévisée les Power Rangers, Brougère (2000) souligne les processus par lesquels les enfants utilisent les références culturelles pour organiser un jeu. Pour l'auteur, la série fournit un ensemble de règles et un cadre qui simplifient la mise en place du jeu. Par exemple, les personnages, leurs caractéristiques ou leurs noms sont des indices qui permettent l'élaboration de l'action ludique. Toutefois, Brougère signale que le jeu ne reproduit pas la série à l'identique mais reprend les éléments communs à tous les épisodes, tels que les combats entre le clan des gentil·es et des méchant·es. L'élaboration du scénario repose sur « *une invention personnelle ou une construction du groupe sur cette base [...]* » (*ibid.* p. 76). Il ajoute que « *le jeu est le produit d'une décision ou d'une succession de décisions collectives, d'un accord sans lequel cette réalité immatérielle et fictive n'existe pas* » (*ibid.* p. 76). En d'autres termes, Brougère explique que la référence télévisée apparaît comme une structure facilitant l'élaboration d'une trame, mais que le jeu est une création collective qui demande de nombreuses conventions et concessions.

Dans le cas des Power Rangers, la distribution des personnages du clan des méchant·es entraînait de longues négociations, ces rôles étant peu valorisés par les enfants. Les conventions soulevées par l'auteur résident dans le fait que les enfants déclaraient qu'il était très important de « faire » exactement comme dans la série. Ils souhaitaient être conformes et n'hésitaient pas à exclure certains

enfants plus jeunes qui n'avaient pas vu tous les épisodes et qui ne pouvaient donc maîtriser le jeu. Cependant, Brougère décrit que, dans le feu de l'action, les enfants ne pensaient qu'à jouer et qu'il existe donc un contraste entre les « *polémiques, négociations sur le thème à certains moments et un jeu qui s'affranchit dans sa propre dynamique motrice de toute référence* » (*ibid.* p. 79). Cette analyse lui permet de conclure, comme mentionné précédemment, que la référence à un support culturel est un moyen d'organiser une relation collective à travers le jeu plutôt qu'une fin en soi. L'utilisation d'une référence culturelle nécessite une reformulation et une interprétation dans le jeu, ce qui suppose, pour l'auteur, une résolution constante de problèmes. Pour l'auteur, les enfants doivent être capables de s'accorder, de partager leurs significations ce qui demande une constante adaptation des un·es envers les autres afin de pouvoir créer conjointement une action. Selon Brougère, le jeu peut se comprendre comme un moyen pour les enfants de « *faire vivre et structurer leur relation collective selon une logique interne et non issue du monde des adultes* » (*ibid.* p. 80) mais qui tire profit de références extérieures. L'exemple de Power Rangers illustre ce que Brougère souligne en décrivant le passage d'une sociabilité imposée à une sociabilité choisie durant l'action du jeu.

Le jeu d'Among Us peut s'analyser à l'aune des commentaires établis par Brougère. En effet, l'utilisation du jeu vidéo apparaît comme analogue à celle de la série télévisée examinée par l'auteur. Premièrement, Simon a utilisé la trame du jeu vidéo afin d'établir une nouvelle activité. Sa transposition au préau est fidèle à la version originale. On y retrouve les différents personnages et l'intrigue. Cependant, l'adaptation du jeu est intéressante pour ce qu'elle révèle de la dynamique sociale à l'intérieur du groupe d'enfants qui y jouent. Ne pouvant pas attribuer le rôle de chaque joueur·euse de manière aléatoire comme cela est fait dans le jeu vidéo, cette tâche est normalement réservée à Simon. La primauté de sa décision réside dans le fait qu'il est celui qui a inventé le jeu et détient donc le savoir qui y est lié. Cet aspect le place dans la position valorisée de leader. Delalande (2015) explique que les enfants de maternelle attachent une importance particulière à la détention des savoir-faire techniques et que celui ou celle qui introduit un nouveau jeu est considéré·e comme son ou sa propriétaire.

Elle ajoute que cette place est honorifique. Ces éléments permettent donc à Simon d'être « le chef » du jeu, position qu'Aidan confirme également :

Manon Pis, est-ce que tu sais me dire s'il y a un chef à la récré ou une chef.

Aidan Si on joue à Among us, c'est Simon le chef.

Simon étant le seul enfant à connaître le jeu Among Us, il a dû transmettre son savoir à ses amis. Delalande (2015) affirme que les enfants jouent rarement seul·es à la récréation et qu'ils créent des liens de dépendance par le jeu qui sont par la suite amplifiés par la manière dont chacun·e participe à l'activité. De ce fait, le partage de son savoir est une pratique importante et qui est généralement dirigée vers ses ami·es, selon Delalande. Elle explique que « *C'est en pratiquant, en jouant avec un initié que l'on se familiarise avec un jeu en imitant celui qui sait. En fait, l'imitation suppose une relation amicale et la cultive, en plus de permettre un apprentissage. On acquiert un geste et un vocabulaire, on assimile des règles et les manières spécifiques d'un groupe dans sa pratique du jeu* » (ibid. p. 172). Dans le cas d'Among Us, la pratique du jeu a renforcé l'amitié entre Julian et Simon au détriment de celle partagée entre Julian et Aidan, comme me l'a expliqué leur enseignante. Elle m'a confié que depuis quelques temps, Julian passait beaucoup plus de temps avec Simon. Comme le mentionne Borba (2005), « *L'amitié se manifeste donc principalement par l'engagement dans des activités ludiques communes : le meilleur ami est celui avec qui vous jouez à vos jeux préférés* (p. 166, [traduction libre]). Cette amitié s'est d'ailleurs traduite dans leur jeu, Simon l'a adapté afin d'avoir une version utilisable à deux étant donné qu'Aidan n'apprécie pas ce jeu. Par ailleurs, la version jouée en duo ressemble de moins en moins à l'originale, ce qui semble aller dans le sens des analyses de Brougère. Comme décrit précédemment, les deux enfants m'ont précisé jouer à Among Us alors qu'ils se couraient après dans le préau, ne respectant plus la disposition et les règles initiales. La transposition identique du jeu vidéo au préau n'apparaît pas comme un but en soi. La référence culturelle est un moyen pour les enfants de construire un jeu et de vivre et structurer leur relation. Cette amitié renforcée par le jeu d'Among Us peut également se voir dans l'évolution du comportement de Julian.

Son enseignante m'a expliqué que depuis qu'il passait plus de temps avec Simon, Julian commençait à imiter ce dernier et à faire plus de bêtises. Ceci est également corroboré par Aidan :

Aidan Julian avant il était gentil maintenant il est plus très bien.

Manon Ah ouais pourquoi ?

Aidan Maintenant il fait un petit peu plus de bêtises. Maintenant il se fait plus gronder.

Manon Avant il se faisait pas ?

Aidan Mmh [fait non de la tête]

Leur amitié se voit également renforcée car la référence commune à Among Us leur permet de réaliser d'autres activités ludiques, telles que le dessin. En entretien, Simon a déclaré avoir appris à Julian à faire des « dessins Among Us » et que maintenant il adorait ça. C'est d'ailleurs ce que Julian et Simon ont choisi de dessiner lors de notre entretien.

La description du jeu Among Us a permis d'éclairer le processus par lequel une référence socio-culturelle peut être utilisée dans le préau. Il apparaît que le respect de la transcription correcte du jeu au préau serait moins important que le fait de pouvoir s'engager dans une activité et de partager une connaissance commune. Le passage d'une version du jeu multi-joueurs à une version en duo s'éloignant dans sa forme du jeu vidéo démontre la volonté de Simon et de Julian de pouvoir continuer à jouer ensemble.



Figure 2 Personnages Among Us par Simon et Julian

3.1.4. Loup et cache-cache – Manier les règles (sociales) et les routines

Plusieurs enfants m'ont déclaré que leurs jeux préférés étaient cache-cache ou des jeux d'attrape tels que le loup. J'ai également pu constater ces préférences lors des observations réalisées durant les récréations. Plusieurs auteur·es indiquent que les jeux avec des règles instituées et fixes sont appréciés des enfants en fin de scolarité infantine. Corsaro et Evaldsson (1998) expliquent que les jeux réglementés avec des noms formels sont plus nombreux chez les enfants de cinq à six ans car ils permettent d'acquérir plus de pouvoir et de contrôle sur des activités qu'ils apprécient. Les enfants connaissent bien le déroulement du jeu, les rôles et les règles, ce qui permet une mise en place rapide. Ces auteur·es expliquent que les jeux d'imagination ou de fantaisie se basent généralement sur les mêmes routines que certains jeux plus formels. Corsaro (2003) donne l'exemple d'une routine qu'il appelle « *l'approche, l'évitement et la fuite* ». Pour cet auteur, cette routine de jeu est spontanée et commence principalement lorsqu'un·e enfant se définit par des gestes ou une phrase comme un agent monstrueux ou menaçant. Toutefois, ce type d'activité n'est jamais nommé ou proposé en tant que tel, à l'inverse d'un jeu plus formalisé. Pour Borba (2005), les jeux de poursuite, comme le loup, se basent sur des structures simples et des schémas précis qui facilitent leur initiation et la coordination des joueur·euses. Ces schémas précis, comme celui évoqué par Corsaro ci-dessus, ont en commun de permettre aux enfants d'expérimenter certaines émotions. Pour les auteur·es, l'approche de la menace (i.e le loup) induit une montée en tension et en excitation où les enfants crient et s'agitent. Puis, l'évitement de l'agent·e menaçant·e (généralement par une course effrénée) leur permet de ressentir un soulagement et un contrôle sur la situation étant donné qu'ils ont réussi à fuir. Toutefois, comme l'explique Delalande (2015), même les jeux les plus réglés sont sujets à des transformations ou des adaptations par leur mise en commun. Elle explique qu'en jouant à plusieurs, chacun·e apporte sa touche personnelle et pourra tenter de la faire accepter par les autres. L'auteure déclare que les modifications du jeu permettent d'en augmenter son attrait et de s'appropriier un jeu auquel tout le monde joue. Selon Delalande, « *ces simples adaptations du jeu pour augmenter son intérêt et le personnaliser, font que l'on débouche parfois sur une véritable modernisation d'un jeu traditionnel. Les enfants*

paraissent transmettre l'esprit du jeu (jeu d'attrape, de poursuite...) tout en se permettant des innovations qui modernisent le jeu. » (ibid. p. 185).

Dans le cas de l'établissement des Narcisses, j'ai pu observer de nombreuses variantes de jeux institués. Les enfants adorent la version du loup qu'ils appellent « loup-momie » ou « loup-zombie ». C'est une variante du jeu d'attrape où l'enfant désigné·e pour être le loup doit fermer ses yeux et marcher avec les deux bras tendus devant elle ou lui et attraper les autres enfants. Le reste des enfants n'a pas le droit de se déplacer trop vite. Une fois que le loup a attrapé un·e camarade iel doit deviner de qui il s'agit en touchant son visage. Le but du jeu est de démasquer l'enfant attrapé·e puis celui ou celle-là devient à son tour le loup. Les enfants m'ont expliqué avoir appris ce jeu lorsqu'ils étaient en première année grâce à l'imitation de leurs camarades de deuxième primaire. J'ai également pu observer une autre variante du jeu du loup lors d'une récréation. Comme il faisait très chaud, les enseignant·es obligeaient les enfants à porter une casquette ou un chapeau. Afin d'organiser le jeu, une fille a déclaré « maintenant on joue au loup, mais les loups c'est tous les enfants avec les chapeaux ». Une autre variante d'un jeu connu m'a été décrite par Laura en entretien. Elle m'a expliqué le jeu du « cache-cache de tic-tac-touc » qui consiste à cacher des bonbons « Tic-tac » dans le préau et l'enfant qui les trouve a le droit de les manger.

Les variations de ces jeux classiques apparaissent comme des modernisations pour reprendre les propos de Delalande. Les enfants utilisent des références socioculturelles, à l'image des zombies, ou des objets valorisés, comme les bonbons, pour alimenter leurs jeux. L'unité culturelle que forme ces jeux se voit modifiée par des éléments de l'univers symbolique et culturel des enfants. Pour Borba (2005), les jeux basés sur des routines précises et déjà connues des enfants, telles que celle de la poursuite, sont facilement étoffés. Selon l'auteure, ces routines sont « *configurées par des cadres qui fournissent aux enfants à la fois une structure prévisible, avec les règles et les ressources nécessaires à la construction conjointe d'un jeu, et un espace de liberté pour innover et reconfigurer la réalité* » (ibid. p. 151, [traduction libre]).

Un autre aspect lié aux jeux formalisés mérite d'être abordé dans ce travail, celui de la mise en place des jeux par diverses formulettes. Dans son ethnographie, Delalande (2015) a longuement analysé certaines formulettes et techniques employées pour la mise en place des jeux et la sélection de joueur·euses. L'auteure décrit une pratique utilisée par les enfants comme « pré-jeu » et qui renseigne sur la manière dont s'organise des jeux ainsi que les différents enjeux établis autour des règles (leur décalage et manipulation). Premièrement, Delalande examine la pratique de « la chaîne » ; c'est un pré-jeu composé généralement de trois ou quatre enfants qui se tiennent par la main ou par l'épaule et qui déambulent dans le préau à la recherche de joueur·euses. Les enfants demandent alors « qui veut jouer à chat » en utilisant un rythme et une mélodie spécifiques. Puis, si un·e enfant est intéressé·e, iel rejoint la chaîne. L'auteure explique que les enfants affectionnent ce genre de formulettes et qu'ils « *vont s'attacher à la reproduire scrupuleusement, transformant ce qui aurait pu n'être qu'un acte spontané en un jeu répondant à des règles. Par la mise en place d'un acte codifié dans ses gestes et ses paroles, ils donnent naissance à une action collective ritualisée qui entre dans le corpus des traditions enfantines.* » (*ibid.* pp. 155-156). Il arrive souvent que la chaîne devienne le jeu à part entière, s'éloignant de son objectif initial. Pour Delalande, la raison se trouve dans le fait que les enfants prennent du plaisir à la mise en scène et à être accepté·es dans le groupe. Par ailleurs, l'auteure déclare que malgré son apparence inclusive, la chaîne produit un recrutement sélectif en évitant soigneusement les enfants qui ne sont pas désiré·es. Pour Delalande, le jeu de la chaîne représenterait une manifestation publique d'amitié ou de rejet où les enfants utilisent la visibilité du préau pour afficher leur appartenance et leurs relations.

Mes observations ainsi que les propos rapportés en entretien vont dans le sens des analyses de Delalande. Lors de l'observation de ma première récréation, j'ai constaté que les enfants utilisaient une formulette et une technique pour sélectionner leurs camarades de jeu. Un·e enfant se place à proximité d'autres enfants, lève sa main au-dessus de sa tête en cassant le poignet et déclare (si c'est pour proposer un cache-cache) : « Qui veut jouer à cache-cache... à trois ça ferme ! ». Les enfants voulant participer au jeu doivent alors rapidement venir

placer leur index sous la main de leur camarade qui va compter jusqu'à trois avant de « fermer » le jeu. Les enfants qui ont réussi à placer leur doigt avant la fin du compte peuvent participer à l'activité alors que les autres doivent attendre l'annonce d'une nouvelle proposition. Les enfants se sont montrés catégoriques en m'expliquant cette technique : personne n'a le droit de rejoindre le jeu une fois l'annonce fermée :

Manon Et s'il y a quelqu'un qui arrive après que ça ait fermé, il a le droit de jouer ?

Caroline Non. S'il met pas le doigt dessous.

Manon OK, s'il met pas le doigt il a pas le droit de jouer ?

Caroline Non.

Dans la pratique, chaque fois que j'ai pu observer l'utilisation de la formulette, la règle a été scrupuleusement respectée et aucun·e enfant n'a rejoint le jeu après la fermeture. Néanmoins, j'ai pu constater plusieurs manipulations des règles. Lors d'une récré, Marion a proposé de jouer au loup-glacé en utilisant « à trois ça ferme ». Ses amies, Laura, Caroline et Louise sont toutes venues placer leur doigt ainsi que Donica qui se trouvait à proximité du groupe. Toutes les joueuses ont placé leur doigt à temps et le jeu aurait pu donc débiter. Cependant, Marion s'est exclamée : « Non ça va pas. Faut qu'on recommence, Donica t'as fait faux ». Donica s'est justifiée en avançant qu'elle avait réalisé la technique correctement, mais Marion a insisté sur sa prétendue faute. Donica, vexée, est partie rejoindre d'autres camarades et les quatre filles ont commencé la partie sans refaire « à trois ça ferme ». En outre, à une reprise, j'ai constaté qu'une fille, qui avait été désignée pour faire le loup, s'était arrêtée de courir et d'attraper les autres et proposait un nouveau jeu en utilisant la formulette. Ceci dans le but le but de changer de jeu et de ne plus avoir le rôle peu apprécié du loup, ce qui a fonctionné. Finalement, lors de la même récréation, j'ai observé un garçon changer le rythme de la formulette pour pouvoir fermer le jeu plus rapidement afin que certain·es enfants n'aient pas le temps de venir mettre leur doigt et ne puissent pas participer.

Ces éléments sont similaires aux analyses de Delalande. La technique « à trois ça ferme » paraît sélective et ne s'adresser qu'à certain·es enfants seulement.

Dans le cas de Donica, cette dernière ne fait pas partie du groupe d'amitié des quatre filles et s'en retrouve exclue. Le rapport de force entre le groupe et Donica est déséquilibré et cette dernière ne peut pas protester. Par ailleurs, malgré un respect total de la règle principale, les enfants manipulent la formulette afin d'arriver à leurs fins. En analysant d'autres formulettes de désignation, telles que « Am stram gram », Delalande parvient aux mêmes conclusions. Les enfants manipulent légèrement les règles, en ajoutant par exemple un « pic dame » dans le but de modifier l'issue du processus de désignation. J'ai retrouvé cet aspect dans les propos de Laura lorsqu'elle m'a expliqué qu'elle se retrouvait souvent à faire le loup malgré le choix des rôles laissé au hasard par l'utilisation d'un « plouf-plouf-plouf » ou d'un « zig-zag-zoug » qui permet de désigner le loup :

Manon Ça te fatigue loup glacé ?

Laura Mmh parce que j'en ai marre de jouer à loup glacé parce que c'est presque tout le temps moi le loup. C'est jamais, c'est presque jamais Marion.

Manon Mais pourquoi c'est tout le temps toi le loup ?

Laura C'est tout le temps moi, Caroline et Louise qu'on est tout le temps le loup.

Manon Ah ouais ? Pourtant, vous faites pas zig-zag-zoug pour choisir ?

Laura Si on fait zig-zag-zoug pour choisir mais c'est tout le temps moi le loup. Même si c'est plouf-plouf-plouf.

Dans le groupe des quatre filles, Marion a la position de leader. Lors de mes observations, le choix des jeux lui revenait principalement. C'est elle qui utilisait le plus la formulette « à trois ça ferme » et s'occupait de faire un « plouf-plouf-plouf ». Delalande explique que les leaders, par leur autorité et leur habileté, sont à même de modifier le processus de sélection discrètement et d'éviter la pire des places.

Familière avec les techniques du « plouf-plouf-plouf » et de « zig-zag-zoug » car les ayant moi-même utilisées dans la cour d'école, j'ai été surprise de l'utilisation de la formulette « à trois ça ferme ». Je ne l'avais jamais entendue. En discutant de mes observations avec une amie, cette dernière m'a dit que

c'était une pratique courante à Palézieux, ville où elle a grandi. Intriguée par cette réponse, j'ai posé la question à mon entourage et ai obtenu de nombreuses confirmations. Plusieurs connaissances, toutes âgées entre 25 et 35 ans, m'ont assuré être familières avec cette formulette. Cette pratique semble avoir été utilisée à Payerne, Pully, Vevey, Bex, Cossonay, Bulle, Lausanne et environ, Montreux, Vionnaz ou encore à Grolley dans le canton de Fribourg. Alors qu'à Ollon, village vaudois où j'ai grandi, elle n'était pas employée. Un autre ami fribourgeois m'a expliqué l'avoir aussi utilisée mais avec une petite variante : « à trois je ferme la boîte à clé ». Quelques ami·es genevois·es, valaisan·nes et français·es m'ont dit n'avoir jamais entendu cette formulette. La plupart des personnes auxquelles j'ai posé la question m'ont dit être touchées de savoir que cette formulette était encore utilisée plus de 20 à 30 ans après. Quant aux enjeux de la pratique, ils paraissent similaires à leur utilisation contemporaine. Une amie m'a expliqué que ce jeu était source de tension quand elle était petite car si le doigt était mis trop tard, il était impossible de rejoindre le jeu ce qui créait de nombreux conflits. En demandant par la suite où elles avaient appris cela, plusieurs personnes m'ont avoué ne pas se rappeler ou l'avoir appris par imitation des plus grand·es. Cet aspect fait écho à ce que Marion m'a déclaré en entretien :

Manon Toi t'as appris comment ce « un, deux, trois ça ferme » ? Qui t'a appris à faire ça ?

Marion Personne.

Manon Tu savais ?

Marion Parce qu'en fait quand j'avais quatre ans, je savais pas encore. Et j'ai observé des gens qui faisaient, « qui veut jouer à loup glacé à trois ça ferme, un, deux, trois ». Pis après, je commençais à savoir comment faire et je faisais « qui veut jouer à quatre ça ferme. Un, deux, trois ». Je faisais tout le temps comme ça quand j'arrivais pas, alors que normalement c'est pas quatre. Normalement, c'est trois c'est pas quatre. Et après, j'ai appris, quand j'avais cinq ans, après, j'avais appris que c'était que trois « qui veut jouer à loup glacé à trois ça ferme, un, deux, trois » et après je sais faire.

La transmission dans le temps et l'espace et la stabilité des formulettes est un aspect également retrouvé dans les analyses de Delalande (2003). L'auteure avance que la transmission d'un patrimoine ludique se fait généralement par l'observation et l'imitation des plus grand·es. Elle déclare que de nombreux jeux se sont transmis de génération en génération. Toutefois, l'efficacité de cette transmission s'effectue car la pratique des enfants n'est jamais figée et qu'elle « *s'adapte à chaque groupe et à chaque époque, en fonction des préoccupations de ceux qui, par les variantes qu'ils y incorporent et par la symbolique qu'ils y projettent, interprètent le jeu et en font leur jeu* » (ibid. p. 9). Delalande, en utilisant l'exemple du « plouf-plouf », explique que, chez les plus jeunes, cette technique recouvre des enjeux sociaux d'acceptation et de relations de pouvoir dans le groupe alors que chez les enfants plus âgé·es, son usage est utilitaire ; elle sert à désigner ou éliminer un·e joueur·euse, étant donné que leurs relations sont plus fixes. Un jeu qui apparaît similaire dans une classe d'âge différente ne revêt pas les mêmes enjeux. Pour l'auteure, la préoccupation d'un·e enfant n'est pas de transmettre un savoir ou une pratique mais bien « *de suivre ses camarades dans une activité collective et de trouver un plaisir dans son jeu favori du moment. Pour ce faire, un jeu a autant besoin du savoir qui s'y rapporte que de règles de vie permettant l'action commune* » (ibid. p. 9). Pour Delalande, cet aspect de plaisir signifie que ce sont les jeux préférés qui ne disparaissent pas, mais qui s'adaptent au contexte contemporain des enfants.

3.2. Propos conclusifs

Dans ce chapitre, j'ai cherché à comprendre et explorer les manières par lesquelles les enfants constituent leurs cultures de l'enfance à travers des moments de jeu durant la récréation. Ce concept heuristique offre la possibilité de s'attarder sur la socialisation horizontale réalisée au sein d'un groupe de pairs. Il permet de considérer les enfants comme des sujets dynamiques et actif·ves dans leur interprétation et compréhension du monde qui les entoure. Par conséquent, le concept de culture enfantine propose un cadre d'analyse pertinent pour explorer comment les enfants transforment et négocient, de manière ludique, les conceptions, catégories et valeurs transmises par les adultes en fonction de leurs propres objectifs.

Ces cultures ont été définies comme des formes d'actions sociales situées, c'est-à-dire définies dans un espace, un temps et relatives à des personnes particulières. Pour Borba, elles doivent être comprises comme l'ensemble des valeurs, habitudes, connaissances que les enfants déploient pour faire sens et agir sur le monde. Selon l'approche interprétative de Corsaro, les cultures enfantines regroupent les activités, routines, valeurs et préoccupations que les enfants produisent et partagent en interaction avec leurs pairs. Quant à Delalande, elle insiste sur le fait que l'acquisition de cette culture est ce qui permet aux enfants de s'intégrer dans un groupe social. Pour ces trois auteur·es, les moments de jeu libres, sans la surveillance immédiate des adultes, représentent des moments privilégiés où les enfants peuvent partager une expérience sociale collective qui reflète les enjeux liés au fait d'appartenir au groupe social des enfants. Durant les jeux, les enfants s'organisent, négocient, partagent des significations et nouent des relations les un·es avec les autres. Au sein de leurs jeux, les enfants s'emparent de la culture locale dans laquelle iels sont inséré·es et la retraduisent selon leurs propres termes.

L'analyse d'épisodes ludiques au sein du préau des Narcisses a permis de mettre en évidence plusieurs éléments indiquant l'élaboration d'une culture enfantine locale. Durant les jeux de rôle, les enfants s'approprient des expériences issues de leurs vies quotidiennes et les transforment selon leurs intérêts. Dans le cas du jeu de l'école, l'accès à des positions d'autorité et de subordination dans un contexte ludique permet aux enfants de situer les différentes positions sociales au sein de l'institution scolaire et d'expérimenter des rôles différents. Cette expérimentation leur offre la possibilité d'exercer un contrôle plus important que leur position d'élève et d'enfant. Lors du jeu du chaton et des mamans, il a été illustré la façon utilisée par les enfants pour expérimenter des situations amoureuses dans un cadre ludique. L'utilisation d'un rôle de bébé animal et de mère, s'appuyant sur un script familial connu des enfants, leur permet d'utiliser un répertoire de comportements basés sur le soin et l'affection et donc de vivre leurs sentiments. L'utilisation d'un cadre d'interaction ludique et d'un endroit intimiste offre la possibilité au trio d'expérimenter des relations plus difficiles à assumer publiquement au sein de la classe ou du préau. Par la suite, la description du jeu d'Among us a mis en évidence comment une référence culturelle pouvait

être transposée au préau. Au-delà des compétences sociales et du savoir-faire déployés par Simon dans cette entreprise, il a été démontré que le plaisir de pouvoir jouer avec son copain était plus important que la forme du jeu. Finalement, l'attention portée à l'utilisation des formulettes a su éclairer la façon par laquelle les enfants organisent collectivement les moments de récréation. Les différentes manipulations des règles ont éclairé les capacités créatives et les stratégies sociales développées par les enfants pour désigner ou créer un groupe de joueur·euses particulier. L'étude des formulettes a également permis d'évoquer la transmission intergénérationnelle du savoir enfantin. Appris grâce à l'imitation et l'initiation des enfants plus âgé·es, certains jeux et formulettes traversent le temps et l'espace et continuent de s'imposer dans les préaux.

4. Les sociabilités enfantines durant les moments de jeu

Dans cette partie, les relations, les modes de sociabilité infantile ainsi que les processus par lesquels l'ordre social du préau est construit seront abordés. En explorant la manière dont le jeu est un vecteur d'amitié, il s'agira, en premier lieu, d'analyser les rapports sociaux qui conditionnent la formation de ces amitiés. Les rapports sociaux d'âge et de sexe seront abordés en raison des hiérarchies qu'ils créent dans le choix des partenaires lorsqu'ils sont réactualisés par les enfants. Par la suite, les différents groupes de pairs, menés par un-e leader, seront analysés par l'examen de leur activité ludique favorite qui permettra de faire ressortir les relations de genre qui structurent ces différents groupes. En se penchant sur différentes expériences de la masculinité et féminité vécues dans le préau durant les moments de jeux et au sein du groupe de pairs, il sera mis en évidence les manières par lesquelles les enfants construisent et négocient le genre lors de leurs interactions. Finalement, les normes, injonctions et valeurs qui participent à la création d'un ordre social infantin particulier dans l'espace-temps de la récréation seront explorées. Les principes de justice et de bienséance ainsi que la perception et l'expérience des règles des adultes et des enfants seront examinés afin de mettre en évidence la structuration du préau durant la récréation.

4.1. Le jeu comme vecteur d'amitié

Selon plusieurs auteur·es, les enfants de maternelle développent principalement leurs amitiés en jouant. Pour Corsaro (2003) les partenaires de jeux du moment sont perçus·es comme des ami·es par les enfants de quatre ans. Il explique que l'amitié repose sur l'instantanéité du jeu car cette situation d'interaction indique que les partenaires partagent et construisent ensemble un moment privilégié. Selon l'auteur, l'importance, à cet âge-là, repose plutôt sur l'action de jouer que sur le fait de se faire des ami·es car la notion d'amitié est étroitement liée à la mise en place et au maintien du jeu. Pour Delalande (2015), la proximité de la salle de classe et la contrainte d'évoluer pendant plusieurs années au sein du même groupe amènent les enfants à vouloir s'allier dans le jeu et à se faire une place dans le préau. Pour l'auteure, les enfants jouent dans le but de créer des liens et de se positionner en tant que partenaire idéal·e, en dévoilant leur

caractère et leur personnalité afin d'être apprécié·e. En d'autres termes, Delalande déclare que l'amitié se manifeste principalement par le jeu car elle repose sur une participation à l'activité de l'autre. Les enfants s'engageraient dans l'activité avant de savoir s'ils ont des affinités. Pour Delalande, « *On devient ami en jouant ensemble, puis on cultive ce lien en étant un fidèle compagnon de jeu* » (*ibid.* p. 63). De même, Borba (2005) avance que le jeu libre est un espace privilégié pour tisser des liens. Selon elle, ces périodes sont constitutives de la sociabilité enfantine car :

Chaque enfant a une position spécifique, inspirée et configurée par l'action collective entre pairs, c'est-à-dire que chacun se reconnaît à travers l'autre ou les autres et, dans ces relations avec les autres enfants et avec les rôles et positions qu'il assume, il définit son identité, ses préférences, ses styles de jeu et aussi ses partenaires préférés. Ainsi, les liens des enfants structurent leurs relations de jeu et celles-ci, à leur tour, créent des liens entre les enfants (*ibid.* p. 165 [traduction libre]).

Par la suite, Delalande et Corsaro précisent que les amitiés se stabilisent et que des groupes de pairs se forment. Corsaro (2003) a observé, lors de ses terrains, que les enfants de cinq et six ans ont une plus grande réflexivité sur leurs amitiés ainsi qu'une plus grande différenciation dans leur culture de pairs. Pour Delalande (2015), la stabilité des groupes de pairs se rapporte à deux éléments. Elle explique que les enfants, dès le début de l'école, cherchent activement à ne pas être isolé·es dans la cour d'école et à jouer avec les autres pour trouver du plaisir. Puis, les enfants s'allient pour défendre leurs espaces interactifs de jeu et leurs intérêts face aux agressions de leurs camarades extérieur·es au groupe. Elle résume ces éléments ainsi : « *La recherche d'un plaisir ludique et la nécessité des alliances provoquent une stabilité des relations qui perdure parfois sur plusieurs années et renforce le lien entre un enfant et son réseau de connaissances* » (*ibid.* p. 70).

A l'école des Narcisses, les données amènent des éléments similaires aux analyses de Corsaro, Borba et Delalande. En entretien, la majorité des enfants m'a indiqué jouer principalement avec leurs copains et leurs copines.

Manon Super, donc tu me disais, avec qui tu joues à la récré toi ?

Caroline Soit Marion, Louise et Laura.

Manon Ah oui, c'est tes meilleures copines ?

Caroline Mais ma meilleure, meilleure, meilleure copine, c'est Marion.

Manon Trop bien. Je voulais te demander, Ines, tu fais quoi à la récré, toi ?

Ines Je joue avec mes copines.

Les noms des copains et des copines, désignés par les enfants, correspondent aux groupes de jeu observés dans le préau. Aussi, il est possible de relever, dans les propos de Caroline, une mention spéciale pour les meilleur-es ami-es qui se différencient des autres « ami-es ». Par ailleurs, en entretien avec Marion, la meilleure amie de Caroline, elle m'a indiqué certaines activités ludiques spécifiques qu'elle ne faisait qu'avec Caroline.

Marion À la récré ? Ben par exemple un petit jeu, dans la petite maison, dans cette petite maison. Par exemple, avec Caroline on parle de choses rigolotes. Et ça, c'est comme si c'était un jeu pour nous. Donc on crée un petit jeu comme ça par exemple.

Manon Et ça, tu joues qu'avec Caroline?

Marion Oui je joue avec Caroline à ça.

Manon Tu joues avec personne d'autres ?

Marion Dès que j'ai fini, il y a Laura et Ivana.

Les amitiés, qui se construisent par le biais du jeu et de l'école se stabilisent grâce au temps passé ensemble et par affinité mais sont également soumises à d'autres critères et rapports qu'il convient de relever. Il apparaît que les groupes sociaux des enfants sont établis en fonction de certaines hiérarchies et positions sociales. Les groupes d'enfants, les amitiés et la sociabilité sont délimitées par l'âge et par le sexe dans le préau des Narcisses.

4.1.1. Des amitiés conditionnées par l'âge et le sexe

Lors des entretiens, nombre d'enfants m'ont indiqué ne pas jouer avec les plus petit-es, c'est-à-dire les enfants de 1^{ère} primaire. Cet aspect s'explique

principalement par la séparation opérée par l'institution scolaire en termes d'âge. Les 1^{ère} et 2^{ème} primaires sont scolarisé·es dans une seule classe mais n'ont pas le même curriculum ni les mêmes horaires. Cette séparation institue une différence entre les enfants. Par exemple, dans le canton de Vaud, les élèves de 1^{ère} primaire ont l'école tous les matins, du lundi au vendredi, alors que les 2^{ème} primaires sont également présent·es durant l'après-midi.

Dans une recherche portant sur les rapports sociaux d'âge en accueil préscolaire, Elsa Zotian (2015) met en lien cette séparation des âges avec les discours médicaux et psychologiques qui associent des stades de développement à des âges précis. Pour Zotian, cette séparation a pour effet « *une adéquation naturelle entre différence biologique et division sociale [d'âge]* » (Goffman 2002 ; cité dans Zotian 2015, p. 22). Pour l'auteure, l'organisation de l'institution préscolaire (et scolaire) « *reflète et produit dans le même temps cette différenciation et cette hiérarchisation sociale d'âge qui structurent les sociétés occidentales* » (*ibid.* p. 22). Elle ajoute que l'injonction à grandir est un impératif au centre des pratiques éducatives et qui se répercute dans les préoccupations des enfants et dans leur sociabilité interenfantine.

Delalande (2015) décrit le même phénomène à travers le jeu. L'auteure, en s'intéressant au passage des enfants de la maternelle au cycle primaire, démontre que les jeux sont des marqueurs identitaires d'une classe d'âge. Influencé par les parents, enseignant·es ou encore la publicité, l'âge des jeux est défini par nombres d'acteur·es. Ces définitions se répercutent dans les représentations des enfants. Bien que les préoccupations et les capacités nouvelles, acquises en grandissant, influencent le type d'activité que les enfants préfèrent, Delalande déclare qu'ils se doivent d'abandonner certains jeux à cause des représentations d'âge qu'ils véhiculent. Les enfants justifient cet abandon en invoquant des règles sociales. Ainsi, les jeux de rôle comme « papa et maman » sont délaissés car qualifiés de « jeux de bébé » par les enfants de primaire. Pour Delalande (2003), ces comportements sont des faits institués dans les préaux et les enfants qui ne respectent pas ces normes sont exclu·es ou considéré·es comme bizarres. L'auteure conclut que « *Tout autant qu'ils se transmettent un savoir ludique, les enfants diffusent une idéologie du jeu qui concourt à asseoir un ordre social et à leur construire une identité collective* » (Delalande 2003, p. 8).

Pour Zotian ainsi que pour Delalande cette idéologie est une composante des cultures enfantines bien qu'elle soit largement diffusée par le monde des adultes (corps pédagogique et les parents). Zotian, en mobilisant Corsaro, déclare que cette idéologie suit une logique de reproduction interprétative des rapports sociaux d'âge entre enfants, « *qui se déploie dans l'acquisition des savoir-faire ludiques [...] et s'actualise dans un ensemble de règles implicites et explicites* » (*ibid.* p. 22). L'école des Narcisses est traversée par les mêmes logiques. Ces éléments peuvent d'ailleurs être illustrés à travers le discours de Fadil :

Manon Toi tu joues avec les 5p ?

Fadil Non [insiste sur le non]. Des 5p ils sont copains. Moi je joue avec des copains de la mienne.

Manon Ouais, avec des copains de ton âge. Tu joues avec les 1p, c'est tes copains ?

Fadil Pas du tout [ton dédaigneux] pas avec les 1p, avec les 2p.

Manon Ils sont trop petits les 1p ?

Fadil Maurice et Zora [deux garçons de sa classe et scolarisés en 1p] le matin on leur a dit « dégage » et ils sont partis, il sait pas le jeu.

Manon Donc ils ont pas le droit de jouer avec vous ?

Fadil [Fait non de la tête]

Les propos de Fadil décrivent l'association du jeu avec une classe d'âge spécifique et la hiérarchie qui existe entre ces différentes classes d'âge. Fadil indique qu'il ne joue ni avec les enfants de 5^{ème} primaire ni avec celles et ceux de 1^{ère} primaire. Lorsqu'il évoque les 5^{ème} primaires, Fadil signale que ces enfants ont déjà des ami·es de leur âge et que lui aussi. En mentionnant cette démarcation des âges, Fadil se situe dans les rapports sociaux qui ordonnent le préau et indique que lui ne transgresse pas ces séparations.

Par ailleurs, en citant le fait qu'il ne joue pas avec les enfants de 1^{ère} primaire sur un ton méprisant, Fadil se situe une nouvelle fois dans la hiérarchie sociale du préau mais cette fois dans le sens inverse. Maurice et Zora sont sanctionnés lorsqu'ils tentent de jouer avec Fadil et ses copains. L'utilisation du mot « dégage » illustre un fort rejet et une asymétrie de pouvoir en défaveur des plus jeunes. Fadil justifie cette exclusion par le fait que les deux garçons ne

connaissent pas le jeu, confirmant au passage les propos de Delalande soulignant l'association identitaire entre âge et pratiques ludiques spécifiques. L'exemple de Fadil démontre que l'enfant a intégré l'échelle sociale des âges présente dans le préau. L'ordre, induit par la séparation des âges, établit des limites et des comportements que chacun·e se doit d'observer. L'enfant respecte ses aîné·es et ne les dérange pas alors qu'il sanctionne et exclut les jeunes, conformément à la hiérarchie du préau. Si Fadil a bien intégré et ne résiste pas à ces rapports sociaux c'est qu'ils sont transitoires. Lui aussi s'est retrouvé dans la position subordonnée de 1^{ère} primaire et a dû apprendre les normes et devoirs relatifs à son groupe social d'âge. Chaque enfant est amené·e, au cours de sa scolarité, à gravir les échelons de la hiérarchie du préau et à acquérir de nouveaux droits et devoirs vis-à-vis des groupes d'âge situés en dessus et en dessous.

A l'école des Narcisses, cette division et hiérarchie sociale des âges est également renforcée par un ensemble de pratiques et de « *catégories émiques* » (Zotian 2015, p. 22) utilisées par les enfants et les enseignant·es. Par exemple, dans les classes des Narcisses, les espaces sont délimités en fonction de l'âge. Dans la classe de Nadine, les tables sont nominatives et séparées spatialement entre les 1^{ères} et 2^{èmes} primaires. Chaque enfant a sur sa table une image représentant une petite ou grande marmotte afin de désigner son degré de scolarité. Cette disposition se retrouve également dans le vestiaire où les enfants sont désigné·es comme petit ou grand poisson. Cette catégorisation entre « grand·e » et « petit·e » est d'ailleurs mobilisée quotidiennement par le corps pédagogique. Par exemple, les enfants sont prié·es de ne pas déranger le travail des « plus grand·es » en observant le silence lors des déplacements durant les heures de classe. A l'inverse, les 2^{èmes} primaires sont invité·es à prendre soin et à faire attention aux plus jeunes. Ces éléments renseignent sur la manière dont les rapports d'âge impliquent des devoirs et des droits réciproques. L'extrait d'entretien de Simon permet d'illustrer la façon dont ces devoirs sont réactualisés et manipulés par les enfants :

Simon [...] En fait c'est un jeu méga violent quand même en fait. Bah dans le jeu c'est à partir de six ans et c'est les 2p qui jouent.

Manon Les 1p ils ont pas le droit de jouer ?

Simon Oui, parce que c'est un peu trop violent. En fait y'a un prisonnier. Y'a plein de gens qui doivent essayer d'aller le sauver mais y'a un policier qui doit aller tuer les personnes avec un gros pistolet, en fait c'est ça. Et s'ils gagnent, les voleurs qui doivent aller chercher le voleur, ça veut dire qu'ils sont méga forts.

Manon Et ça vous jouez plutôt entre 2p, parce que c'est un peu violent pour les 1p ?

Simon Ouais, parce que souvent, quand on tue c'est, tu vois il fait le, le policier... Je te montre contre un coussin, ça fait, s'il prend un couteau [mime de planter le couteau dans le coussin] sur la personne.

Le jeu décrit par Simon, qui implique de tuer d'autres personnes avec des pistolets ou des couteaux, est considéré comme trop violent pour les enfants en dessous de six ans, c'est-à-dire les 1^{ères} primaires. Dans l'injonction à prendre soin des plus jeunes, il est suggéré que ce groupe d'enfants serait plus vulnérable et fragile et qui se traduit, dans les propos de Simon, par leur exclusion d'un jeu qualifié de violent. Simon reprend à son échelle des limites d'âge instituées dans la culture plus large. Dans les jeux vidéo ou dans le cinéma, des âges limites sont établis afin de protéger le jeune public de certains contenus. En outre, Simon transpose un âge biologique à un âge social étant donné que les enfants visés par cette exclusion sont uniquement les 1^{ères} primaires, même si plusieurs enfants de 2^{ème} primaire n'avaient pas encore six ans au moment du terrain. Cet élément démontre que la séparation vise en réalité un groupe social particulier et délimité par l'institution scolaire et non un âge biologique précis.

Lors des entretiens, j'ai eu une seule réponse spontanée qui faisait mention d'un partenaire de jeu du sexe opposé. La quasi-totalité des enfants a nommé des partenaires du même sexe. Afin de récolter des informations sur les relations entre les sexes, j'ai dû utiliser une mention spécifique de cette caractéristique (« Et avec les garçons / filles, est-ce que tu joues »). Wilfried Lignier et Julie Pagis (2017) relatent le même événement et signalent que « *l'autre sexe se situe en quelques sortes hors contexte, au-delà de l'horizon effectif des sociabilités* » (p. 199). L'extrait d'entretien suivant en donne une illustration :

Manon Et puis les filles, elles sont où à la récré ?

Julian Les filles, quelles filles ?

Manon Je sais pas, les filles en général.

Julian Bah y sont souvent là.

Manon Tu joues jamais avec les filles ?

Julian Non j'ai pas de copines.

Malgré ma tournure de phrase imprécise, il apparaît que Julian n'identifie pas le groupe auquel je me réfère. Pourtant, cette question a été posée en fin d'entretien après que nous ayons abordé ses relations, amis et jeux préférés. Nous avons discuté des groupes d'enfants et de sa sœur qui est scolarisée en 1^{ère} primaire dans la classe parallèle et avons donc abordé la présence des filles à la récréation. Les autres garçons interrogés ont répondu « n'avoir pas de copines » à part Flamur et Florim qui ont évoqué interagir avec certaines filles lorsqu'ils désirent jouer au loup. Quant à Aidan et Fadil, ils m'ont signalé ne pas aimer ni avoir envie de jouer avec elles.

De manière similaire, la majorité des filles interviewées ont déclaré ne pas jouer avec les garçons. En revanche, les filles ont amené des raisons plus détaillées que les garçons pour justifier cette inimitié. Angela déclare qu'elle ne joue pas avec les garçons et précise que « jamais de la vie » elle ne jouera avec. Elle motive cette position par le fait que « tous les garçons font du mal et tapent ». Pareillement, Caroline explique que les garçons « sont méchants et énervants » car parfois ils la tapent. Ivana mentionne ne pas jouer « du tout » avec ceux-ci car ils l'embêtent. Elle précise, par la suite, qu'elle n'est « pas trop fan des garçons ». Marion affirme, quant à elle, avoir eu deux amis, Maurice et Zora. Toutefois, cette relation est terminée car « ils sont tellement énervants et embêtants », selon elle. Par ailleurs, elle mentionne qu'elle et ses copines ne peuvent pas jouer durant la récréation sans que les garçons viennent les embêter. Pour éviter cette problématique elle explique « rester tranquille ». Les propos des filles et des garçons apparaissent comme globalisants. Les enfants ne donnent pas de prénoms et mentionnent les filles et les garçons comme des groupes stables possédant les mêmes qualités. D'un côté, les filles n'apparaissent pas comme des possibilités de partenaires ludiques pour les garçons et de l'autre

côté, les garçons, en raison de leurs comportements, ne sont pas appréciés des filles.

Nombres d'auteur·es ont constaté une ségrégation sexuée entre les groupes de jeunes enfants dans les préaux (Thorne 1993 ; Delalande 2015 ; Lignier & Pagis 2017 ; Borba 2005 ; Corsaro 2003). Dans le cas des récréations observées, les enfants du collège des Narcisses suivent la même cette séparation. Le début des récréations est marqué par une forte ségrégation, les groupes sexués demeurent séparés dans leurs activités. Puis, au fil des jeux, certains groupes fusionnent ou d'autres jeux sont proposés par ou aux enfants à proximité, garçons ou filles, comme l'a démontré précédemment la description du « jeu de l'école ». Selon Delphine Joannin & Christine Mennesson (2014), les enfants tendent à s'insérer spontanément dans des réseaux de pairs séparés et à favoriser des activités ludiques et corporelles différentes. Les pratiques féminines seraient moins physiques, plus relationnelles et calmes que celles des garçons, selon les auteures. Ceux-ci privilégieraient des activités extérieures, sportives et compétitrices. Induits par des socialisations corporelles différenciées, ces choix participent grandement à la construction du genre dans le préau. Comme le mentionne Lignier et Pagis (2017) en discutant de cette séparation de groupes et des activités, « *tout se passe ainsi comme si les garçons et les filles étaient renvoyés à un monde à part, à des "cultures (de sexe) séparées"* » (p. 200). Les auteur·es stipulent que cette approche correspond à une réalité incontestable mais qu'elle ne permet pas de comprendre les dynamiques de genre à l'œuvre dans le préau et dans les relations entre les enfants. Pour Lignier et Pagis, entrevoir cette séparation comme un fait culturel essentialise les rôles de genre et empêche « *de penser la diversité des styles de féminités et de masculinités, socialement situés* » (*ibid.* p. 200). Dans une conception similaire, Thorne (1993) argumente qu'analyser les « culture de filles » et « culture de garçon » comme des groupes distincts réifient des images contrastées. Selon Thorne, les analyses des relations de genre enfantines demandent de « *développer des concepts qui nous aideront à saisir la diversité, le chevauchement, les contradictions et les ambiguïtés des champs culturels plus larges dans lesquels les relations de genre, et la dynamique du pouvoir, sont construits* » (*ibid.* p. 108, [traduction libre]). Pour Thorne, il est primordial de contextualiser les interactions des enfants afin

d'en saisir la complexité et de ne pas figer certaines abstractions binaires. Par conséquent, Thorne souligne l'importance de se poser les questions suivantes : « *quels garçons ou quelles filles, où, quand, dans quelles circonstances ?* » (*ibid.* p. 108, [traduction libre]). En tenant compte également d'autres motifs de division sociale et d'inégalités comme l'origine sociale ou la race, l'auteure avance que l'analyse « *passé de la fixation de différences abstraites et binaires à l'examen des relations sociales dans lesquelles les différences multiples sont construites et ont un sens* » (*ibid.* p. 109, [traduction libre]). De ce fait, lors de la prochaine partie, une analyse approfondie et contextualisée des différents groupes de pairs sera réalisée afin de mettre en évidence les dynamiques de genre qui sous-tendent et influencent la création de ces groupes, ainsi que les relations intra et intergroupes.

4.2. Les groupes de jeu dans le préau – une structuration genrée

Pendant la récréation, les enfants du collège des Narcisses évoluent le plus souvent en groupes fixes. Ces groupes sont composés à peu près des mêmes enfants d'une récréation à une autre. Leur composition correspond également aux amitiés que les enfants ont décrites en entretien. J'ai pu constater la présence de trois groupes de jeu institués ; celui de Flamur, celui de Caroline et Marion ainsi que le duo de Simon et Julian (rejoint par Aidan à certains moments). Les noms des enfants mis en avant représentent les leaders identifiés. Bien que la plupart des enfants, durant les entretiens, aient indiqué qu'il n'y avait pas de cheffe durant les récréations, certaines apparaissent comme étant à l'initiative et responsables des moments de jeu. Le terme « cheffe » n'est pas une catégorie indigène que les enfants mobilisent ou valorisent. Lors des entretiens, les enfants ont répondu le plus souvent « la maîtresse » à cette question. Néanmoins, en diversifiant mes propos et en mettant l'accent sur l'instigation des jeux ou la formulation des règles, certains éléments sont ressortis. Les propos des enfants sur leurs camarades coïncident avec mon identification de certaines leaders, comme l'illustrent les extraits suivants :

Manon Pis, est-ce que tu sais me dire s'il y a un chef à la récré ou une cheffe.

Aidan Si on joue à Among us, c'est Simon le chef.

Manon Et pis si tu fais la course, il y a un chef ou pas forcément ?

Aidan C'est Flamur.

Manon C'est Flamur? C'est lui qui décide, qui c'est qui va, après qui ?
Et cetera ?

Aidan Ouais.

Manon [...] C'est qui qui fait les règles à la récré ?

Marion Les règles ? De quoi ?

Manon Je sais pas, les règles ... C'est qui qui choisit les jeux à la récré ?

Marion Caroline et moi.

Manon Et donc du coup pendant que vous jouez à la récré, c'est qui qui fait les règles généralement ?

Simon C'est souvent moi parce que je sais beaucoup les jeux euh mais sauf dans les jeux, c'est surtout moi parce que souvent on joue à des jeux où c'est moi qui ai inventé.

Manon Toi tu as pas envie d'être le chef ? Toi Florim t'aimerais bien être le chef ?

Flamur Bon pour les courses. Pour les courses, ils me demandent.

Florim Non, je veux pas.

Flamur Si je peux être leur chef. Par exemple, il y a Joao mon meilleur pote qui demande si je peux l'entraîner parce que je suis le plus rapide de la classe pis il demande si je peux l'entraîner. Et moi je dis oui et il dit me demande « est-ce que tu peux devenir mon chef » et moi je dis oui.

Les enfants identifiés comme leaders par leurs pairs semblent incarner cette position pour différentes raisons. Dans le cas de Simon, il est l'instigateur des jeux et possède donc un savoir-faire approfondi qu'il peut par la suite transmettre. Flamur s'avère être le meilleur coureur du préau et donc digne d'organiser l'activité car il est le plus rapide. Quant à Caroline et Marion, elles apparaissent comme ayant l'autorité nécessaire pour choisir les jeux au sein de leur groupe d'amies. Pour Delalande (2015), les leaders représentent le noyau

autour duquel s'organise la solidarité enfantine. Selon l'auteure, les leaders sont capables d'organiser les jeux au sein de leur groupe de pairs. Grâce à leur savoir-faire ludique et leurs habiletés sociales permettant de fédérer le groupe, les leaders parviennent à rendre les activités pérennes. Cette capacité est appréciée des enfants car elle leur permet de se reposer sur l'expertise des leaders et de vivre le quotidien plus sereinement. Parallèlement, Delalande souligne que la stabilité des groupes de jeu est renforcée lorsque le jeu devient un élément identitaire du groupe. Pour l'auteure, « *l'attraction des enfants pour certaines pratiques ludiques et leur attachement plus ou moins marqué à un type de groupe [...] viennent alimenter la stabilité des groupes de pairs en associant à chacun d'eux des éléments identitaires* » (*ibid.* p. 90).

Dans le cas du préau des Narcisses, les groupes d'enfants repérés se démarquent par leurs différentes occupations ludiques qui définissent fortement leur groupe et participent à la construction d'une identité genrée. Pour Mayeza (2015), le jeu est un vecteur puissant par lequel les enfants construisent leur identité de genre. Le jeu est une ressource sur laquelle les enfants s'appuient pour se constituer en tant que « garçon » ou « fille » selon les normes de genre en vigueur dans le préau. Ces normes encadrent les manières par lesquelles les filles ou les garçons devraient se comporter afin de montrer qu'ils comprennent la dichotomie entre masculin et féminin. Il explique que le discours dominant sur les normes de genre en fait des identités polarisées dans certains jeux dont l'entrée est fortement contrôlée par les groupes de pairs. Les transgressions de ces normes sont le plus souvent découragées car associées à une forte dénigration et rejet. Pour Mayeza (2017), les normes de genre, issues des sociétés patriarcales et les attentes sociales à l'égard des filles et des garçons, « *contribuent à reproduire le discours dominant sur la différence des sexes et ses inégalités qui y sont associées* » (p. 479, [traduction libre]). A présent, les activités de chaque groupe, instiguées par les leaders, seront examinées à l'aune des dynamiques de genre qu'elles renseignent et qui installent un ordre social spécifique dans le préau.

4.2.1. Les groupes de garçons – l’expression de différentes masculinités

Le groupe de jeu de Flamur est composé uniquement de garçons. Joao, Ethan, Fadil sont ses principaux amis et partenaires. D’une récréation à l’autre, Marco, Florim et Aidan rejoignent également le groupe qui est composé en majorité de garçons issus de la classe de Charlotte et Stan, alors que Florim et Aidan sont dans la classe parallèle. L’activité ludique privilégiée par les enfants est la course. Un contre un, ils courent à travers le préau en faisant un aller-retour, de la porte de l’établissement jusqu’à la limite avec le préau des enfants de 5^{ème} primaire. Le trajet de course prend une place considérable dans le préau et domine quasiment tout l’espace qui n’est pas occupé par les maisonnettes. Comme présenté précédemment, Flamur est le garçon le plus rapide ce qui lui vaut le statut de chef durant cette activité. Grâce à ses performances, il peut organiser les ordres de départ et prodiguer des conseils à Joao afin qu’il devienne plus rapide. Flamur m’a raconté qu’à présent ils sont même à égalité.

La pratique de la course est une activité très sérieuse pour ce groupe de garçons qui a mobilisé la quasi-totalité de sa récréation durant ma présence à l’école. En entretien, les garçons ont mentionné être plus rapide qu’un tel avec fierté. En outre, le parcours de course est soumis à une stricte régulation : les garçons doivent toucher la deuxième ligne de poteaux démarquant le préau. J’ai eu l’occasion d’entendre Marco se faire réprimander par Joao car il n’avait pas respecté le tracé. La pratique de la course semble revêtir une importance symbolique pour le groupe de garçons et leur conférer des émotions fortes. Ils sont très heureux et exultent lorsqu’ils dépassent puis se « checkent » et se félicitent en fin de course pour la performance réalisée.

La pratique de la course dans le préau des Narcisses est construite comme une activité typiquement masculine basée sur des valeurs de compétition, de performance et de solidarité. Je n’ai pas observé de filles participer aux courses et leur entrée dans le jeu est contrôlée comme en témoignent les propos d’Inès et ceux de Flamur :

Manon C'est tes meilleures copines ? Pis tu joues avec les garçons aussi des fois ?

Ines Pas très beaucoup de fois.

Manon Ah ouais, pourquoi ?

Ines Parce que nous, quand on demande de faire une course, des fois ils disent qu'on est trop petites et que c'est que pour les garçons.

Manon Et avant, tu me parlais de loup zombie par exemple, c'est qui qui choisit quel jeu vous allez jouer ?

Flamur Euh les filles.

Manon C'est les filles plutôt ? À part les courses ?

Flamur Les courses c'est les garçons.

Manon Les courses c'est les garçons ? Et les filles des fois elles font la course avec vous ?

Flamur Jamais. Sauf une qui s'appelle Louise, elle, elle est très très courageuse de faire des courses contre moi mais elle perd tout le temps.

La pratique de la course est identifiée dans le préau comme une activité masculine et réservée aux garçons. Louise est une exception étant donné qu'elle fait preuve d'un grand courage pour se mesurer à Flamur. Les propos d'Inès attestent de la construction genrée du jeu lorsqu'elle énonce que « c'est que pour les garçons ». Parallèlement, le discours de Flamur renseigne le même processus lorsqu'il indique que « les courses c'est les garçons » et que les filles ne participent « jamais ». Par ailleurs, l'extrait d'Inès indique que les filles ne peuvent pas participer aux courses car elles n'auraient pas le « bon physique », considérées comme trop petites. Cet aspect se retrouve en filigrane dans les propos de Flamur : seule une fille très courageuse peut les rejoindre même si elle est certaine de perdre. Le fait d'être très courageuse peut être compris comme une compensation nécessaire à une stature qui serait peu adaptée à la pratique de la course.

Comme mentionné précédemment par Joannin et Mennesson (2014), la socialisation des garçons les amène à préférer des activités physiques conformément à une certaine construction de l'identité masculine. Basé sur le concept de masculinité hégémonique développé par Raewyn Connell (1987), les auteurs précisent que le type de masculinité le plus souvent associé aux jeux sportifs est celui où la force, la rudesse et l'esprit de compétition sont valorisés. Mayeza (2017), en s'appuyant sur les écrits de Connell, définit la masculinité

hégémonique comme : « *une forme culturellement exaltée de masculinité qui donne du pouvoir et des privilèges à certains hommes et garçons, tout en normalisant la subordination des femmes et des filles, ainsi que des hommes et des garçons qui ne répondent pas aux normes hégémoniques* » (p. 477 [traduction libre]). Il précise que « *La masculinité hégémonique est un idéal culturel dominant de masculinité centré sur l'autorité, la dureté physique et émotionnelle, la supériorité, les prouesses sportives, l'agression, la violence, l'hétérosexualité et les liens homo-sociaux masculins* » (ibid. p. 477, [traduction libre]). Dans le cas du préau des Narcisses, cette forme locale de masculinité est construite dans la pratique de la course par le groupe de Flamur, qui exclut les filles et qui domine l'espace dans le préau. En considérant les filles comme trop petites pour participer, les garçons du groupe se construisent et se positionnent dans le discours dominant et stéréotypé sur la masculinité qui valorise la force et la rudesse et qui s'oppose aux normes de féminité. Comme l'explique Mayeza (2015), qui a retrouvé des éléments similaires dans la pratique du football, « *les jeunes garçons se construisent et se positionnent dans le discours de la masculinité qui associe les hommes à la bravoure, à la prise de risques et à la dureté physique et émotionnelle, par rapport aux constructions de la féminité qui présentent les filles comme faibles.* » (pp. 86-87 [traduction libre]). Par conséquent, l'entrée des filles dans l'activité de la course est contrôlée ; seule Louise qui démontre des qualités considérées comme masculines, telles que le courage, peut participer.

D'autres pratiques déployées par le groupe de Flamur viennent renseigner les caractéristiques de masculinité hégémonique. Lors de deux récréations, j'ai pu observer ces garçons envahir et interrompre les jeux de certaines filles, indiquant une moindre considération pour leurs activités ludiques. Puis, à une reprise, j'ai vu Marco soulever la jupe de Caroline (ce qui ne se fait pas sans stratégies de résistance établies par les filles comme nous le verrons par la suite). Ils étaient également les garçons les plus à même de faire certaines remarques sur les comportements féminins, telles que « les filles c'est chiant » ou « t'es encore en train de pleurer ». En outre, durant un déplacement à la place de jeu, j'ai entendu Joao déclaré à Flamur et Ethan, à haute voix, « *Hé mais regardez comme elle est bonne avec son gros cul et ses gros seins* » à propos d'une fille adolescente qui

marchait sur le même chemin. Ces différentes actions et discours démontrent que les garçons du groupe de Flamur participent à un processus de sexuation de leurs interactions avec les filles. Ce processus participe à établir un ordre social genré au sein du préau, qui maintient les frontières entre masculinité et féminité et les inégalités associées. En effet, l'exclusion, l'agression, la marginalisation et l'objectification des filles sont des pratiques de masculinité développées par ces garçons et qui instaurent des relations de pouvoir inégales dans le préau. Ces pratiques discriminantes reposent sur une dénigration de la féminité construite comme faible et opposée à la masculinité. De ce fait, la masculinité hégémonique est un rapport de pouvoir qui suppose une hiérarchie dans laquelle les femmes sont en position subordonnée et donc sujettes à la violence masculine.

La remarque de Joao sur le physique de l'adolescente permet de souligner le processus par lequel les performances de genre sont imbriquées dans un registre hétérosexuel. A ce propos, Emma Renold (2006), en se basant sur les écrits de Judith Butler, indique que le genre est systématiquement produit à travers « la matrice hétérosexuelle » dans laquelle la masculinité et la féminité sont intégrées par le prisme d'une hétérosexualité présumée. En résumé, Renold déclare que « *L'hétérosexualité devient ainsi la "norme" à travers laquelle tout le reste est défini [...] pour être un "vrai" garçon ou une "vraie" fille, il faut désirer ou grandir pour désirer le sexe opposé* » (*ibid.* p. 493 [traduction libre]). Dans le préau des Narcisses, le discours hétérosexuel transparait dans le fait qu'il n'existe pas d'amitiés fille/garçon déclarées par les garçons. Comme décrit précédemment lors du « jeu du chaton et des mamans », la proximité et l'amitié entre filles et garçons est considérée par le prisme du sentiment amoureux et de l'hétérosexualisation. Durant mes observations et entretiens, la romance a été décrite uniquement par certaines filles et ne semble pas valorisée par les garçons. Par conséquent, l'objectivation sexuelle faite par Joao peut être analysée comme un moyen d'affirmer son hétérosexualité à ses amis sans participer aux relations du préau. Renold rapporte un procédé similaire. Elle explique que la féminisation de l'amour se manifeste, pour les jeunes garçons, par la peur des relations amoureuses car associées à une proximité émotionnelle et physique, caractéristiques « niées » dans la masculinité. Afin de confirmer leur hétérosexualité, les garçons élaboraient des discours sur les sexualités plus

matures comme les seules « valables » et dénigraient les histoires d'amour de leurs camarades.

Outre la domination exercée sur les filles, le groupe de Flamur participe aussi au contrôle des normes de genre de leurs camarades masculins. En effet, les comportements et attitudes considérés comme transgressant ces normes sont sujets à des remarques et à des moqueries. Par exemple, lors d'une récréation à la place de jeu, j'ai entendu Marco et Ethan demander à un petit garçon (qui était présent avec sa maman et ne faisait pas partie de la classe) s'il était une fille car « il portait des boucles d'oreille ». L'enfant avait une oreille percée et portait un diamant. Marco et Ethan ont utilisé le ton de la moquerie et ont rigolé lorsque le garçon est parti rejoindre sa mère en pleurant. Pour Marco et Ethan, porter des boucles d'oreille est considéré comme un attribut féminin qui n'est donc pas conforme aux normes de genre masculines. De ce fait, par la moquerie, les deux garçons s'attachent à réguler les manières correctes d'être un garçon.

Une autre fois, j'ai été témoin d'une moquerie de Joao et Flamur envers Julian qui souhaitait me donner la main lors d'un déplacement, car Simon était absent ce jour-là. Les deux garçons l'ont pointé du doigt et traité de « bébé ». Lors de chaque déplacement, les enfants ont pour consigne de se mettre en colonne par deux et de se donner la main. Les enfants choisissent toujours quelqu'un·e du même sexe et donner la main à l'enseignant·e est une pratique exclusivement féminine, selon mes observations. La moquerie de Joao et Flamur repose sur le fait que Julian reproduit une pratique typiquement féminine pour les enfants. Le traiter de « bébé » évoque des comportements peu valorisés et pouvant être associés à la féminité et à l'enfance, tels que pleurer ou ne pas être autonome. Ces deux exemples permettent de démontrer la manière par laquelle la forme de masculinité valorisée par le groupe de Flamur s'établit à travers des pratiques de régulation des comportements d'autres garçons qui déviaient de cette norme. Outre, le contrôle du comportement de ses camarades, le discours masculin dominant impacte sa propre attitude. Lors d'une récréation, j'ai observé Joao tomber durant un sprint. Il s'est relevé très soudainement mais avait le genou écorché. Témoin de la scène, je me suis précipitée vers lui pour lui demander comment il allait. Retenant ses larmes, il m'a dit « ça va, c'est rien » et a rejoint

ses copains. Joao ne s'autorise pas à pleurer car le risque d'être moqué et considéré comme un bébé ou une fille pourrait être trop élevé.

Après l'examen des activités et comportements révélant des caractéristiques de la masculinité hégémonique locale, il convient de discuter de la prévalence de ces attitudes. Certaines activités mixtes ou interactions avec des filles et d'autres garçons extérieurs au groupe n'étaient pas asymétriques. A quelques occasions, les enfants du groupe de Flamur ont joué de manière harmonieuse et paisible avec les filles, à l'image du « jeu de l'école ». Ces variations d'interactions peuvent être analysées à l'aune du concept de « borderwork » élaboré par Thorne. Thorne (2013) explique que le terme « borderwork » renvoie à « *des interactions entre les sexes qui reposent et réaffirment les frontières et les asymétries entre les groupes de filles et de garçons* » (p. 172 [traduction libre]). Elle explique que :

Lorsque les frontières de genre sont activées, l'agrégat lâche "garçons et filles" se consolide en "les garçons" et "les filles" en tant que groupes séparés et réifiés. Dans ce processus, des catégories d'identité qui, en d'autres occasions, n'ont qu'une pertinence minimale pour les interactions, deviennent la base de collectivités séparées (Thorne, 1993, p. 65 [traduction libre]).

L'auteure décrit certaines pratiques basées sur cette notion, telles que les jeux d'attrape où les équipes sont fondées sur le genre, les pratiques « d'invasion » des activités féminines par les garçons ou encore l'exclusion de certains jeux en fonction du genre. Ce dernier exemple fait écho à l'exclusion des filles aux pratiques de courses dans le préau des Narcisses. La course étant construite comme une activité masculine du fait des qualités qu'elle semble demander, les filles en sont exclues sans autres raisons que le fait d'être des filles. Toutefois, durant d'autres activités qui ne sont pas construites comme genrées au sein du préau, les frontières sont relâchées. J'ai pu observer des parties de loup, cache-cache et de « un, deux, trois soleil » où les enfants jouaient ensemble tranquillement sans que le genre devienne une propriété saillante guidant le déroulement de l'activité.

Par ailleurs, au sein du groupe, les enfants ne déploient pas les mêmes comportements. Je n'ai jamais observé Florim ou Aidan, qui participent aux courses, embêter les filles ni se moquer de leurs camarades. Les deux sont considérés par leurs amis comme des « gentils garçons » qui ne font pas de bêtises. Florim m'a également indiqué jouer avec Donica à la récréation, ce que j'ai pu observer à plusieurs reprises. Par ailleurs, Florim n'a pas le même physique que les garçons du groupe de Flamur, il est bien plus petit en taille et a aussi une personnalité timide. Ses enseignantes m'ont d'ailleurs conseillé de ne pas l'interviewer et de le laisser venir vers moi une fois qu'il serait à l'aise. Aussi, Florim ne parle pas très bien français ce qui limite ses interactions avec les autres enfants, excepté avec celles et ceux qui partagent la même origine, Flamur, Fadil et Donica. J'ai plusieurs fois entendu Flamur et Florim communiquer dans leur langue maternelle, ce qui pourrait expliquer l'attachement de ce dernier au groupe des coureurs malgré des dispositions masculines différentes des autres garçons.

Le duo Simon et Julian peut être catégorisé comme relevant d'une masculinité distinctive (Joannin & Mennesson, 2014) de celle déployée par le groupe de Flamur. Ces deux garçons ne participent pas aux courses durant la récréation, surtout depuis qu'ils sont devenus meilleurs amis. Julian m'a confié en entretien que Flamur et Ethan n'étaient « pas du tout ses amis » sur un ton indiquant de l'animosité. Toutefois, mise à part la moquerie émise par Ethan envers Julian, je n'ai pas observé de situations conflictuelles entre ces enfants même s'ils ne semblent pas s'apprécier. Simon et Julian favorisent les jeux de fiction et de rôle durant la récréation, tels qu'Among Us et un jeu d'attrape appelé « dragon-œuf ». Ces deux enfants jouent principalement dans le coin du préau, prenant une moindre place en comparaison avec le groupe de Flamur. Ils se distinguent également de ce groupe par leur attitude envers les filles, qu'ils n'embêtent et n'excluent pas. En réalité, ils m'ont indiqué ne pas avoir de relation avec les filles, ce qui est corroboré par mes observations. Bien que Simon et Julian préfèrent les jeux qui peuvent être connotés comme féminins ou enfantins et correspondant à une masculinité subordonnée (Joannin et Mennesson 2014), les deux enfants ne sont pas pris à partie dans le préau et semblent bien intégrés. Cet aspect pourrait s'expliquer par le fait que ces deux garçons disposent d'autres caractéristiques relevant de la masculinité hégémonique locale.

Selon Carrie Paechter (2019), les garçons qui possèdent assez de caractéristiques hégémoniques « *peuvent s'en tirer en agissant d'une manière qui, dans d'autres circonstances, serait considérée comme féminine, sans compromettre leur identité* » (p. 912, [traduction libre]). Elle rapporte l'exemple de certains garçons très studieux, obéissants et pro-école qui contrent ces attitudes en étant performants dans la pratique du football durant la récréation. Pour Paechter, une participation compensatoire à des activités considérées comme masculines permet d'empêcher les conséquences négatives d'une affiliation à des pratiques féminines. En ce qui concerne Simon et Julian, les deux garçons n'hésitent pas à se battre ou à attaquer s'ils pensent avoir besoin de se défendre. De plus, les deux enfants pratiquent une activité sportive en dehors de l'école, Julian pratiquant le foot et Simon le karaté. Finalement, ils ne jouent pas avec les filles, ce qui est un élément significatif dans l'évaluation de la masculinité.

Pour Thorne (1993), le fait de jouer avec les filles lorsqu'on est un garçon relève d'une transgression importante qui ouvre la porte à nombre d'insultes à caractère homophobe ou misogyne telles que « pédé » ou « fillette ». La notion de transgression permet, une nouvelle fois, de souligner l'imbrication entre les performances de genre féminine et masculine et l'hétérosexualité. En jouant avec les filles, les garçons prennent le risque d'être associés à l'homosexualité. Par conséquent, une transgression des normes masculines peut suffire à remettre en question la sexualité (Renold, 2006). Toutefois, tous les garçons ne sont pas égaux face à cette norme. En effet, comme il a été présenté dans le chapitre 3, Flamur ne se prive pas de jouer avec les filles s'il le souhaite et cela sans conséquences négatives. Cet aspect peut s'analyser par le prisme de sa position de leader et de sa popularité au sein de la classe. Comme le mentionne Thorne (1993), les garçons populaires et doués en sport, comme Flamur, peuvent se permettre de transgresser la frontière du genre et de rejoindre un groupe féminin sans être stigmatisé. De ce fait, Flamur possède assez de ressources sociales valorisées dans le préau pour ne pas être inquiété lorsqu'il joue avec les filles.

Finalement, il aurait été pertinent de pouvoir observer les dynamiques de la récréation lorsque les enfants de 1^{ère} primaire sont présents. Les rapports sociaux d'âge décrits précédemment et qui placent les enfants plus jeunes dans une position asymétrique auraient probablement eu un impact sur les dynamiques

masculines au sein du préau. Il est possible que la position subordonnée réservée aux enfants plus jeunes interagisse avec les dynamiques de genre. Les propos de Flamur et Simon, rapportés dans la partie précédente, indiquaient une forte exclusion des garçons plus jeunes ce qui pourrait se combiner avec des processus genrés et créer une hiérarchie au sein du groupe social des garçons avec les plus jeunes en bas de l'échelle.

4.2.2. Les groupes de filles – l'expression d'une féminité accentuée et d'une féminité transgressive

Marion et Caroline forment un groupe avec Laura et Louise. Elles ont été identifiées comme leaders de leur groupe car elles occupaient une place importante dans le choix des jeux. Les deux l'ont d'ailleurs confirmé en entretien, ce sont elles qui utilisent le plus régulièrement la formulette « un, deux, trois ça ferme » afin de sélectionner les participant-es à la prochaine activité. Ce groupe de filles apparaît comme très soudé, toutes se sont désignées les unes et les autres comme copines. Marion et Caroline apparaissent comme meilleures amies, faisant une distinction entre leur relation et celle qu'elles entretiennent avec Laura et Louise. Durant la récréation, leurs jeux favoris sont cache-cache et le loup et ses variantes. Afin de désigner les rôles, ces filles utilisent les formulettes décrites précédemment, « zig-zag-zoug » ou « plouf-plouf-plouf ». Louise, Caroline, Marion et Laura m'ont toutes les quatre confié qu'elles aimaient aussi « discuter » lors des récréations. Si elle est libre, elles privilégient la plus petite des maisons pour se raconter leurs secrets. Elles m'ont indiqué que c'était leur endroit préféré du préau et Marion la décrit avec les mots suivants :

Marion J'sais pas, parce que j'aime bien quand elle est petite comme ça, il y'a pas beaucoup de gens et de deux parce qu'il y a les petits bancs où on peut aller que à deux. J'aime bien ça. C'est comme si c'était un banc d'amitié et surtout parce que euh c'est comme si dans cette maison c'était fait par de l'amour.

Le groupe de Marion et Caroline est apparu, durant les observations, comme exclusif. Si, en entretien, elles mentionnent d'autres amies de 1^{ère} primaire, ces quatre filles ont exclu Inès et Donica de leur jeu à plusieurs reprises. Par ailleurs, au sein même du groupe, j'ai pu constater quelques conflits reposant sur les mêmes processus. Un après-midi, les quatre filles semblaient se chamailler pour définir qui ferait le loup. Après un « plouf-plouf-plouf », Louise a été désignée. Cette dernière a réagi en disant qu'elle était toujours choisie. Elle s'est fâchée et a haussé le ton en disant que ce n'était pas juste. Caroline lui a répondu « que c'était le jeu ». Laura et Marion ont suivi la décision de Caroline et ont désigné à leur tour Louise. Celle-ci, visiblement énervée, est allée s'asseoir un peu plus loin. Par la suite, les trois filles se sont placées à proximité de Louise et ont commencé à se chuchoter des propos dans l'oreille. Louise s'est levée et leur a rétorqué qu'elle savait très bien ce qu'elles étaient en train de faire et qu'elles faisaient exprès de se dire des secrets pour qu'elle ne puisse entendre. Lassée par le comportement de ses copines, Louise décide d'aller jouer plus loin avec Inès. Ces conflits d'exclusion semblent indiquer, selon Emilie Salaméro (2016), la prégnance d'une norme d'exclusivité au sein de certains groupes d'affinité féminins qui tient une place importante dans leur construction identitaire. Cet aspect est également confirmé par Ivana. Marion la cite comme étant une de ses amies, alors qu'Ivana m'a indiqué qu'elle n'allait pas « embêter » Marion et Caroline lorsque celles-ci se trouvent ensemble dans les maisons.

Les activités ludiques du groupe de Marion et Caroline se déroulent principalement sous le préau couvert si les maisonnettes ne sont pas libres. Elles restent jouer près du mur, à l'abri, ou « tranquilles » dans les maisons, selon Marion. A part Laura, toutes m'ont indiqué ne pas jouer avec les garçons. Caroline m'a confié que l'endroit qu'elle déteste dans le préau et où elle ne se rendait jamais est « vers les garçons ». De manière similaire, Marion m'a raconté qu'elles privilégiaient la petite maison car sinon les garçons venaient constamment les embêter lorsqu'elles jouaient dans le préau. Ces propos sont corroborés par mes observations, les jeux du groupe de Caroline et Marion ont été quelques fois interrompus par les garçons du groupe de Flamur.

Le groupe de Caroline et Marion est apparu comme relevant d'une hyperféminité, incarnant les symboles d'une expression de genre féminine stéréotypée. Plusieurs auteures (Allan, 2009 ; Paechter, 2006), mettent en évidence que certains groupes de filles avaient une manière de « faire » le genre hyperféminine, tant en termes d'apparence que de comportements. Elles rapportent que cette féminité s'incarne dans les vêtements et accessoires autant que dans le fait d'être gentille et obéissante. Pour Paechter (2010), ce type de féminité est considéré comme la position par défaut car les enfants « *construisent leur identité en fonction de ces stéréotypes, à moins qu'ils n'aient de fortes raisons de faire autrement* » (p. 227, [traduction libre]). Dans le cas du groupe de filles, celles-ci portent principalement des jupes et des robes de couleur rose ou dans des tons pastel. Elles mettent des bijoux et des accessoires, tels que des barrettes ou des serre-tête pailletés. Leurs habits et accessoires arborent des cœurs, des mots comme « love » ou « I love you » ainsi que des princesses Disney. Elles se complimentent sur leur apparence, sur leurs vêtements (ou sur mes boucles d'oreille) et s'offrent des bijoux en cadeau. Elles portent une attention particulière à leurs habits et à la propreté comme en témoignent les extraits d'entretien de Laura et Marion où elles me racontent leurs endroits préférés ou détestés du préau.

Laura Donc je veux jamais y aller, mais des fois j'y vais quand même sans toucher les taches. Parce que j'ai peur de salir mes préférées chaussures. Parce que toutes mes chaussures qui sont dans mon armoire à la maison et bah c'est mes préférées.

Caroline Oh je veux pas avoir le truc vert [la zone en tartan]. Ouais parce que en fait c'est, je préfère, qu'il y ait la moitié avec le vert et la moitié sans le vert. Parce que moi ici c'est où on se fait mal mais ici on salit pas les habits. Parce que ici ça colle les petits poils. Et là c'est où les enfants tombent et bah on se fait pas mal.

L'importance de l'apparence et de la beauté peut s'expliquer par le fait que les filles reçoivent plus d'injonctions esthétiques de la part de leur famille comme l'explique Lignier & Pagis (2017, p. 151) :

Ces injonctions esthétiques, bien que communes, ne sont certainement pas uniformes, suivant les propriétés des enfants, y compris d'âge égal. En l'espèce, les différences de genre viennent immédiatement à l'esprit. On sait, en effet, que l'attention parentale à l'apparence de enfants est inégale suivant le sexe : c'est surtout la socialisation des filles qui concentre un grand nombre d'injonctions esthétiques, visant entre autres à leur rappeler (qu'il faut) qu'elles so(ie)nt belles.

Quant à leurs comportements, ces quatre filles valorisent une attitude obéissante, gentille et respectueuse du règlement. Toutes m'ont indiqué ne pas faire de bêtises à l'école et connaissent très bien le règlement scolaire.

Manon [...] Eh bien moi je voulais te demander si t'avais un endroit que tu détestes ? Un endroit que t'aimes pas du tout, que tu vas jamais ? Peut-être que tu aimes tout, c'est possible.

Louise C'est pas très gentil que je dis quelque part que j'aime pas, parce que j'aimerais pas que je suis méchante que je dise quelque chose qui est mal.

Laura Non j'ai jamais fait des bêtises, j'obéis tout le temps.

L'extrait d'entretien de Louise rapporte qu'elle ne conçoit pas pouvoir détester quelque chose car ça ferait d'elle une personne méchante. Parallèlement, Laura déclare être très obéissante. Sa remarque intervient jute après une longue explication de sa part sur les risques et conséquences que le non-respect d'une règle entraînerait. Ces attitudes sont liées à la socialisation différenciée que reçoivent les filles et les garçons. Selon Anne Dafflon-Nouvelle (2006), dès leur naissance, les filles sont qualifiées de douces et de gentilles en comparaison avec les bébés masculins qui sont plutôt considérés comme solides et grands. Par la suite, ces comportements stéréotypés sont renforcés par la sphère familiale qui encourage les enfants à se conformer aux rôles de sexes. En outre, Dafflon-Nouvelle indique que les univers culturels féminins, comme les livres, films, dessins animés ou le matériel pédagogique, font d'avantage référence à la

passivité, la sécurité, la sphère privée ou encore la douceur. Les filles, bien plus que les garçons, sont socialisées à être obéissantes et à respecter les règles.

Une grande partie des occupations du groupe de Caroline et Marion repose sur leur amour collectif et déclaré pour Ethan et sur une valorisation des pratiques amoureuses, de l'affection et de l'amitié. Dans leurs jeux, tels que celui « des mamans et du chaton », et dans leurs conversations à propos de l'amour ou d'Ethan, le groupe de pairs semble apporter une considération particulière aux relations amoureuses. Caroline et Marion m'ont ouvertement parlé de leur amoureux, puis elles m'ont précisé qu'il était celui de tout le groupe :

Caroline Ethan! Non Ethan c'est pas un copain, c'est plutôt mon amoureux.

[...]

Caroline J'aime pas les garçons.

Manon T'aimes pas les garçons ?

Caroline A part Ethi. Parce que Ethi c'est mon amoureux, donc c'est normal que je l'aime.

Manon Mais les autres tu les aimes pas ?

Caroline Non.

Manon Pourquoi ?

Caroline Parce qu'ils sont méchants avec moi.

Manon Ah ouais, ils font quoi ?

Caroline Parfois ils me tapent et ils m'énervent.

Manon Pis du coup, tu fais comment si Ethan c'est ton amoureux et c'est aussi celui de Caroline.

Marion C'est celui de Caroline, Laura et Louise.

Manon Ah c'est celui de tout le monde ?

Marion Non pas toutes les filles quand même. Ivana elle est pas amoureuse d'Ethan.

L'amour que porte le groupe envers Ethan semble agir comme un vecteur d'identité du groupe. L'attrait pour le même garçon semble renforcer leur amitié

plutôt que de mettre les filles en concurrence. Cet aspect a été soulevé par Julie Delalande (2015) dans l'observations des préaux d'école maternelle. Elle rapporte que pour certaines filles, « *l'amour d'un garçon se conçoit souvent comme une action collective qui unit encore davantage les amies, même si elles se trouvent dans un même temps en concurrence face au garçon qu'elles aiment* » (*ibid.* p. 128). Comme mentionné précédemment grâce à l'apport des travaux de Kevin Diter, la culture du sentiment amoureux enfantin est une affaire féminine en raison des nombreuses instances de socialisation qui naturalisent ce sentiment comme féminin. Il explique que les habits, séries, livres ou les jouets participent à l'assignation sexuée du sentiment amoureux. Pour Diter (2015), ces produits culturels assignés comme féminins ont deux conséquences. D'une part, ils « ritualisent » (*ibid.* p. 27) la féminité comme étant le genre auquel est réservé la gestion des sentiments affectifs et amoureux. Et, d'autre part, comme ils associent stéréotypiquement les filles à l'amour, ils « *constituent des supports à la reproduction et à la mise en scène d'histoires sentimentales dans le cadre de leurs discussions et activités ludiques* » (*ibid.* p. 27). La construction de la féminité et la façon d'être une fille au sein de ce groupe de pairs semblent passer par la relation amoureuse.

Le type de féminité incarné par ce groupe de pairs relève de ce que Connell (1987) nomme la « féminité accentuée ». Cette forme de féminité est directement en lien avec la masculinité hégémonique et se définit autour de la conformité, la subordination et la satisfaction des intérêts et désirs des hommes. Par accentuée, tout comme hégémonique, Connell (1987) signifie qu'elle est la forme de féminité qui fait figure d'autorité culturellement. En d'autres termes, c'est le modèle de féminité qui bénéficie le plus d'un soutien culturel et idéologique et qui amène des manières normatives d'être une fille ou une femme. Comme exposé précédemment pour le concept de masculinité hégémonique, la féminité accentuée est influencée par le discours hétérosexuel qui définit des normes de genre stéréotypées selon lesquelles les hommes et les femmes tombent amoureux·ses et se désirent sexuellement (Renold, 2005). Dans le cas du préau des Narcisses, le groupe de filles semble incarner ce type de féminité dans le sens où elles reflètent une féminité « appropriée » de par leurs vêtements, leurs comportements et le fait d'être amoureuse. Pour Marion et Caroline cet

amour ne repose pas seulement sur des pratiques ludiques mais également sur certains gestes amoureux :

Manon Tu joues jamais avec Ethan ?

Marion Non. Même si c'est mon amoureux.

Manon C'est aussi ton amoureux ? Et tu fais quoi avec ton amoureux ?

Marion Pas beaucoup de choses.

Manon Pas beaucoup de choses ?

Marion Je lui fais des câlins.

Manon Tu lui fais des câlins ?

Marion Caroline une fois elle a osé faire un bisou sur la bouche d'Ethan. Moi j'en ai fait une fois un sur la bouche, sur la joue, sur l'autre joue et une fois sur le cou.

Manon Pis Ethan il est d'accord ?

Marion Mouais.

Plusieurs fois j'ai entendu Caroline appelé Ethan « mon bébé », lui dire « je t'aime » et lui demander s'il trouvait sa robe jolie. Caroline chantait également des chansons d'amour dans les couloirs et en classe où elle déclarait sa flamme à Ethan. La grande majorité du temps (sauf dans le jeu du chaton et des mamans), Ethan avait l'air très mal à l'aise de recevoir autant de sollicitations publiques. Les propos tenus par Caroline et Marion soulignent leur rapport aux garçons. Elles n'interagissent pas avec eux sauf dans un registre amoureux. Marion souligne ne pas jouer avec Ethan mais lui faire des câlins tandis que Caroline avance « ne pas aimer les garçons » parce qu'ils sont méchants, sauf Ethan car elle est amoureuse de lui.

Comme mentionné précédemment à propos de la remarque sexiste émise par Joao, les relations qu'entretiennent Marion et Caroline avec les garçons se conçoivent uniquement par le prisme de « la matrice hétérosexuelle ». Une relation mixte apparaît comme forcément amoureuse. De ce fait, les deux filles décrivent qu'elles n'ont pas de relations avec les garçons, sauf avec Ethan et qu'elle est, par conséquent, une relation amoureuse. Caroline, lorsqu'elle énonce ne pas aimer les garçons, doit se corriger et justifier le fait qu'elle en aime un

seul, son amoureux. Elle ajoute qu'il est « normal » de l'aimer même si elle n'apprécie pas les garçons en général car ils sont méchants et la tapent. Le fait que Caroline déclare qu'il est normal d'aimer le garçon duquel on est amoureux, même si ses comportements peuvent être problématiques, fait référence à la puissance normative du discours hégémonique sur le genre et l'hétérosexualité qui conditionnent les relations entre garçons et filles. Par ailleurs, en demandant à Ethan s'il trouve sa robe jolie, Caroline cherche sa validation et teste sa désirabilité aux yeux d'Ethan. En performant son identité de fille grâce à un vêtement connoté comme féminin, Caroline souhaite plaire à Ethan. C'est une manière de travailler sa féminité dans un cadre hétérosexuel de façon à être désirable pour Ethan. Comme le mentionne Connell (1987), la féminité accentuée se constitue autour de la complaisance envers les hommes. Pour Renold (2005), cet élément souligne le processus par lequel la production de féminité s'inscrit dans un « *cadre de scénarios normatifs et contraignants de désirabilité hétérosexuelle* » (p. 47, [traduction libre]).

A l'inverse du comportement des garçons, les relations amoureuses sont ouvertement revendiquées et valorisées par les deux filles et incarnées dans leurs pratiques. Caroline et Marion décrivent réaliser des actions typiques du registre amoureux et sexuel ; embrasser dans le cou et sur la bouche. Marion énumère avec fierté les endroits où elle a déjà embrassé un garçon en se mettant en concurrence avec Caroline. Aussi, elle utilise le terme « oser » pour décrire le fait que Caroline ait déjà embrassé Ethan sur la bouche ce qui souligne une notion de courage et d'excitation. Les deux filles semblent jouer de ces comportements et exercer un certain pouvoir et une agentivité dans l'affirmation d'une féminité plus mature. Lorsque Marion répond « mouais » à la question de savoir si elles sont aussi les amoureuses d'Ethan, elle suggère qu'il n'est peut-être pas tout à fait à l'aise et d'accord avec les agissements des deux filles. Pourtant, il semble que l'amour déclaré des quatre filles et les gestes de Marion et Caroline leur permettent d'être dans une position de pouvoir ce qui va à l'encontre de l'ordre social genré du préau.

Un autre événement observé semble aller dans ce sens. Lors d'une récréation, Marco a soulevé la jupe de Caroline à plusieurs reprises. Cette dernière, loin de s'énerver et de le reprendre, a soulevé sa jupe elle-même dans la direction du

garçon puis dans la mienne, ce qui a fait fuir Marco. Cette action apparaît comme une manière de contester la domination du garçon. Une pratique similaire a été relevée par Deevie Bhana (2005) lors d'une ethnographie auprès d'enfants de sept ans. Bhana décrit une pratique ludique réalisée par les filles, en groupe, qui consiste à montrer leur culotte aux garçons qui les insultent et leur font peur au quotidien. Les filles commencent en interpellant les garçons par la phrase « Hé, tu m'aimes ? » puis soulèvent leur robe en se moquant d'eux. Bhana analyse ce jeu comme un moyen de résistance face à certains garçons violents et à la domination masculine en jouant sur « *une sexualité agressive et en investissant dans la grossièreté* » (*ibid.* p. 168 [traduction libre]). Elle souligne également le paradoxe de cette pratique :

Le fait que cela se déroule dans un discours à travers lequel les filles craignent les garçons est un paradoxe. " Hé, tu m'aimes ? " est un moment de pouvoir destiné à se moquer des garçons et à les humilier, alors que, paradoxalement, il se produit dans le cadre des relations de pouvoir de l'hétérosexualité. Les filles sont capables d'utiliser le discours hétérosexuel à leur avantage tout en étant positionnées dans ce discours (*ibid.* p. 168 [traduction libre])

Renold (2006) évoque des processus similaires lors de son terrain en école primaire. Elle explique que certaines filles, romantiquement désirables aux yeux des garçons, occupaient des positions de pouvoir au sein du circuit des petits amis et petites amies car elles s'amusaient à « larguer » leur copain pour le « fun ». Les relations hétérosexuelles sont apparues comme les seules relations où ces filles pouvaient exercer un certain pouvoir sur les garçons dans le cadre scolaire. Cette contestation de leur impuissance face à certaines pratiques masculines se fait par la subversion « *des relations conventionnelles de genre/sexuelles (par exemple, la passivité et la subordination des femmes) en tant que "petites amies" sans se rendre "non féminines"* » (*ibid.* p. 498 [traduction libre]). Renold conclut que le contre-discours de la féminité comme active et puissante a réussi à rivaliser avec celui des relations hétérosexuelles hégémoniques. Les démonstrations d'affection de Caroline et Marion ainsi que l'épisode de la jupe, peuvent être analysés comme une manière de résister face à une inégale répartition de pouvoir dans le préau caractérisée par les invasions,

les moqueries ou agressions subies par les filles. En endossant un type de sexualité peu développé au sein de leur environnement scolaire, Caroline et Marion contestent les relations asymétriques en retournant l'objectivation subie à leur avantage tout en s'inscrivant dans le discours hétérosexuel.

Afin d'aborder un autre type de féminité, il convient de s'intéresser à Donica. Donica est dans la classe de Catherine et Nadine et n'a pas beaucoup d'amies. En entretien, elle m'a déclaré qu'Ivana était sa meilleure copine alors que celle-ci ne l'a pas citée. Je ne les ai d'ailleurs observées que peu de fois jouer ensemble lors de la récréation. Par ailleurs, c'est la seule fille que j'ai vu interagir amicalement avec les garçons à plusieurs reprises, ce qui transgresse donc les normes de genre du préau. C'est avec Florim qu'elle jouait le plus. Comme explicité précédemment, Florim et Donica partagent la même origine, la même langue et la même classe, ce qui les rapproche. Les deux ne parlent pas le français couramment et donc peuvent communiquer plus facilement ensemble dans leur langue maternelle. Une fois, je les ai observés passer toute une récréation ensemble, jouant à la balançoire durant plus de vingt minutes. Cet épisode apparaît comme unique étant donné que c'est la seule paire mixte que j'ai observée durant toute la durée de mon terrain. Le fait que les deux enfants partagent la même origine apparaît comme une barrière à une potentielle relation amoureuse et leur donne la possibilité d'être simplement amis.

En outre, Donica est la seule fille que j'ai vu ouvertement frapper un garçon ou faire des bêtises durant le temps scolaire, comme elle l'a énoncé fièrement en entretien. Aussi, je l'ai observée plusieurs fois participer à certains jeux avec une intensité physique supérieure à ses camarades. Elle n'hésitait pas à pousser ou à intimider lorsqu'elle était en train de perdre. Recourir à la violence ou faire des bêtises ne sont pas des pratiques que les enfants semblent valoriser. Par ailleurs, le comportement de Donica apparaît comme différent de celui des autres filles et donc comme transgressant les normes de genre féminines en vigueur dans le préau. Pour le groupe de Marion et Caroline, Donica n'était pas une partenaire de jeu appréciée, comme l'avait démontré la description d'une récréation où elle avait été exclue sans raison apparente. La ségrégation genrée établie dans le préau ainsi que le comportement peu féminin de Donica a pour conséquence qu'elle a très peu d'amies. Seule Florim et Flamur, qui partagent la même

origine migratoire qu'elle, semblent l'apprécier et lui faire une place dans leurs jeux.

4.3. Valeurs et normes en vigueur dans le préau – l'impact des

injonctions scolaires et disciplinaires et des règles enfantines

L'âge et le genre, comme il a été démontré, impactent fortement les relations établies dans le préau. Toutefois, d'autres normes et classements sont utilisés par les enfants lors des moments ludiques. Celles-ci reposent sur des injonctions scolaires, disciplinaires ou ludiques. Les enfants semblent porter une attention particulière à des notions de bienséance et de justice pour établir des relations avec leurs pairs et orienter la période de la récréation. Aussi, les règles informelles et internes au groupe des enfants jouent un rôle significatif dans l'organisation de l'entre-soi enfantin. La régulation des relations entre pairs est soumise à un ensemble de normes internes qu'il convient de respecter.

4.3.1. Le respect des règles adultes

Les premières années d'école doivent former les enfants au « métier d'élève » (Lignier & Pagis, 2017, p. 210), leur « apprendre à apprendre »⁵, selon l'État de Vaud. De ce fait, les injonctions pédagogiques s'attèlent à inculquer aux enfants les manières correctes d'être un·e élève afin de savoir évoluer dans l'institution scolaire. Au sujet du métier d'élève, Sirota (1993), souligne la nécessaire intériorisation des « règles du jeu » qui permettent de « [...] tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière » (p. 89). Ainsi, les rappels disciplinaires et le respect du règlement sont fortement appuyés par le corps enseignant, comme me l'a confié Catherine. Lors de mon premier après-midi en classe, elle m'a dit être soulagée d'avoir une adulte en plus pour la fin de l'année car cette classe était difficile à discipliner. Ces injonctions disciplinaires et pédagogiques se retrouvent dans les propos des enfants lorsqu'ils évoquent leurs camarades lors des moments de jeux.

⁵ Brochure de présentation du cycle scolaire 1 à l'attention des parents et réalisés par la Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée du canton de Vaud. Disponible sur : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/depliants/DGEO_Cycle1.pdf

Manon Ouais, tu respectes les règles.

Aidan Mmh, j'suis le plus gentil dans la classe.

Manon C'est toi le plus gentil ?

Aidan Julian avant il était gentil maintenant il est plus très bien.

Manon Ah ouais pourquoi ?

Aidan Maintenant il fait un petit peu plus de bêtises. Maintenant il se fait plus gronder.

Manon Et à ce moment-là c'est quand même votre copain ou c'est plus trop votre copain ?

Florim En fait...

Flamur Moi, ceux qui font trop de bêtises, c'est pas trop mes copains.

En entretien, plusieurs enfants ont fait référence à des camarades qui ne respectaient pas les règles et qui étaient donc dépréciés. Durant les observations, j'ai constaté à plusieurs reprises Sofiane être mis à l'écart car jugé comme turbulent et inattentif. Sofiane est un enfant chez qui un diagnostic d'autisme est suspecté et qui demandait une attention particulière avec la venue d'une enseignante spécialisée. Par ailleurs, nombre d'enfants m'ont facilement indiqué les comportements négatifs de leurs camarades et les conséquences rencontrées lorsque nous évoquions les règles du préau.

Bien que garçons et filles déclarent être sensibles au respect des règles, ces dernières semblent les valoriser d'une manière plus prononcée et s'efforcer de le respecter, comme en témoignent les propos de Marion, d'Angela et Caroline :

Manon Je vais te poser encore une question sur la cour de récré, Marion. C'est quoi les règles dans la cour ?

Marion De pas taper, ça tu sais. Pas non plus faire des bêtises. Il faut pas embêter les autres et faut pas crier. Et faut surtout pas, la pire des règles, la pire chose qu'on doit pas faire et qui est très très très très bien, c'est qu'on ne peut pas taper

Angela J'aime pas dépasser les limites, parce qu'après la maîtresse elle va me gronder.

Manon Ah ils t'énervent ? Tu tapes aussi quand ils t'énervent ?

Caroline Non, parce que je sais qu'on a pas le droit.

De même, les comportements que dénoncent les enfants ne concernent que le groupe des garçons. Personne n'a mentionné qu'une fille aurait transgressé le règlement (sauf Donica). Pour Lignier & Pagis (2017), cette distinction s'explique par le fait que les filles sont plus soumises aux injonctions scolaires et parentales « d'être sage » et de « ne pas se bagarrer ». Pour les auteur·es, cette asymétrie genrée repose sur une « *exposition différentielle des filles et des garçons à ces injonctions, c'est-à-dire à une socialisation différenciée qui intime davantage aux filles d'être sages (en classe) et de ne pas se battre, et ce en particulier dans la sphère familiale, mais également dans l'enceinte scolaire.* » (*ibid.* p. 212).

4.3.2. Les normes et règles enfantines

Les enfants sont également soumis·es aux injonctions établies entre pairs. Dans le préau, les enfants contrôlent et régulent leur comportement et celui des autres, notamment les manières de jouer. Le respect des règles du jeu, le fait de jouer correctement et de ne pas tricher sont des normes et des valeurs importantes aux yeux des enfants. Celles et ceux qui ne s'y soumettent pas sont déprécié·es et remis·es à l'ordre. En fonction des réponses des enfants, la tricherie apparaît comme une transgression importante dont la sanction suit un continuum variable entre l'exclusion du jeu à vie et un avertissement. A la question des conséquences d'un acte de tricherie, les enfants donnent des réponses différentes :

Julian Non. On règle juste nous. On dit « tu peux plus jouer avec nous ».

Bah après des fois il y en a des qui pleurent mais du coup ils jouent encore mais nous on les calcule plus.

Simon Ouais, sinon il quitte le jeu, il est viré pour toute la vie, c'est le jeu.

Manon Ah il est viré du jeu ?

Simon Oui et y joue plus jamais à ce jeu parce que s'il triche tout le temps il joue plus jamais à ce jeu.

Laura Bah je lui dis « stop là t'es en train de tricher faut recommencer parce que toi t'as triché et ça se fait pas de tricher dans les jeux. Parce que sinon, parce que sinon bah c'est toujours toi qui gagnes ».

Il est intéressant de souligner que la totalité des enfants a déclaré ne pas recourir aux adultes dans une situation de conflit pour cause de tricherie. Par exemple, Julian explique que cela ne se règle que « entre nous » et Marion me précise que c'est « une règle des enfants, que des enfants ». Par ailleurs, les règles s'appliquent uniformément aux enfants et même les ami·es très proches peuvent être exclu·es en cas de non-respect. Marion a expliqué qu'elle avait arrêté de jouer avec Caroline toute une matinée car elle l'avait « énervée » durant une partie de loup glacé. Caroline a dû attendre l'après-midi avant d'être réintégrée dans le jeu.

Par ailleurs, certaines manières de jouer aux jeux ne sont pas tolérées. Faire preuve d'agressivité ou de violence alors que la pratique ne le demande pas n'est pas bien vu dans le préau. Simon m'a parlé d'un différend qu'il a eu avec Youssef et Bruno.

Manon Du coup, vous avez viré Bruno ?

Simon Ouais, Bruno et Youssef parce que Youssef il joue à Fortnite [un jeu vidéo de type bataille royale] et du coup à chaque fois il doit tirer sur tout le monde et c'est même pas ça. Même des fois c'est des jeux doux, et puis lui il tire [mime des bruits d'arme à feu] il pense qu'à tirer.

Manon C'est quoi un jeu doux ?

Simon En fait c'est doucement.

Manon OK, du coup t'as deux types de jeux. Des fois, des jeux où tu dois tuer comme Among Us et des fois il y a des jeux doux ?

Simon Oui, y'a le loup mais Youssef dans le loup il fait [mime des bruits d'arme à feu].

Ces règles informelles, établies entre enfants, sont au cœur de la socialisation entre pairs, pour Lignier & Pagis (2017). Selon ces auteur·es, l'appartenance au groupe social des enfants et leur engagement concret dans le préau s'accompagnent de plusieurs injonctions négatives (ne pas tricher, ne pas être violent·e) qui établissent des normes connues et respectées de tous·tes. Seul Simon et Flamur ont indiqué utiliser la violence si c'était nécessaire, c'est-à-dire uniquement pour se défendre s'ils se font attaquer. En outre, le recours aux adultes apparaît comme une pratique codifiée. Les enfants ont expliqué faire appel aux adultes en cas de violence uniquement après avoir demandé à la personne d'arrêter. Les enfants établissent une hiérarchie des fautes et ne font pas recours aux enseignant·es de manière systématique comme nous l'avons vu avec la triche. En cas de conflit violent, la résolution est d'abord initiée de manière interne et, si elle n'aboutit pas, les enfants sollicitent les adultes. Toutefois, il existe une certaine solidarité masculine à ne pas recourir aux enseignant·es comme l'a mentionné Flamur.

Manon Tu fais des jeux ?

Flamur Et il tape des fois !

Manon Des fois tu tapes Diogo ?

Flamur Oui, il m'a déjà tapé.

Manon Et toi, Marco tu fais quoi à la récré ?

Florim Il y a aussi Marco qui m'a tapé.

Flamur Il me tape plein de fois ! Et j'dis pas à la maîtresse il a de la chance.

Même si la règle générale demande de se référer à un adulte, j'ai observé certains garçons résoudre leur différend entre eux. Le fait que Flamur mentionne que Marco soit chanceux qu'il ne l'ait pas dénoncé semble indiquer une grande solidarité au sein du groupe où les affaires et enjeux des garçons ne sont pas toujours exposés aux adultes. Boxberger (2016) souligne que les garçons sont généralement plus réticents à avertir les adultes car ils considèrent la

dénonciation comme une pratique de fille ou de petit·e. L'auteure explique que cette pratique est considérée, par les écoliers, comme un aveu de faiblesse et une incapacité à se défendre et qui n'est donc pas valorisée par certains groupes de garçons, surtout en grandissant. Pour Lignier & Pagis (2017), le rapportage est considéré comme une pratique typiquement féminine étant donné que les filles sont socialisées à plus se référer aux adultes. Tandis que, selon les auteur·es, il est plutôt attendu des garçons qu'ils « se débrouillent » seuls, de manière autonome.

Les éléments amenés dans cette dernière partie révèlent une certaine régulation autonome dans les relations entre pairs lors de la récréation. L'ordre social enfantin est ajusté, de l'intérieur, par certains principes et normes établis dans l'entre-soi enfantin. La triche, les conflits et le recours à la violence sont des pratiques codifiées qui ne demandent pas systématiquement un recours à l'adulte. Bien que les injonctions scolaires et disciplinaires influencent et structurent les manières d'être ensemble, les enfants élaborent certaines normes qui leur sont propres. Comme l'énonce Delalande (2015), le préau peut être comparé à une « micro-société » où le groupe social enfantin se constitue sur un principe d'autonomie qui se renforce en grandissant. Les enfants développent des compétences sociales et morales qui se structurent au fil des interactions entre pairs et permettent l'organisation du préau lors de la récréation. Il paraît important de souligner que cette autonomie est bien sûr encouragée par les enseignant·es lors des récréations.

4.4. Propos conclusifs

Ce chapitre avait pour objectif de déterminer les modes de sociabilité enfantine au sein du préau des Narcisses. Plus précisément, il se donnait pour but l'exploration des relations sociales qui lient les groupes de pairs durant la récréation et régissent la formation de ces groupes. Par la suite, il s'agissait d'aborder les normes et les valeurs en vigueur dans le préau afin de mettre en évidence la création d'un ordre social enfantin.

Tout d'abord, les paroles des enfants ainsi que les observations indiquent que le jeu est un vecteur d'amitié. Les ami·es et meilleur·es ami·es sont les enfants avec lesquelles on joue durant la récréation. Ces amitiés sont initiées par le

contexte structurant que joue l'institution scolaire et la salle de classe. Les enfants évoluent durant deux ans au sein du même groupe de pairs. En outre, ces amitiés sont structurées par des rapports sociaux d'âge et de sexe. Jouer avec des enfants plus petit·es que soi n'est pas une pratique valorisée par les enquêté·es. Influencé·es par les discours des enseignant·es et l'organisation scolaire instituée en classes d'âge séparées, les enfants réactualisent ces rapports sociaux au sein de leur pratiques ludiques et en excluent les enfants plus jeunes. Cette exclusion des enfants de 1^{ère} primaire est justifiée par plusieurs motifs. Ces enfants seraient ignorants de certaines pratiques ludiques en raison de leur âge et sont considérés comme trop jeunes pour participer à des jeux estimés violents. Ces éléments révèlent une forte imbrication entre l'identité sociale et certains jeux spécifiques. Le savoir ludique s'accompagne d'une idéologie ludique véhiculant un ensemble de règles implicites et explicites qu'il s'agit de respecter. L'ordre social du préau est délimité en âge et chacun·e se doit de rester à sa place et d'accepter les droits et devoirs liés à sa position.

De manière similaire, le sexe est un critère déterminant dans la formation de liens d'amitié et de groupes de jeu. L'exploration du discours et des pratiques enfantines a indiqué une séparation nette entre les groupes féminins et masculins. Pour les garçons, les filles n'apparaissent pas comme des potentielles partenaires de jeu alors que pour celles-ci les comportements masculins, considérés comme embêtants et violents, sont fortement dépréciés. Les discours féminins sont univoques ; durant la récré les garçons occupent plus d'espace et certaines filles se réfugient dans les marges afin de les éviter. Les propos des garçons et des filles au sujet de de l'autre sexe sont homogénéisants ; ils désignent un groupe entier et non des individus précis. Cette unité discursive souligne la dualité et la polarité des genres : les garçons et les filles sont construit·es en tant que groupes séparés possédant des attributs fixes et similaires.

Afin de ne pas réifier cette ségrégation sexuée, l'analyse des groupes de pairs et des activités instiguées par leurs leaders a permis un examen particulier des logiques genrées et de la construction des masculinités et féminités dans le préau des Narcisses à travers l'organisation du jeu. Il a été démontré la manière par laquelle la course est un jeu construit comme masculin et donc réservé à certains garçons. La domination spatiale du préau, l'exclusion des filles ainsi que la

valorisation de certaines habiletés physiques sont des pratiques et valeurs déployées par le groupe de Flamur et peuvent être analysées par le prisme du concept de masculinité hégémonique. D'autres pratiques viennent renseigner ce type de masculinité : le contrôle des normes de genre à l'égard des garçons et de soi-même ainsi que l'objectivation des filles à travers des remarques ou pratiques sexistes. L'analyse des pratiques et comportements du duo formé par Simon et Julian a révélé une forme de masculinité distinctive de celle dominant le préau. Toutefois, les deux garçons n'apparaissent pas en position subordonnée du fait de leur participation compensatoire à des activités considérées comme masculine, telles que le sport.

L'analyse du groupe de Marion et Caroline a permis d'aborder la notion de féminité accentuée. Considéré comme le type de féminité culturellement admis, il repose sur nombre de normes stéréotypées respectées par ce groupe de filles. L'injonction à l'obéissance, les codes vestimentaires féminins, la valorisation de l'amour et l'hétérosexualité sont des comportements et valeurs adoptés par Caroline et Marion. Néanmoins, malgré des relations de pouvoir asymétriques les deux filles parviennent à contester l'ordre du genre et la domination masculine au sein du préau en endossant un type de sexualité mature et peu développé par les autres enfants. L'analyse des relations et comportements de Donica a permis de faire ressortir un type de féminité transgressif fondé sur des amitiés mixtes et des attitudes ludiques transgressant les normes de genre féminines. Cet examen a permis de souligner l'importance de situer socialement les logiques genrées à l'œuvre durant la récréation en précisant le rôle médiateur joué par l'origine migratoire.

Finalement, l'exploration des valeurs, des normes ainsi que des règles enfantines en vigueur dans le préau, a su mettre en évidence l'impact des injonctions disciplinaires et scolaires dans la régulation et le jugement des comportements entre les enfants. Les enfants réactualisent, au sein de leurs activités ludiques, des critères de discipline qui leur sont imposés en classe ou à la maison. Par ailleurs, les exemples de gestion de la tricherie et de la violence ont fait émerger la présence de procédés de régulation interne propres au groupe social formé par les enfants.

5. Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition d'étudier la période de récréation d'enfants lausannois·es, âgé·es, de cinq à six ans, dans le but d'explorer ce moment de l'entre-soi enfantin par le prisme du jeu. L'objectif de cette recherche a été de mettre en évidence ce que les enfants créent socialement et culturellement au sein de leurs pratiques ludiques lorsqu'ils ne sont pas sous la supervision immédiate des adultes. Le jeu a été choisi comme fil rouge de ce travail et compris comme une action sociale contextualisée, que Borba (2005) décrit ainsi :

[...] une expérience concrète à travers laquelle, et dans laquelle ils agissent sur la réalité et la construisent, en interagissant et en développant des actions communes avec d'autres enfants, en affirmant les différences et les similarités, en coopérant, en divergeant et en négociant, en reproduisant, en créant et en partageant des significations, des connaissances et des règles et, surtout, en se reconnaissant comme membres d'un groupe de pairs (p. 258 [traduction libre]).

Afin d'atteindre ces buts, une méthodologie inclusive de la participation des enfants a été élaborée, conformément aux postulats épistémologiques développés par la sociologie de l'enfance et des Childhood studies. La thèse principale de ces champs d'étude est de considérer les enfants comme des acteur·ices de la construction de leur vie et de rompre avec une tradition de recherche adultocentrique. En suivant les recommandations de Danic et al. (2006) et Clark (2001), une ethnographie multiméthode a été menée afin de réaliser la recherche avec les enfants et non sur elles et eux. Par l'observation des récréations, des entretiens ainsi qu'une visite guidée du préau, j'ai souhaité pouvoir accéder aux mondes sociaux enfantins ainsi qu'à leurs représentations. Dans ce but-là, un examen attentif et critique de ma position a été réalisé afin de remettre en perspective l'asymétrie de pouvoir qui forme la relation entre les enfants et les adultes au sein de l'institution scolaire. En me distanciant de la posture d'enseignante mais aussi de parent, j'ai cultivé le statut de chercheuse. Bien que celui-ci ne neutralise pas l'inégalité de statut entre adulte et enfant, il

m'a offert la possibilité d'établir une relation spécifique avec les enfants et de me faire une place dans l'espace du préau.

5.1. Une culture et une sociabilité spécifiquement enfantines ?

Par la suite, une analyse en deux temps a été réalisée afin de séparer les dimensions culturelles et sociales du jeu. En dépit du caractère artificiel de cette séparation, l'analyse en deux temps a permis de mettre l'accent sur des éléments particuliers et de produire un examen approfondi des activités ludiques enfantines et de leurs enjeux. Dans la première partie de l'analyse, j'ai souhaité explorer les manières par lesquelles les jeux enfantins sont constitutifs de faits de culture. S'intéresser aux jeux enfantins lors de la récréation permet de rendre saillante la culture enfantine car ils donnent la possibilité aux enfants d'aborder les complexités et ambiguïtés de leur quotidien (Evaldsson & Corsaro, 1998). En décidant d'ancrer l'analyse dans le concept de culture enfantine, j'ai souhaité participer au renouvellement du regard des sciences sociales posé sur l'enfance (Sirota, 2006). Les exemples présentés et examinés ont souligné la capacité des enfants à faire sens du monde qui les entoure et à agir dessus par leurs propres moyens et ce, de manière collective.

Dans un second temps, l'accent a été mis sur les relations sociales qui structurent la récréation et instaurent un ordre social spécifique dans le préau. En analysant la formation des groupes de pairs et les rapports sociaux qui les conditionnent, j'ai exposé les façons par lesquelles les enfants réinterprètent ces hiérarchisations dans leurs relations. Les expériences socialisatrices et les apprentissages vécus et réalisés dans le cadre familial et scolaire fournissent aux enfants des schèmes de perception qu'ils recyclent de manière créative (Lignier & Pagis, 2017). Ainsi, l'âge, le genre, l'origine migratoire sont des catégories sociales qui sont réactualisées par les enfants au sein de leurs relations et de leurs jeux. Bien que déterminantes dans la création d'amitiés et de relations, ces catégories ne sont pas figées. Elles font l'objet d'une négociation et d'une traduction active de la part des enfants.

Au terme de ce travail, les deux parties d'analyse distinctes peuvent se rejoindre. En effet, le concept de culture enfantine regroupe, dans un même mouvement,

les pratiques culturelles et sociales développées par les enfants au sein de leurs jeux. En effet, comme le mentionne Isabelle Danic (2010), la culture enfantine « englobe les façons d'agir, de penser, de sentir, autrement dit les dispositions d'action, de représentation, de perception, produites et requises dans leurs interactions entre enfants et dans les relations entre catégories d'enfants, catégories générées par les rapports sociaux de la société englobante » (p. 84). Ce que cette description et les résultats de ce mémoire laissent apparaître est le caractère innovant et créatif de ces cultures et sociabilités enfantines. Certain·es auteur·es, à l'image de Ligier & Pagis, sont critiques des notions de culture et d'agentivité enfantine car elles ne prendraient pas assez en considération le poids des processus de socialisation. Ces auteur·es rejettent les approches de Delalande et Sirota, en stipulant qu'étudier les enfants au présent et penser ces cultures autonomes, c'est ne pas prendre en compte l'héritage et l'intériorisation des structures sociales. Selon Lignier & Pagis, « l'insistance théorique sur l'idée d'autonomie enfantine nous apparaît comme un obstacle à l'analyse, et non comme un judicieux point de départ » (*ibid.* p. 193). Pourtant, comme le rappelle Doriane Montmasson (2017) en répondant à Ligier & Pagis, « chercher à comprendre la place active que les enfants sont à même d'occuper dans le processus de socialisation apparaît justement, pour nombre de sociologues de l'enfance, comme étant un préalable et non une entrave à l'analyse sociologique » (p. 4). Pour Montmasson, leur critique n'a pas lieu d'être parce que la sociologie de l'enfance n'a pas pour vocation d'opposer l'étude de la socialisation à celle de l'agentivité enfantine. Elle propose plutôt de poursuivre l'investigation des conditions sociales de possibilités de l'agentivité enfantine et « [...] de comprendre comment ces capacités d'action peuvent s'articuler, défier, contredire ou mettre en œuvre et reconstruire les déterminismes sociaux » (*ibid.* p. 4).

Les propos de Montmasson et de Danic font écho aux résultats présentés tout au long de ce mémoire car ils permettent de démontrer l'imbrication des spécificités enfantines et leur lien à la culture et à la société plus large. Par exemple, j'ai mis en évidence la manière dont les enfants retraduisent les rapports sociaux d'âge qui sont formulés par l'institution scolaire. En effet, les catégories émiques et les injonctions utilisées par les enseignant·es ainsi que la séparation des âges au sein des classes sont reformulées par les enfants dans leurs jeux dans le but d'exclure

les plus jeunes. Illustration du concept de reproduction interprétative (Corsaro, 2003), les rapports sociaux d'âge entre plus jeunes et plus âgé·es sont recyclés par les enfants dans un ensemble de règles implicites et explicites connues de tout le groupe.

De manière similaire, les rapports sociaux de genre conditionnent et influencent les comportements des enfants dès leur entrée à l'école. Les nombreuses instances de socialisation, telles que la famille, l'école, les livres, la télévision, les ami·es, sont différentes en fonction du sexe de l'enfant et créent des manières spécifiques d'agir. Pourtant, comme l'ont démontré les auteur·es s'inscrivant dans le courant du féminisme poststructuraliste, les enfants ne sont pas passifs·ves dans la réception de ces socialisations. Au contraire, les enfants participent activement à créer, négocier, contester les normes de genre qu'ils ont appris (Thorne, 1993 ; Mayeza, 2015). L'analyse des groupes de pairs et de leurs activités ludiques a mis en évidence la manière par laquelle la course était construite comme masculine et réservée aux garçons. Les filles y sont interdites en raison de leur physique inadapté à la pratique, exception faite de Louise car elle posséderait le courage nécessaire pour se mesurer à un garçon. Le groupe de Flamur construit des frontières « genrées » qui renforcent la polarité entre garçons et filles. Toutefois, comme l'a mis en évidence l'exemple de Donica, ses frontières peuvent être transgressées en fonction d'autres propriétés sociales, notamment l'origine migratoire. Aussi, il a été montré, grâce aux exemples des pratiques de Marion et Caroline, que le fait d'être amoureuse d'un garçon engage des comportements particuliers. Ces filles établissent une différence dans leurs relations aux garçons en attachant des significations spécifiques et réservant certaines actions uniquement auprès de leur amoureux. En outre, les dynamiques de pouvoir liées au genre, telles que l'invasion des jeux de filles ou la répartition inégale de l'espace, ne se font pas sans certaines résistances de ces filles. Marion et Caroline renversent cette asymétrie par l'engagement dans un type de féminité plus mature qui tend à prendre certains garçons au dépourvu.

Selon moi, ces éléments soutiennent l'existence d'une sociabilité et d'une culture spécifiquement enfantines. Comme le note Delalande (2015), le vécu des enfants dans le préau leur permet de développer des compétences sociales au-delà de ce que nécessite leur « métier d'élève ». Elle souligne que « *L'expérience*

des enfants dans une cour d'école et au-delà dans un quotidien scolaire partagé, est à l'origine d'un processus social et culturel qui, initié par les circonstances d'une scolarisation imposée, est pris en charge par les enfants » (ibid. p. 203). Les enfants réalisent des apprentissages entre pairs et se socialisent entre elles et eux. D'une part, le jeu apparaît comme espace propice à la transmission d'un répertoire ludique, en partie hérité des plus âgé·es et influencé par la culture, mais aussi reformulé et transformé en fonction des préoccupations et envies des enfants. Entre reproduction et création, les enfants interprètent le monde qui les entoure d'une manière réflexive et « [...] *qui implique à la fois continuité et changement comme faces intégrant du processus dynamique de construction de la société et de l'enfance* » (Borba, 2005, p. 274 [traduction libre]). D'autre part, le jeu est un moment d'interaction sociale au sein duquel les enfants tissent des relations, expérimentent des identités sociales et les dynamiques et inégalités qui y sont associées.

5.2. Faire de la recherche avec les enfants – limites et développements ultérieurs

La sociologie de l'enfance et les méthodes de recherche faisant participer les enfants sont peu développées en Suisse et à l'Université de Lausanne (Godoy & Sabot, 2022). Ce mémoire contribue ainsi à l'approfondissement de ce champ d'étude au niveau local. La méthodologie de recherche constitue la plus grande force mais aussi la faiblesse de ce travail en raison de la durée du terrain. La recherche avec les enfants est considérée comme un terrain difficile d'accès qui demande d'adapter ses outils de récolte de données et oblige les chercheur·es à adopter une position réflexive en raison de l'inégalité de statut qui caractérise les relations enfants-adultes dans le cadre scolaire. Pourtant, comme le rappelle Simon (2020, p. 11), « *Le statut d'enquêteur n'est donc ni plus ni moins un obstacle vis-à-vis des enfants que vis-à-vis d'autres populations dont les caractéristiques (par exemple socioprofessionnelles, culturelles, etc.) les éloignent socialement de l'enquêteur* ». En effet, la différence entre enfant et adulte est perceptible dès le premier regard et demande des adaptations, mais ces précautions méthodologiques devraient faire l'objet d'un examen systématique lors d'une recherche qualitative. La distance sociologique qui sépare un·e

chercheur·e de ses enquêtés·es, en termes de propriétés sociales à l'image de l'âge, du genre ou de la race, sont des éléments qui peuvent influencer la relation d'enquête et qui ne sont pas spécifiques aux enfants. Comme le résume Simon, « à condition d'employer des mots qu'ils [les enfants] comprennent et de mettre en place des situations d'enquête dans lesquelles ils soient à l'aise, ils fournissent des réponses ni plus ni moins fiables que celles des adultes » (*ibid.* p. 14). Une fois le défi méthodologique et réflexif que pose la recherche auprès d'enfants relevé, le processus est très agréable. La motivation et l'enthousiasme que les enfants ont manifesté par rapport à ma démarche en ont fait une expérience très positive. La totalité des enfants a désiré participer et il a même été, parfois, compliqué de freiner, faute de temps, cet engouement.

En effet, la durée du terrain représente une limite qu'il convient de relever. Avoir comme but de donner la parole aux enfants et de pouvoir rendre compte de leurs représentations et significations demande de gagner leur confiance et de bien connaître ses enquêtés·es. L'engagement sur le terrain durant une longue période est un requis nécessaire pour rendre compte des cultures de l'enfance selon Corsaro (2003). Dans le cas de ma recherche, il existe un risque de surinterprétation en lien avec la durée limitée passée auprès des enfants. L'analyse des éléments observés et rapportés ne peut rendre compte, dans l'entièreté, des significations que les enfants apportent aux catégories d'analyse que j'ai mobilisées. Par ailleurs, je n'ai pu réaliser que quelques observations en classe alors que celles-ci auraient pu apporter de la profondeur et de la nuance aux analyses. Par exemple, la manière dont les enseignant·es thématisent le genre, le jeu et la récréation sont des éléments qui peuvent influencer les pratiques des enfants, comme l'a mis en évidence Thorne (1993). Dans son ethnographie, la chercheuse a mis en évidence les processus par lesquels les pratiques discursives des enseignant·es en classe peuvent renforcer la polarité des genres. Par exemple, en mobilisant de manière systématique les catégories « les filles » et « les garçons » ou en créant deux équipes basées sur le genre lors de concours, les enseignant·es accentuent la différence entre les enfants. De ce fait, il aurait été important de prendre en considération les interactions en classe afin d'objectiver leur poids dans les relations enfantines. Par ailleurs, comme mentionné dans le chapitre deux, ma présence limitée sur le terrain ne m'a pas

permis d'établir des relations plus approfondies avec les garçons. L'intérêt que certaines filles ont porté à ma recherche ainsi que mon propre genre, ont plutôt favorisé les interactions avec le groupe féminin au détriment de celui des garçons.

Dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure, il pourrait être intéressant d'approfondir les liens entre hétérosexualité et genre chez les enfants. En effet, s'intéresser à la sexualité et aux cultures amoureuses des jeunes enfants peut représenter un sujet digne de recherche car peu développé, comme l'explique Mayeza (2015). Le chercheur a montré, lors de ces différents terrains, l'imbrication du genre et de la sexualité chez les enfants de primaire, contrairement à l'hypothèse de sens commun qui assigne la sexualité comme caractéristique de l'âge adulte et entrevoit les enfants comme innocents. Pourtant, selon Mayeza, l'étude de cette thématique est fondamentale en raison des conséquences sur les comportements des enfants. Il souligne, d'une part, que les relations entre garçons et filles sont contrôlées par des étiquettes négatives telles que des insultes à caractère homophobe et que, d'autre part, les relations mixtes sont uniquement perçues dans leur potentialité amoureuse en raison de la polarité des genres sous-jacente. Pour Mayeza, ces éléments sont propices aux violences sexistes et homophobes et la promotion d'amitié entre filles et garçons devrait être un levier d'action inscrit dans les programmes d'enseignement. Par conséquent, une étude lausannoise plus approfondie pourrait être menée. Celle-ci s'inscrirait dans divers postulats^{6 7} déposés au Conseil communal en 2020 et qui demandent des interventions politiques dans le but de rendre le préau et les activités qui s'y tiennent plus égalitaires.

⁶ Postulat déposé par Pierre Conscience en février 2020 et disponible sur : <https://www.lausanne.ch/apps/agir/affaire/doc/12/12ba17cee26644608155eb306dc4e50c.pdf>

⁷ Postulat déposé par Xavier Company en mars 2020 et disponible sur : <https://vert-e-svd.ch/lausanne/blog/lausanne/et-la-cour-decole-cest-pour-les-garcons-ou-les-filles>

6. Bibliographie

- Allan, A. J. (2009). The importance of being a 'lady' : Hyper-femininity and heterosexuality in the private, single-sex primary school. *Gender and Education*, 21(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/09540250802213172>
- Arleo, A., & Delalande, J. (2010). *Cultures enfantines : Universalité et diversité*. PUR.
- Augustins, G. (1988). Le jeu de billes : Lieu de la raison, lieu de la passion. *Ethnologie française*, 18(1), 5-14.
- Barker, J., & Smith, F. (2001). Power, Positionality and Practicality : Carrying out Fieldwork with Children. *Ethics, Place & Environment*, 4(2), 142-147. <https://doi.org/10.1080/713665949>
- Bhana, D. (2005). « Show Me the Panties » : Girls Play Games in the School Ground. *Counterpoints*, 245, 163-172.
- Blades, M., Blaut, J., Darvizeh, Z., Elguea, S., Sowden, S., Soni, D., Spencer, C., Stea, D., Surajpaul, R., & Uttal, D. (2004). A Cross-Cultural Study of Young Children's Mapping Abilities. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 23, 269-277. <https://doi.org/10.1111/j.0020-2754.1998.00269.x>
- Borba, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar : Um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil* [Universidade Federal Fluminense].
- Borba, A. M. (2009). Une cour d'école au Brésil, lieu de l'imaginaire enfantin. In *Des enfants entre eux* (p. 110-125). Autrement. <https://doi.org/10.3917/autre.delal.2009.01.0110>
- Boxberger, C. (2016). *Violences et justice dans les cours de récréation à l'école élémentaire* [These de doctorat, Artois]. <http://theses.fr/2016ARTO0101>
- Brougère, G. (2000). *Sociabilité enfantine et culture ludique. Construire un jeu collectif avec une référence télévisée* (D. Saadi-Mokrane, Éd.). Edition du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle - Lille III.

- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, 10(2), 5. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>
- Chauvin, S., & Jounin, N. (2012). 7 – L'observation directe. In *L'enquête sociologique* (p. 143-165). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0143>
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children : The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341. <https://doi.org/10.1080/13575270108415344>
- Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M., Robb, M., & Open University (Éds.). (2014). *Understanding research with children and young people*. SAGE Publications.
- Connell, R. (1987). *Gender and power : Society, the person, and sexual politics*. Polity Press in association with B. Blackwell.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*.
<https://doi.org/10.17226/10723>
- Corsaro, W. A. (2015). Reproduction interprétative et culture enfantine : Universalité et diversité de l'expression. In A. Arleo & J. Delalande (Éds.), *Cultures enfantines : Universalité et diversité* (p. 59-75). Presses universitaires de Rennes.
<http://books.openedition.org/pur/10744>
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2017). Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In *Research with Children, Perspectives and Practices* (3rd edition). Routledge.
- Da Cunha, A., Delabarre, M., Fallot, J.-M., & Kaiser, C. (2020). *Petit atlas de Lausanne et ses quartiers*. Observatoire universitaire de la ville et du développement durable.
- Dafflon Nouvelle, A. (Éd.). (2006). *Filles-garçons : Socialisation différenciée?* Presses universitaires de Grenoble.
- Danby, S., Davidson, C., Ekberg, S., Breathnach, H., & Thorpe, K. (2016). 'Let's see if you can see me' : Making connections with Google Earth™ in a preschool classroom. *Children's Geographies*, 14(2), 141-157.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1126231>

- Danic, I. (2015). La production des cultures enfantines : Ou la culture enfantine comme réalité dynamique et plurielle. In A. Arleo & J. Delalande (Éds.), *Cultures enfantines : Universalité et diversité* (p. 77-84). Presses universitaires de Rennes.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, 40, Art. 40. <https://doi.org/10.4000/terrain.1555>
- Delalande, J. (2006). La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants. *Enfances & Psy*, 33(4), 15-19. <https://doi.org/10.3917/ep.033.0015>
- Delalande, J. (2009). Chapitre 5. La cour de récréation : Lieu de socialisation et de culture enfantines. In G. Brougère & A.-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 69). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0067>
- Delalande, J. (2015). *La cour de récréation Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.
- Diter, K. (2015). « Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout ! ». La socialisation des garçons aux sentiments amoureux. *Terrains & travaux*, 27(2), 21-40. <https://doi.org/10.3917/tt.027.0021>
- Diter, K. (2020). « Aimer d'amour et aimer d'amitié, c'est pas pareil ! » Les représentations socialement différenciées des sentiments chez les enfants. *Revue des politiques sociales et familiales*, 136(1), 51-67. <https://doi.org/10.3406/caf.2020.3434>
- Draghici, C. C., & Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : Enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39, Art. 39. <https://doi.org/10.4000/ree.300>
- Evaldsson, A.-C. (2009). Play and Games. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Éds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 316-331). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_22

- Evaldsson, A.-C., & Corsaro, W. A. (1998). Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretative Approach. *Childhood*, 5(4), 377-402. <https://doi.org/10.1177/0907568298005004003>
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). research with children : Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Garnier, P. (2020). Penser les inégalités sociales entre enfants. *Revue des sciences sociales*, 64, Art. 64. <https://doi.org/10.4000/revss.5786>
- Godoy, F., & Sabot, C. (2022). *Préaux en tous genres. Interact, Appel à projets 2022*.
- Goffman, E. (1996). *La présentation de soi*. Ed. de Minuit.
- Hejoaka, F., & Zotian, E. (2021). Chapitre 1. Âge et genre dans la relation d'enquête avec les enfants: Terrains africain et européen. In M. Jacquemin, M. Pilon, D. Bonnet, C. Deprez, & G. Pison (Éds.), *Être fille ou garçon : Regards croisés sur l'enfance et le genre* (p. 37-58). Ined Éditions.
- Hughes, L. A. (1995). Children's Games and Gaming. In *Children's Folklore*. Routledge.
- James, A., & Prout, A. (Éds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Joannin, D., & Mennesson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du Genre*, 56(1), 161-184. <https://doi.org/10.3917/cdge.056.0161>
- Kustatscher, M. (2015). Exploring young children's social identities : Performing social class, gender and ethnicity in primary school [Thesis]. The University of Edinburgh.
- Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, 73(4), 20-36. <https://doi.org/10.3917/gen.073.0020>
- Lignier, W., & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre : Comment les enfants perçoivent le monde social*. Seuil.

- Madrid, S., & Kantor, R. (2009). Being kitties in a preschool classroom : Maintaining group harmony and acting proper in a female peer-culture play routine. *Ethnography and Education*, 4(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/17457820902972903>
- Mallon, I. (2017). Les rapports sociaux d'âge : Une dimension (im)pertinente de la relation d'enquête ? *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.6019>
- Mayeza, E. (2017). 'Girls don't play soccer' : Children policing gender on the playground in a township primary school in South Africa. *Gender and Education*, 29(4), 476-494. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187262>
- Mayeza, E. (2015). *Playing gender in childhood : How boys and girls construct and experience schooling and play in a township primary school near Durban* [Thesis, Stellenbosch : Stellenbosch University]. <https://scholar.sun.ac.za:443/handle/10019.1/96650>
- Montmasson, D. (2017). LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie. L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social. Paris : Éd. du Seuil, 2017, 320 p. *Revue française de pédagogie*, 200(3), 136-139. <https://doi.org/10.4000/rfp.7114>
- Paechter, C. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities : Power, identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253-263. <https://doi.org/10.1080/09540250600667785>
- Paechter, C. (2010). Tomboys and girly-girls : Embodied femininities in primary schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 221-235. <https://doi.org/10.1080/01596301003679743>
- Paechter, C. (2019). Where are the feminine boys? Interrogating the positions of feminised masculinities in research on gender and childhood. *Journal of Gender Studies*, 28(8), 906-917. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1597339>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11—L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>

- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-methodes-en-sociologie--9782707142627.htm>
- Piaget, J. (1954). Remarques sur le jeu de l'enfant et la pensée symbolique (I, II, III, IV). *Bulletin de psychologie*, 7(12), 702-709.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys, and junior sexualities : Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. Routledge.
- Renold, E. (2006). 'They won't let us play ... unless you're going out with one of them' : Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 489-509. <https://doi.org/10.1080/01425690600803111>
- Roca i Escoda, M., Burton-Jeangros, C., Diaz, P., & Rossi, I. (2020). *Enjeux éthiques dans l'enquête en sciences sociales*. Université de Genève - Faculté des sciences de la société - Institut de recherches sociologiques.
- Salaméro, É. (2016). Se situer parmi les pairs : Des groupes affinitaires aux conflits. L'étude d'interactions dans une cour de récréation. *Éducation et sociétés*, 38(2), 157-172. <https://doi.org/10.3917/es.038.0157>
- Simon, A. (2020). Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres? *Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*. <https://doi.org/10.1177/0759106320908223>
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.
- Thomson, S. (2005). 'Territorialising' the primary school playground: Deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies*, 3(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/14733280500037224>
- Thorne, B. (1993). *Gender play : Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Thorne, B. (2013). In Elementary Schools. In *Relationships and Development* (Psychology Press, p. 232). Psychology Press.

- Throssell, K. (2018). In the Mouths of Babes : A Discussion of the Use of Semidirective Projective Interviews with Children. *BMS: Bulletin of Sociological Methodology / Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 137/138, 25-44.
- Tisdall, K., Davis, J. M., & Gallagher, M. (2008). *Researching with Children and Young People : Research Design, Methods and Analysis*. SAGE.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Zotian, E. (2015). Appréhender la qualité de l'accueil « à hauteur d'enfants » à partir d'études de cas. L'importance des rapports sociaux d'âge. *Revue des politiques sociales et familiales*, 120(1), 21-30. <https://doi.org/10.3406/caf.2015.3111>

7. Annexes

7.1. Tableau récapitulatif des participant·es à l'étude

Classe de Charlotte et Stan	Classe de Catherine et Nadine
Caroline	Simon
Louise	Julian
Marion	Aidan
Laura	Inès
Joao	Angela
Flamur	Ivana
Fadil	Donica
Marco	Diogo
Ethan	Sofiane
	Florim

7.2. Formulaire d'autorisation parentale



FORMULAIRE D'AUTORISATION PARENTALE

Chères et chers parents,

Dans le cadre de mes études de master en sciences sociales, je souhaite mener une recherche qui s'inscrit dans le projet « *préaux en tous genres* », qui est dirigé conjointement par l'Université et la ville de Lausanne. Ce projet vise à investiguer la réalité des préaux de la ville de Lausanne par le prisme du genre. Vous pourrez trouver une présentation de ce projet sur notre site internet : www.unil.ch/preauxentousgenres ou en scannant le QR code en bas du document.

Ma recherche, qui se déroulera tout au long de l'année 2022, porte sur la manière dont les enfants de 1-2P jouent dans la cour de récréation et s'approprient cet espace. Elle sera notamment l'occasion de saisir ce que les enfants pensent de leur préau ainsi que ce qui pourrait, de leur point de vue, être amélioré. Pour cela, je souhaite discuter avec les enfants de leurs jeux, leur quotidien, leur organisation et leurs besoins. Concrètement, je me déplacerai dans les classes de 1-2P pour rencontrer les enfants et discuter avec elles et eux durant plusieurs demi-journées. Je réaliserai également des observations dans les préaux durant les récréations ainsi qu'avant ou après l'école.

Votre enfant étant mineur-e, j'ai besoin de votre autorisation parentale pour réaliser ces observations et ces entretiens, qui prendront la forme d'une discussion enregistrée (son uniquement). Une fois votre accord donné, votre enfant sera sollicité, sans obligation aucune de participer à cette recherche. Votre consentement ainsi que celui de votre enfant peut d'ailleurs être retiré à tout moment de la recherche.

Sachez que, comme toute activité de recherche, l'usage des données récoltées dans le cadre de ce projet répondra à **des conditions éthiques strictes** :

- **L'utilisation des données récoltées est exclusivement réservée à la présente recherche.** Seules les chercheuses impliquées (mémorante, directrice de mémoire et responsable du projet) auront accès à ces dernières. Les enregistrements audio feront l'objet d'une transcription avant d'être définitivement détruits. Ils ne feront l'objet d'aucune diffusion. Les transcriptions seront quant à elles anonymisées au maximum et seront conservées durant 5 ans pour d'éventuelles publications scientifiques.
- **L'anonymat des lieux et des personnes concernées est garanti** : lors de la diffusion des résultats (publications, rapports, etc.) ni l'école ni votre enfant ne pourront être reconnus. Des noms d'emprunt seront utilisés.
- L'analyse sera effectuée pour comprendre les activités des enfants et leurs représentations. **Aucun jugement de valeur ne sera prononcé.** Je souhaite aussi laisser toute la place aux enfants pour qu'ils et elles s'expriment dans un cadre bienveillant.

Je m'engage également à revenir vers vous à la suite de ma recherche afin de vous présenter les données récoltées.





Si vous souhaitez obtenir des informations complémentaires à propos de ce projet, vous pouvez me contacter au 079/725.50.35 ou par mail à l'adresse : manon.chollet@unil.ch

En espérant que ces conditions vous conviennent, je vous prie de bien vouloir retourner le coupon ci-dessous à l'enseignant-e de votre enfant. Il ou elle me les fera ensuite parvenir.

Manon Chollet



Je soussigné-e :

Nom :

.....

Prénom :

.....

Autorise mon enfant :

Nom :

.....

Prénom :

.....

Année scolaire et nom de l'enseignant-e :

.....

A participer à la recherche de Mme Chollet, à ce que celle-ci réalise des observations dans le préaux scolaire et des discussions avec les enfants dans leur classe et à ce qu'elle enregistre vocalement les entretiens et puisse utiliser les données anonymisées dans son travail de mémoire de master.

Date, lieu et signature :

.....



7.3. Guide d'entretien

Thèmes à aborder

- Les jeux réalisés dans le préau
- Les dynamiques relationnelles et interactions entre pairs durant le jeu (règles, rôles, valeurs partagées)
- L'investissement de l'espace du préau
- Les règles en vigueur durant la récré, la place des adultes
- Les endroits cachés et secrets (existence physique et symbolique, partage)

Questions

1. Tu joues à quoi dans le préau ? Qu'est-ce que tu fais pendant la récré ?
2. Quel est le jeu auquel tu préfères jouer pendant la récré ?
3. Avec qui tu y joues ?
4. C'est qui tes copains/ tes copines ?
5. C'est quoi les règles dans le préau ? Vous en avez d'autres qui ne sont pas les règles ?
6. Qui fait les règles du jeu ?
7. Qui fait le ou la chef·fe pendant la récré ? Pourquoi ?
8. C'est quoi ton endroit préféré dans le préau ? Et celui que tu détestes ? Et pourquoi ?
9. C'est quoi les endroits où tu n'as pas le droit d'aller dans la cour ? Si tu y vas, tu vas y faire quoi ?
10. Les enseignant·es ils et elles sont où pendant la récré, ils et elles font quoi ?
11. C'est quoi l'endroit que tu préfères pour te cacher dans la cour ? Où est-ce que tu fais des choses secrètes ? Qui est avec toi à ce moment-là ?
12. Est-ce qu'il y a des endroits secrets dans la cour ? Pourquoi c'est un endroit secret ? Est-ce que tu partages cet endroit avec tes copains et copines ?