



HAL
open science

Les enfants dans l'école : une sociologie des acteurs sociaux et territoriaux

Sophie Levrard

► **To cite this version:**

Sophie Levrard. Les enfants dans l'école : une sociologie des acteurs sociaux et territoriaux. Education. Normandie Université, 2020. Français. NNT : 2020NORMC007 . tel-02997547

HAL Id: tel-02997547

<https://theses.hal.science/tel-02997547>

Submitted on 10 Nov 2020

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

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



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Les enfants dans l'école : une sociologie des acteurs sociaux et territoriaux

**Présentée et soutenue par
Sophie LEVRARD**

**Thèse soutenue publiquement le 02/10/2020
devant le jury composé de**

M. GILLES BROUGERE	Professeur des universités, Université Paris 13 Paris-Nord	Rapporteur du jury
Mme ISABELLE DANIC	Maître de conférences HDR, Université Rennes 2	Rapporteur du jury
Mme PASCALE GARNIER	Professeur des universités, Université Paris 13 Paris-Nord	Président du jury
M. YVES RAIBAUD	Maître de conférences HDR, Université Bordeaux 3 Michel de Montaign	Membre du jury
M. PATRICK RAYOU	Professeur des universités, Université Paris 8 Vincennes	Membre du jury
Mme JULIENNE DELALANDE	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par JULIENNE DELALANDE, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

Remerciements

Je remercie tout d'abord Julie Delalande pour l'encadrement de cette thèse. Qu'elle soit remerciée pour toute la rigueur scientifique et rédactionnelle qu'elle m'a apportée mais aussi pour ses conseils, sa gentillesse et ses encouragements.

Je remercie également Gilles Brougère, Isabelle Danic, Pascale Garnier, Yves Raibaud et Patrick Rayou pour l'honneur qu'ils me font d'être dans mon jury de thèse.

Je tiens à remercier également tous les membres du laboratoire CIRNEF ainsi que ceux du département des sciences de l'éducation de l'université de Caen. Ils ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'aboutissement de ce travail de recherche. Thierry, mon voisin de bureau a fait de notre proximité géographique, une rencontre presque quotidienne parfois informelle mais qui constitue, nous le savons, une partie non négligeable de notre développement et de nos apprentissages. Merci à ceux qui ont accompagné mes premiers colloques, séminaires, réunions, avec professionnalisme et sympathie. Je remercie tous ceux qui sont venus frapper à la porte de mon bureau pour boire un café, déjeuner, discuter et m'ont, à cette occasion, prodigué de précieux conseils ou m'ont divertie de mes objectifs intellectuels. Je remercie Valentina pour ses messages vocaux dont la durée est proportionnelle à son soutien : « il faut résister ma belle ». Merci pour ta présence amicale. Merci à Alexandre, mon colocataire qui a amené la chaleur de l'Afrique dans notre bureau, ton objectif écran est pour bientôt.

Je remercie enfin les personnes qui ont participé à l'enquête et en particulier les enfants des écoles. Je ne peux pas les citer tous mais ils sont pour moi les personnes qui méritent le plus ma reconnaissance dans l'aboutissement de ce travail. Sans eux, rien n'est possible.

Je ne peux pas remercier ici tous mes amis alors ils s'amuseront, s'ils le veulent, à retrouver leur prénom dans mon manuscrit. C'est ma manière de rendre hommage à leur amitié. Ne voyez aucun lien entre vous et le personnage que vous incarnez, toute ressemblance est purement fortuite. Will se retrouvera à de nombreuses reprises mais il le sait déjà puisqu'il a corrigé mon texte et je l'en remercie particulièrement.

Enfin je remercie toute ma famille qui m'apporte confiance et fierté. Merci à Franck de m'avoir poussée au-delà de ce que je me croyais capable de faire. À mes filles, Nola et Zoé qui ont attendu longtemps de voir naître le livre de leur maman.

À mes deux princesses,

J'ai montré mon chef-d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m'ont répondu : « Pourquoi un chapeau ferait-il peur ? » Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. [...] Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications. [...] J'ai ainsi eu, au cours de ma vie, des tas de contacts avec des tas de gens sérieux. J'ai beaucoup vécu chez les grandes personnes. Je les ai vues de très près. Ça n'a pas trop amélioré mon opinion. Quand j'en rencontrais une qui me paraissait un peu lucide, je faisais l'expérience sur elle de mon dessin n°1 que j'ai toujours conservé. Je voulais savoir si elle était vraiment compréhensive. Mais toujours elle me répondait : « C'est un chapeau. » Alors je ne lui parlais ni de serpents boas, ni de forêts vierges, ni d'étoiles. Je me mettais à sa portée. Je lui parlais de bridge, de golf, de politique et de cravates. Et la grande personne était bien contente de connaître un homme aussi raisonnable.

Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*, 1947

Sommaire

Remerciements.....	1
Sommaire.....	3
Introduction générale.....	5
Première partie : L'enfance à l'école : éclaircissement des apports théoriques interdisciplinaires	13
Chapitre 1 : Les enfants, des acteurs sociaux dans les territoires de l'école.....	15
1.1 : Les enfants acteurs	17
1.2 : Les enfants entre eux, une socialisation entre pairs	38
1.3 : Des enfants et des adultes en interactions	49
Chapitre 2 : La recherche en sciences de l'éducation : une méthodologie modulée par l'objet enfance	60
2.1 : Origine d'un questionnaire et premiers pas dans l'enquête : l'enquête exploratoire 2013 / 2014.....	61
2.2 : L'enquête principale 2014 / 2015.....	78
2.3 : Enquête complémentaire 2015 / 2016 et 2016 / 2017	98
Deuxième partie : Catégorisation des espaces de vie à l'école du point de vue des enfants, acteurs sociaux et territoriaux	103
Chapitre 3 : Espaces de jeu et espaces institutionnels : entre les projets de formalisation des adultes et les usages d'appropriation des enfants	104
3.1 : La cour traditionnelle : un espace formalisé pour une appropriation relativement formelle.....	106
3.2 : « Le plateau »	128
3.3 : Le City Stade	139
3.4 : La classe : un espace évoqué dans sa dimension sociale.....	152
3.5 : La bibliothèque : un accès très varié selon les écoles : un lieu isolé où la surveillance pose question	186
3.6 : Le restaurant scolaire : des problématiques intemporelles.....	195
3.7 : La garderie : faute de mieux ?	206
Chapitre 4 : Les tiers-lieux enfantins : se territorialiser pour habiter l'école.	219
4.1 : Les espaces verts	225
4.2 : Le village gaulois : le territoire des enfants.....	238
4.3 : Violetta ou l'expérience du merveilleux à l'école.....	256

4.4 : Toilettes, trous, fissures : les malaimés ?	262
4.5 : Les tiers-lieux de stratégies enfantines.....	270
4.6 : Les lieux interdits	283
4.7 : S’encabaner : se situer entre le dehors et le dedans	297
Conclusion générale.....	319
Index des photographies	328
Index des tableaux	332
Bibliographie.....	333
TABLE DES MATIERES	351
Annexes.....	357
Enquête exploratoire 2013 / 2014.....	357
Enquête principale 2014 / 2015 : Parcours photographique dans l’école Lilas.....	399
Enquête complémentaire 2015 / 2016 – 2016 / 2017 : école Lilas.....	469

Introduction générale

L'école a été pour nous l'espace de joyeux souvenirs d'enfance entourée de nos ami.e.s. Certaines odeurs et des couleurs évoquent dans notre mémoire des moments heureux, les amitiés et les rivalités qui se jouaient au sein de l'école. Nous nous souvenons des parties de billes avec nos copains, et de l'élastique par-dessus lequel nous sautions inlassablement avec nos copines. Chaque enseignant a laissé son empreinte dans notre mémoire ; celui de CP qui affichait dans des nuages les jours de la semaine, le maître d'une extrême gentillesse en CE1, celui de CE2 qui a dû nous séparer de notre meilleure amie en pleine bagarre dans le couloir devant la classe, l'enseignante de CM1 qui nous mit en scène dans *Le malade imaginaire* pour le spectacle de fin d'année. Nous évoquons souvent un souvenir avec nos frères, passés avant nous dans la classe de CM2, dans laquelle l'enseignant et directeur de l'école cuisinait des moules frites aux enfants. Nos parents apprendront peut-être ici que nous nous cachions derrière la statue en forme d'éléphant avec notre amoureux pour échanger des bisous.

Mais voilà, « les écoliers ne vivent pas tous leur expérience scolaire dans le bonheur et la sérénité » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, p.232). D'autres enfants partagent des souvenirs moins apaisés, des moqueries, des humiliations, des difficultés personnelles ou scolaires, de la violence, et eux aussi, gardent à l'âge adulte des marques de ce passé enfantin. Les enfants que nous avons été, restent pour toujours dans notre mémoire. Alors, il ne faut pas négliger les enfants qui sont des enfants au présent, qui vivent aujourd'hui des joies ou des peines qui les marqueront pour toute leur vie. Puisque « l'adulte entretient toujours un rapport avec l'enfant qu'il fut » (Arléo & Delalande, 2011, p.17), on peut solliciter ses propres souvenirs pour être touché par l'enfance telle qu'elle est aujourd'hui. C'est comprendre, sans demeurer un enfant, que les petites têtes brunes, rousses, blondes, qui vivent à l'école, n'oublieront pas cette période de leur vie comme par magie en devenant un jour, presque de manière fatale, un adulte responsable et autonome.

C'est peut-être de voir nos propres enfants qui grandissent avec et sans nous, dans et en dehors du cercle familial, qui créent leurs amitiés auxquelles nous sommes parfois étrangers, dont on ne peut pas maîtriser les bonheurs et les chagrins, qui nous font prendre conscience de cette enfance si précieuse, à la fois si dépendante de notre volonté de parent à les protéger et les garder pour toujours avec nous et, à la fois, si indépendante dans leur construction autonome de leur personnalité et de leur identité.

En devenant professeure des écoles en 2009, cette question de l'enfance revient, sous d'autres formes que celles de notre histoire personnelle et de la parentalité. Celles de la formation et de la pratique professionnelles naissent de nos premières déconvenues et constituent la genèse de nos questionnements scientifiques. Quelle institution offre une formation identique à tous les individus susceptibles de travailler aussi bien avec des enfants âgés de 2 ans que de 15 ans, si l'on est affecté comme nous l'avons été en début de carrière d'abord en maternelle puis en SEGPA, dans un collège ? Cette ambivalence marque la remise en question de notre légitimité en tant que professionnelle travaillant avec des enfants. Nous n'étions pas réellement préparée à collaborer avec des enfants dont les besoins physiologiques, éducatifs, mais aussi affectifs et sociaux sont si différents. Les jeunes enseignants sont formés à la construction des séances, des programmations pédagogiques. Mais qu'en est-il de la réflexion autour du principal objet de leur travail autour duquel tout « bon » enseignant doit faire graviter sa professionnalisation : l'enfant, les enfants ? Alors que, nous-même, en tant qu'enseignante, nous développons les compétences pédagogiques nécessaires pour prendre en charge des groupes d'enfants dans les écoles, nous nous posons encore la question fondamentale à laquelle notre formation n'avait toujours pas répondu : qu'est-ce qu'un enfant à l'école ? Comment chaque enfant s'approprie-t-il son école en fonction de la vie sociale qu'il y expérimente, des apprentissages qu'il y fait, mais aussi de son existence et de son expérience dans et hors de l'école. Pour que cette vie à l'école puisse exister, figurent les espaces comme conditions décisives et comme l'écrit Anthony Giddens « les pratiques sociales sont accomplies et ordonnées dans l'espace » (Giddens, 1987, p.50). Or dans les écoles où nous avons exercé notre profession, les architectures assez austères de notre point de vue, ne semblaient pas freiner les enfants qui développaient des relations sociales riches et variées. L'esthétisme d'une école est-elle alors une variable nécessaire au bien-être des enfants ? Notre travail de thèse a pour objectif de comprendre, à partir du point de vue exprimé par les enfants, comment ces derniers s'approprient les espaces de l'école. Notre hypothèse est que les enfants habitent l'école en créant, en détournant ou transformant des territoires qui leur permettent de vivre une vie d'enfant dans un contexte très institutionnalisé, donc contraignant, dans lequel le rôle d'élève est le plus souvent attendu.

Mais avant de développer notre travail, il est important de revenir rapidement sur l'itinéraire emprunté par notre réflexion scientifique. Notre première hypothèse de travail fut que l'esthétisme de l'école est un critère de bien-être pour les enfants. Afin de vérifier celle-

ci, nous avons effectué une première série d'entretiens avec des enfants de 6 à 11 ans dans deux écoles urbaines. Nous avons dû sortir rapidement de notre adultocentrisme pour constater que l'esthétisme, au sens que nous lui donnons en tant qu'adulte c'est-à-dire un lieu qui est beau, propre, lumineux, leur importe peu et n'est pas le principal critère retenu par eux pour apprécier leur école. Les enfants se focalisent sur les relations sociales qu'ils développent avec les autres enfants et les adultes de l'école. Ils sont effectivement sensibles à la beauté, la couleur, la luminosité, le mobilier et les extérieurs de leur école, mais les enfants s'attachent davantage à décrire la qualité des relations sociales installées. L'école est source d'expériences et nous avons rapidement constaté que celles qualifiées par les enfants eux-mêmes d'heureuses et riches socialement, prenaient place dans des espaces qui nous apparaissaient, en tant qu'adulte, parfois austères. Alors l'espace se révèle être une variable indispensable dans la compréhension des processus de socialisation chez les enfants, puisqu'il constitue un cadre à la fois symbolique et matériel qui conditionne la vie sociale à l'école à travers, entre autres, les pratiques ludiques. L'outil méthodologique a évolué pour s'adapter aux acteurs qui ont fait bouger nos questions de recherche. La mise en place d'un parcours photographique dans une école rurale a révélé une articulation entre les comportements sociaux et les espaces de l'école vécus à différents moments de la journée. Finalement deux écoles ont été enquêtées de manière approfondie même si la réalisation de photographies n'a été faite que dans l'une d'elles. Des entretiens semi-dirigés ont été menés avec le visionnage des clichés et révèlent un ensemble de compétences et de comportements sociaux développées par les enfants. La combinaison des discours et des photographies a favorisé cette compréhension des processus sociaux articulés aux espaces de l'école.

Notre recherche nous a finalement amenée à travailler les questions principales suivantes :

- Quels sont les comportements sociaux des enfants qui les amènent à s'approprier les espaces de l'école ?

- Quelles sont les conditions favorables à une appropriation des espaces scolaires par les enfants ?

- Quels sont les critères enfantins qui rendent un bâtiment agréable ?

- Quels sont les effets normatifs de l'institution, des adultes et des pairs sur leurs choix ? En d'autres termes, comment les enfants adaptent leurs comportements sociaux en fonction des espaces scolaires aménagés pour eux par les adultes ?

- Quelle conscience avons-nous des enfants comme acteurs sociaux dans les territoires de l'école ?

En posant ces questions, nous voulons comprendre comment les enfants s'intègrent socialement dans les espaces de l'école et voir ce qu'ils font de ce qui est à leur disposition, en fonction de l'environnement matériel et humain. Dans cette recherche, il apparaît que plus les espaces à exploiter sont nombreux et variés, plus les enfants se les approprient dans le respect des règles imposées mais s'autorisent des détournements, des transgressions pour vivre une vie d'enfant. Cette richesse de l'espace à leur disposition leur permet des apprentissages alors même que la situation n'a pas été pensée dans ce but. Finalement, les enfants mettent en place un certain nombre de stratégies pour habiter l'école et construire des relations sociales.

Notre travail se compose de deux grandes parties.

Une première partie, l'enfance à l'école, est un éclaircissement des apports théoriques interdisciplinaires. Le premier chapitre a pour objectif d'éclairer le lecteur sur le terme d'acteur et l'usage que nous en faisons en l'associant aux enfants. Nous nous sommes appuyée sur les travaux des sociologues de l'enfance pour développer l'idée que les enfants sont des acteurs sociaux qui se territorialisent, et pour observer comment ils exercent leur *agency* au sein de l'école. Si l'importance des relations sociales entre enfants est d'abord reconnue c'est parce que celles-ci se révèlent nécessaires et propices aux apprentissages scolaires. Nous affirmons qu'elles sont à l'origine d'autres apprentissages, non scolaires, qui contribuent au développement de la vie sociale de l'école en fonction des différents espaces investis dans la journée. La multiplicité des espaces diversifie les processus de socialisation. Les enfants se territorialisent parce qu'ils identifient les différents lieux et leurs fonctions, et ils créent eux-mêmes leur territoire pour leur vie sociale. Ils délimitent des espaces, les défendent lorsque d'autres enfants ou groupes d'enfants tentent de se les réapproprier et ils les habitent, y logent des jeux, des conversations, des actions et des pratiques enfantines propres à leur groupe de pairs. Ils reçoivent, recyclent, c'est-à-dire qu'ils réutilisent, transforment et créent leur part du monde qu'on laisse à leur disposition, dans les espaces de l'école, en fonction de l'institution elle-même et de ce qu'elle impose, en fonction des adultes en présence et des groupes de pairs. Ce sont des acteurs territoriaux qui produisent une géographie de l'espace au même titre que les adultes mais dont ces derniers n'ont pas nécessairement conscience lorsque l'on évoque les capacités des enfants à le faire. Le rapport des enfants à l'espace est étudié bien que le rapport au temps soit une variable

nécessairement prise en compte. La durée ou la fréquence d'utilisation d'un espace permet de se territorialiser à des degrés différents par exemple. L'âge des enfants induit les possibilités d'investissement de certains espaces et réunit les enfants dans des espaces communs identifiables, en l'occurrence la classe. Nous ferons parfois référence au temps, celui-ci étant lié à l'espace qu'il traverse, le temps de la cantine dans la cantine, le temps de classe dans la classe, bien que cette question de temporalité ne soit pas au centre de notre réflexion.

Si nous utilisons généralement le terme espace pour identifier les différents lieux qui composent l'école, il faut d'ores et déjà évoquer la précision entendue par les termes de lieu, d'espace social et de territoire. Le lieu désigne « l'objet géographique lui-même » (Debarbieux, 1995, p.97). L'espace social « constitue la base matérielle du territoire » et ce dernier prend le sens que « lui confèrent les collectivités humaines qui se l'approprient » (Di Méo, 1998, p.99). En ce qui concerne les enfants, ils investissent les espaces de l'école et développent progressivement leur espace social pour créer et s'approprier des territoires identitaires. Ainsi pour la sociologie, l'espace social est immatériel et abstrait. Pour la géographie, l'espace social est une notion physique d'espace construit socialement. C'est sur cette deuxième acception que nous construisons notre travail d'analyse des rapports sociaux entretenus et construits dans les espaces de l'école par les enfants. Les territoires scolaires correspondent à l'ensemble des espaces de l'école, quelle que soit l'appropriation qu'en font les enfants. Ainsi les espaces, les territoires mais aussi les temps sont des variables qui construisent le cadre, parfois contraignant, pour ces acteurs sociaux. La relation que nous avons établie entre les processus sociaux mis en place par les enfants dans les différents espaces de l'école, nous a amené à considérer des approches de la géographie et en particulier de la géographie sociale qui articulent les espaces géographiques et les rapports sociaux. La définition d'Yves Raibaud (Raibaud 2009) concorde avec celle que nous attribuons aux enfants, à savoir des acteurs territoriaux qui agissent sur les espaces en fonction de ce qui leur est laissé à disposition.

Les sociologues urbains se sont penchés sur l'adaptation ou l'inadaptation de la ville pour l'enfance (Danic *et. al.*, 2017, p.134) et se sont démarqués des recherches centrées principalement sur le domaine du scolaire. Néanmoins, les apprentissages sont au cœur des préoccupations adultes. Les temps et les espaces scolaires, périscolaires et extrascolaires entrent parfois en concurrence mais constituent les temps et les espaces de vie des enfants. Il s'agit alors dans ce chapitre de voir comment les espaces principalement et les temps que

nous observons dans une moindre mesure, sont organisés à l'école, dans quelles perspectives et selon quelles évolutions historiques et institutionnelles.

La dimension culturelle est aussi à envisager puisque les enfants évoluent dans une culture familiale, puis scolaire, et s'intègrent à un troisième ensemble, les pairs et développent avec eux une culture enfantine, commune dans les valeurs qu'elle suppose de partager. Les jeux, les chants, les défis, l'imaginaire nourrissent cette culture au quotidien dans l'école. La socio-anthropologie (Delalande, 2008) observe cette culture qui se distingue des autres groupes sociaux, celui des adultes en particulier. Elle se nourrit de la famille, d'autres cultures, des médias, ce qui en fait une culture riche, qui évolue en fonction du contexte social, culturel et politique. Ceci révèle des compétences, une emprise sur l'environnement (Garnier, 1995). Nous apportons une réflexion sur les représentations des enfants selon les lieux de l'école qu'ils expérimentent, et à partir de leurs discours nous analysons leurs manières de percevoir le monde, de le transformer, de se l'approprier, d'y intégrer leur culture et d'enrichir la culture déjà présente de nouveaux modèles culturels.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons le cadre de notre méthodologie. Elle est modulée par l'objet enfance et a évolué pour prendre en compte la richesse du point de vue des enfants sur leur environnement. Nous présentons les objectifs de la recherche, notamment les éléments constitutifs de notre terrain d'enquête mais surtout la méthodologie croisée de sa préparation jusqu'à l'évaluation de son efficacité heuristique. Les ajustements sont les produits d'une réflexion constante au fil des opportunités apportées par les terrains d'enquête mais aussi par l'écoute attentive de nos enquêtés, eux-mêmes à l'origine des grandes questions qui nous animent. Les méthodologies visuelles inspirées de la sociologie (Danic, 2006) et de la géographie (Le Guern & Thémines, 2011) ont suscité une approche nouvelle de nos enquêtés en les impliquant dans la production de données. En les faisant photographes de leurs espaces, les enfants ont apporté des supports visuels qui illustrent en grande partie l'exposition de nos résultats. Les clichés s'accompagnent d'extraits d'entretiens pour comprendre de quelles manières les enfants perçoivent et se représentent les espaces.

La deuxième partie de cette thèse est donc l'accomplissement de ces années de réflexions autour de nos questionnements et de l'expérimentation de nos techniques d'enquêtes dont certaines se sont révélées plus riches que d'autres. Deux chapitres se partagent les espaces de l'école tels que nous les avons catégorisés, les espaces dédiés à la

vie en collectivité à l'école, espaces récréatifs et espaces scolaires, tels qu'ils ont été pensés par les adultes pour les enfants et les espaces que nous avons appelés « tiers-lieux » ceux conçus, imaginés, détournés par les enfants eux-mêmes et pour eux-mêmes, pour y loger leur culture enfantine, celle propre à leur groupe de pairs.

Le chapitre 3 se consacre alors à l'analyse des données concernant les espaces dédiés aux enfants, conçus, pensés et organisés par les adultes, pour les jeux, l'apprentissage scolaire et la vie collective de l'école. Mais qu'en font réellement les enfants ? L'espace de jeu (Brougère, 1991) conçu pour eux est exploité de manière relativement conventionnelle dans la limite, ou presque, de ce qui est autorisé. Les enfants se conforment à l'usage attendu mais se détournent des normes scolaires, occasionnellement, pour répondre à leurs propres volontés. Les relations sociales qu'ils développent, montrent qu'ils intègrent les règles, en concertation et en négociation avec les adultes. Les enfants s'approprient ces espaces de jeu de manière semi-formelle : bien qu'encadrés par les adultes, les jeux et leurs limites spatiales sont soumis à la loi des pairs (Delalande, 2010) pour donner un ordre social à leur société enfantine (Rayou, 1999). Les espaces institutionnels, la classe, la bibliothèque, la cantine et la garderie ont des fonctions particulières que les adultes organisent pour les enfants. Les objets de la classe, les locaux sont des symboles d'une école qui les accueille pour leur éducation et les enfants y reconnaissent une part de vie institutionnelle. Ils respectent les fonctions de ces lieux, se les approprient de manière formelle, c'est-à-dire en se conformant largement aux injonctions institutionnelles.

Le chapitre 4, dernier chapitre de cette thèse, observe les territoires enfantins comme étant ceux que les enfants se construisent pour eux-mêmes, pour échapper à la pression des deux premiers ensembles, les espaces de jeux organisés et les espaces institutionnels. Nous les avons nommés tiers-lieux en référence à ce mot qui à l'origine désigne les lieux de co-working, qui ne se situent ni au domicile, ni dans les bureaux professionnels. Dans le domaine scolaire, il s'agit des territoires qui ne sont ni de l'ordre du scolaire à proprement parler, ni du périscolaire. Ce sont les espaces que les enfants repèrent comme étant leur territoire, une marche, un recoin, une cabane. Ils s'approprient de manière informelle le monde qu'on leur laisse même et surtout les espaces qui nous semblent, à nous adultes, inutiles et sans intérêt. Les territoires enfantins créés par les enfants pour les enfants supposent de s'intégrer à un groupe de pairs, groupe social dont les membres, sans être identiques, partagent des valeurs communes et s'identifient les uns aux autres. Dans cette culture, le jeu domine, les espaces sont particulièrement investis avec les pairs du même âge et du même genre. La transgression, l'imaginaire autorisent les enfants à sortir du cadre

imposé pour se territorialiser dans l'école, c'est-à-dire, l'habiter selon leurs critères et leurs volontés. Habiter l'école, c'est pour eux l'occasion de vivre une vie d'enfants dans un cadre qui attend des comportements d'élèves. Dans ces tiers-lieux les enfants sont capables de montrer de quelles manières ils exercent leur *agency*, comment ils s'approprient, à leur façon, les espaces qui ne sont pas toujours pensés pour eux ou pour l'activité qu'ils y pratiquent. Alors, ils façonnent leur environnement tel qu'il convient à leurs activités, ils détournent les fonctions, les usages, ils contournent les interdictions pour habiter les espaces, c'est-à-dire pour y loger des jeux, du travail, des conversations, selon leur désir et leur priorité. Ils défendent ces territoires pour le conserver avec les pairs auxquels ils s'identifient et pour s'opposer aux autres groupes sociaux.

Alors devant la multitude d'espaces, d'agencements différents, le tout corrélé aux organisations différentes en fonction des écoles, des communes, du nombre d'enfants, des locaux disponibles, du quartier, des adultes, il est impossible d'établir une liste précise et généralisable des lieux pratiqués à l'école à l'intérieur des deux grands espaces identifiés, même si on retrouve globalement les mêmes lieux et fonctions, la classe, la cantine, les toilettes, la cour de récréation, les lieux interdits. D'autre part, il existe autant de manières d'utiliser l'espace qu'il y a d'enfants. Chacun avec sa culture, sa personnalité, sa perception, ses amis, utilise l'espace par les jeux, des fonctions liées au travail scolaire, à l'amitié, à l'isolement, au partage. Pourtant, à partir de cette diversité, nous proposons un modèle de classification des espaces en nous appuyant sur les fonctions reconnues par les enfants. Au-delà de son intérêt heuristique, ce travail peut donc avoir une fonction praxéologique ou pragmatique en amenant les adultes à penser à des options alternatives dans la distribution et l'utilisation des espaces de l'école. Il propose des techniques pour prendre en compte les expériences enfantines et adapter les milieux qu'ils occupent au vu de l'utilisation qu'ils en font.

Première partie : L'enfance à l'école : éclaircissement des apports théoriques interdisciplinaires

La difficulté la plus grande pour définir l'enfance est le fait de n'être plus dans cet « état » et de n'en garder que de vagues souvenirs, souvent les plus heureux et/ou les plus malheureux, ceux qui ont le plus marqués notre mémoire, les autres constituant un bagage culturel et social qui nous définit de manière inconsciente. Comme le précise Gilles Brougère, « l'enfant est abandonné à la biologie et à la psychologie qui analysent la transformation d'un enfant en adulte, mettant de côté la dimension sociale du processus. Pourtant à chaque instant de son développement l'enfant est un être social qui utilise les possibilités acquises pour construire son rapport au monde, aux autres » (Brougère, 1999, p.23). Au-delà du biologique et du psychologique donc, les sciences de l'éducation interrogent l'enfance par une approche interdisciplinaire. Ces apports interdisciplinaires contribuent à définir les paradigmes du champ mais participent également à « l'effacement des frontières disciplinaires » pour reprendre les termes des coordinateurs de l'ouvrage *À quelle discipline appartient les enfants ?* (Bolotta *et. al.*, 2017, p.15) et membres du groupe de recherche « Sciences de l'enfance, enfants des sciences ». En effet, l'enfance est « un objet dont l'angle d'approche unique semble incapable de saisir la complexité » (*ibid.*).

La sociologie de l'enfance est une ressource scientifique centrale pour répondre aux questionnements de cette recherche. Elle nous autorise à mobiliser des domaines scientifiques divers, essentiellement en ce qui nous concerne, la sociologie, en particulier celles de l'école et de la famille, les sciences de l'éducation et la géographie sociale. Précisons par ailleurs qu'il existe plusieurs dénominations pour désigner les travaux qui prennent pour objet l'enfance, dont la plus importante est la sociologie de l'enfance, puisqu'elle est celle qui a fédéré des chercheurs de différentes disciplines et qui a eu une reconnaissance institutionnelle au sein de l'AISLF, association internationale des sociologues de langue française. Mais on trouve aussi des volontés de faire apparaître des filiations plus larges autour de cet objet que constitue l'enfance, en montrant les apports de l'anthropologie qui amène à parler de « socio-anthropologie de l'enfance » (Delalande, 2008), ou sous un terme plus large encore de « sciences de l'enfance ». Ces disciplines nous permettent d'éclairer la notion complexe et plurielle de l'enfance et en particulier telle qu'elle se décline dans les espaces de l'école.

Ainsi dans un premier chapitre, nous délimitons les notions d'enfants acteurs sociaux et territoriaux telles que nous les considérons dans notre recherche à travers l'éventail riche des regards scientifiques portés sur les enfants. Nous verrons en quoi les espaces scolaires conditionnent et autorisent la vie sociale des enfants. Pour cela nous éclaircirons nos choix sémantiques parmi les notions d'espace, de lieu et de territoire. Nous verrons comment les enfants interagissent entre eux et pratiquent une culture enfantine dans l'environnement social et scolaire. Leurs interactions et leurs actions sont largement conditionnées par l'autonomie qui leur est laissée, par l'autorité exercée par chacun des adultes et la bienveillance dont ces derniers font leur propre interprétation et leur propre usage.

Dans le second chapitre, nous reviendrons sur notre question de départ qui, à l'entrée en thèse, porte sur le lien qu'entretiennent *a priori* les enfants avec leur bâtiment et les manières dont ils s'approprient ce qui est à leur disposition. L'enquête à visée exploratoire se réalise en 2013/2014 avec deux écoles primaires. Nous testons nos premières pistes de réflexion sur les terrains pressentis pour l'enquête et nous mettons en place nos premiers entretiens semi-directifs. L'enquête principale en 2014/2015 permet de nous centrer sur l'analyse de la relation entre les enfants et les espaces scolaires. Une nouvelle école est venue s'ajouter pour expérimenter une méthode photographique. Notre passé d'enseignante dans cette école (2009-2010 puis 2012-2014) a permis une intégration rapide, facile, et complète auprès des différents acteurs. Les deux dernières années, 2015/2016 et 2016/2017, le travail d'enquête est approfondi avec l'observation et l'analyse d'entretiens sur des aménagements particuliers de l'espace ludique investi par les enfants.

Chapitre 1 : Les enfants, des acteurs sociaux dans les territoires de l'école

Pour produire des connaissances sur l'enfance, il faut d'abord se libérer des *a priori* en partie créés par une longue histoire sociétale adultocentrique. Différents mouvements de pensées, philosophiques, permettent d'engager ce mouvement qui accompagne un nouveau statut pour les enfants. Dès le XVIII^{ème} siècle, c'est une vision romantique de l'enfance qui apparaît dans les écrits de Jean-Jacques Rousseau (1762), qui considère l'enfant comme un être « naturellement bon » mais que la société pervertit. En 1905, Édouard Claparède déclare que la révolution copernicienne est en marche dans le système éducatif. « La référence astronomique », pour reprendre les termes de Dominique Ottavi (Ottavi, 2005, p.19), place l'enfant comme épicycle de son éducation. C'est alors une période « puérocentrique » qui débute selon Daniel Hameline (Hameline, 1999, p. 17).

Définir le concept d'enfance est alors un objectif complexe puisque la signification du terme « enfant » varie beaucoup en fonction du statut que les adultes accordent aux enfants, en fonction de l'environnement et du contexte social, culturel et politique dans lequel on parle d'eux et en fonction de la discipline scientifique avec laquelle on les étudie. Nous privilégierons ici l'utilisation du pluriel, les enfants, plutôt que l'enfant, ce qui permet d'une part d'éviter toute confusion avec une approche qui se voudrait plus psychologique et individualiste - psychologique, car c'est une vision qui consisterait à penser l'enfant en dehors de tout contexte social et culturel – individualiste car cela reviendrait à considérer l'enfant seul sans interrelation ou connexion sociales. D'autre part, utiliser le pluriel et parler des enfants, nous permet de considérer les enfants dans leurs réalités sociales, comme groupe social à part entière (Danic, *et. Al* 2006, p.13). Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou donnent à voir dans leur ouvrage *Enquêter auprès des enfants et des jeunes* (Danic *et. al.*, 2006) les manières de prendre en compte les enfants comme groupe social évoluant dans des contextes sociaux variés. Leur approche est tout à fait concordante avec la nôtre.

Les enfants sont des individus à part entière, avec leur histoire et leur environnement personnel, ils partagent leur temps de vie entre l'école, leur famille, leurs loisirs, mais ils sont tour à tour, selon le statut que les chercheurs leur accordent et particulièrement en sciences de l'éducation, des enfants ou des élèves. Aussi, nous utilisons le terme « enfants »

comme statut et position sociale plutôt que le terme « élèves » qui se rapproche de la dimension singulière du métier d'élève que Philippe Perrenoud décrit (Perrenoud, 1987) et qui fait directement référence au monde scolaire et au devoir d'écolier. Même si notre étude s'inscrit dans le milieu scolaire, l'aspect pédagogique des apprentissages des enfants n'entre pas dans nos critères d'analyse et nous n'utilisons le terme élève que secondairement dans des cas précis qui nécessitent la distinction. D'ailleurs, à l'école, « l'enfant et le jeune percent nettement sous l'élève » (Rayou, 2006, p.219) puisque derrière chaque élève, se cache (plus ou moins bien) un enfant, avec une histoire personnelle, un vécu familial, culturel et social qui lui est propre et qui prévaut sur sa capacité à être ou à devenir un élève. Pourtant nous observons ces enfants dans des espaces scolaires uniformisés par une institution, l'école pour tous, dans laquelle la diversité des cultures enfantine et juvénile tente d'émerger.

Notre travail s'inscrit aussi dans une analyse des espaces de l'école et on ne peut négliger cet aspect du cadrage théorique. Alors ce chapitre permet d'éclairer le lecteur sur la notion d'acteur territorial et ce que nous en faisons dans le travail présenté. Les notions sur lesquelles nous nous appuyons, sont donc celles d'enfants comme acteurs, sociaux et territoriaux, qui interagissent entre eux, se socialisent entre pairs et en interrelations avec des adultes, dans une institution qui les accueille, l'école.

1.1 : Les enfants acteurs

Nous cherchons à comprendre comment les enfants sont acteurs dans les espaces de l'école, de quelles manières ils exercent leur *agency*. Autrement dit, que signifie et comment se révèle l'action des enfants dans un contexte institutionnel contraignant ?

1.1.1 : Des acteurs sociaux doués d'*agency*

Deux ambivalences sont à noter dans le fait de se représenter les enfants comme des acteurs sociaux bien que les mentalités évoluent et que les travaux scientifiques, en puériculture, en psychanalyse, en psychologie et en sociologie (Delalande, 2008, p.248) sont à l'origine d'une construction nouvelle de cette représentation. Tout d'abord, les enfants sont considérés comme des êtres à protéger, d'eux-mêmes et des autres, vulnérables car sans possibilité de se défendre. Par ailleurs, la CIDE, la convention internationale des droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 et ratifiée par la France le 2 juillet 1990, a affirmé que les enfants ont non seulement la capacité mais également la possibilité de défendre leurs droits. Il y a donc une contradiction difficile à dépasser mais qui suppose de réfléchir à la place particulière que les enfants tiennent, entre une considération de vulnérabilité qui freine l'exercice de leur *agency* et de droits à exercer qui, au contraire, met en avant cette puissance d'agir et de s'exprimer, résumé par Gilles Brougère dans la formule « le droit de l'enfant à être protégé et son droit d'avoir la parole » (Brougère, 1999, p.10). Laurence Gavarini met en garde sur cette contradiction qui se traduit à l'école par le fait de considérer les enfants comme des acteurs d'une part et comme des êtres à protéger d'autre part. Elle pointe le phénomène selon lequel les enfants sont considérés, mis en avant, sujets de droits consultés dans les situations qui les concernent directement (divorce des parents par exemple) mais sont aussi exposés à des situations difficiles, telles que les évaluations, les compétitions, la pression que les parents et les enseignants imposent parfois aux enfants, cette course à la précocité devenue la norme scolaire. L'école devient alors le lieu d'un « marquage rapide des destinées » (Gavarini, 2004, p.61) où ceux, jugés de manière précoce comme performants et pertinents sont valorisés au détriment des enfants plus lents et en difficultés. À l'école, les enfants sont exposés à la réussite et la performance scolaire ainsi qu'à l'échec dont la responsabilité leur incombe.

De plus, la représentation moderne de l'enfance est sujette au contexte dans lequel elle prend forme et se modèle selon les évolutions historiques, scientifiques et territoriales, les conceptions culturelles et sociales. Alors l'enfant unique n'existe pas, c'est un enfant pluriel et non universel. Gilles Brougère réaffirme qu'un traitement universaliste de l'enfant entraîne une méconnaissance des différences sociales et culturelles et amène à la production d'« un discours voire d'une norme internationale aux effets transculturels » (Brougère, *op.cit.*, p.10). C'est la difficulté de la CIDE qui nous invite cependant à poser une universalité de droits pour les enfants. À cette universalité, la CIDE propose des protocoles facultatifs qui révèlent certains vides juridiques¹. L'enfance, lorsqu'elle est étudiée comme nous le faisons, ne peut donc pas être décontextualisée. En France, il est surtout nécessaire de préciser que les enfants représentent une minorité, comme les femmes l'ont été pendant longtemps et le sont peut-être encore, et qu'ils sont dominés par les adultes, en premier lieu leurs parents dont la responsabilité et l'autorité parentale sont dominantes dans les lois, puis les autres adultes dans les institutions sous la responsabilité desquelles les enfants sont placés.

Les différents apports scientifiques présentés ci-dessous nourrissent le concept d'enfance, sans prétendre effacer les problématiques qui se jouent dans les représentations politiques, sociales, culturelles ou religieuses. Le contexte social français dans lequel nous étudions les enfants est certes concerné par l'ambivalence de la représentation sociale des enfants, entre protection et droits à s'exprimer, mais l'est beaucoup moins par les vides juridiques dénoncés plus haut. Nous considérons alors les enfants comme des acteurs sociaux dans un contexte social et scolaire français qui dépasse en partie ces obstacles du fait d'une représentation massive aujourd'hui des enfants français au centre de leur éducation, dont les adultes sont à l'écoute et qu'ils considèrent dans un univers scolaire relativement uniforme qui tente de prendre en compte les besoins individuels. Mais tout cela reste de l'ordre de la représentation, et il nous reste, en tant que chercheur, à voir dans chaque situation observée,

¹ L'exemple des conflits armés permet de comprendre ces exceptions sociales auxquelles la convention doit faire face. Dans les pays pacifiés, les enfants ne sont plus, *a priori*, concernés par l'enrôlement dans les conflits armés. Mais dans les pays comme la République du Congo, un vide juridique se fait sentir et se veut être comblé par l'obligation qu'a l'État de faire une déclaration contraignante indiquant l'âge minimum à partir duquel il autorise l'engagement volontaire des enfants, donc qui ont moins de 18 ans, dans ses forces armées nationales. Voir à ce sujet, l'ouvrage tiré de la thèse de droit de Thomas FURAHA MWAGALWA, *L'interdiction de la participation aux hostilités, la démobilisation et la réinsertion des enfants soldats en République démocratique du Congo*, Publibook, 2017, 606 p.

si les enfants agissent dans une relative autonomie, ou font preuve d'une certaine créativité, par rapport au contexte contraignant et au modèle éducatif dans lequel ils sont immergés.

Des compétences sociales au service de l'école

Dès le début du XIX^{ème} siècle, John Dewey valorise une éducation socialisante au travers des expériences qui permettent aux enfants d'être actifs dans la tâche à accomplir (1896). À la même époque, Édouard Claparède avance l'idée que les apprentissages sont le résultat d'un besoin, conscient ou inconscient, qui poussent les enfants à se dépasser, à expérimenter. Il crée ainsi l'éducation fonctionnelle. Dans le courant du XX^{ème} siècle, les pédagogues s'emparent de ce nouveau mouvement de pensée pour développer dès les années 1920 une éducation nouvelle dans laquelle les enfants s'investissent et développent par eux-mêmes leurs compétences en agissant dans leur formation, en appréhendant par eux-mêmes l'objet de leur éducation. Déjà en 1909, Maria Montessori a créé la première maison-école « la casa dei bambini » qui permet aux enfants de développer des compétences dans des expériences du quotidien. Jean Piaget met en lumière l'importance du dialogue avec l'objet, de la découverte par l'expérience personnelle – c'est l'émergence de la Pédagogie de Projet –, conception biologique de l'apprentissage, qui définit les étapes du développement de l'enfant dans sa manière d'apprendre. Cette évolution participe à mettre les enfants en contact de façon plus systématique avec les objets qui les entourent en fonction des aptitudes qu'ils acquièrent progressivement. Pour autant sa théorie de l'apprentissage et de ses stades de développement identiques à tous les enfants selon leur âge, quelles que soient leur culture et leur histoire personnelle (1937), est largement remise en question par les sociologues et les anthropologues.

Il faut attendre les années 1990 pour que les publications en langue française sur la sociologie de l'enfance émergent comme un champ de recherche à part entière. Dès lors, les enfants ne sont plus considérés comme « des êtres inachevés, dépendants, à former », mais au contraire comme possédant « une richesse authentique » pour reprendre les termes d'Antoine Prost (Prost, 2013, p.22). Selon l'étymologie que rappelle Régine Sirota (2006, p.21) l'enfant est d'abord un « Infans : celui qui ne parle pas », pour devenir plus tard « celui dont on parle » pour Philippe Perrenoud (1987). Aujourd'hui, l'enfant est celui qu'on laisse parler, qu'on écoute. En effet, les parents vouent pour leurs enfants une passion presque narcissique (Gavarini, 2001, p.20) et ces derniers sont considérés aujourd'hui comme des

individus singuliers qui détiennent des connaissances et donnent du sens à leur histoire personnelle. Ils constituent également un public de consommateurs pleinement pris en compte. Dans la sociologie francophone, marquée par la fondation de l' AISLF, un comité de travail est créé en 2000 pour les recherches sociologiques spécifiques à l'enfance. Le comité de travail est alors créé par un groupe coordonné par Régine Sirota.

Nous nous situons dans un courant de pensée qui consiste à considérer les enfants non pas comme des individus autonomes et indépendants, mais comme des acteurs sociaux en prise aux phénomènes socioculturels qui les entourent. L'environnement social a un effet sur les enfants autant que les enfants agissent sur lui. Les enfants sont donc acteurs des processus de socialisation et en tant que partenaires de l'action éducative, participent au processus de transmission (Sirota, 2010, p.31). En ce sens ils donnent aussi le change aux adultes qui s'occupent d'eux, véhiculent eux aussi des savoirs, n'en sont pas uniquement les récepteurs et ne sont pas étrangers non plus aux interactions auxquelles ils participent. Nous considérons alors que nous avons, en tant que chercheure, des choses à apprendre des enfants concernant leur condition de vie à l'école et sur leurs perceptions de celle-ci exprimées dans un contexte social particulier.

Récemment, Wilfried Lignier et Julie Pagis revisitent la notion d'acteur en critiquant les propos de leurs prédécesseurs pour faire apparaître davantage ce que les enfants héritent de leur milieu social. À juste titre, ils défendent l'idée que les enfants sont producteurs de sens, certes, mais qu'ils recyclent, c'est-à-dire récupèrent, adaptent et transforment aussi ce que disent, montrent ou font les adultes. Ils reproduisent ce dont ils héritent de leurs parents et recyclent ce qu'ils leur transmettent. Ils sont aussi, en grande partie, producteurs de certaines stratégies nouvelles d'adaptation (Lignier et Pagis, 2017). Les auteurs évoquent la genèse de la vie sociale et reprennent les notions d'habitus et de reproduction que Pierre Bourdieu définit comme des systèmes « générateurs des pratiques » (Bourdieu, 1986, p.40). Nous le verrons, les actions et les pratiques enfantines vont au-delà des caractéristiques sociales des enfants qui se constituent comme un groupe social à travers des processus d'interaction construits entre enfants. Il faut en convenir, du fait de leur statut de dépendance face à l'adulte, les enfants sont des acteurs sociaux spécifiques (Brougère, 1999, p.8). Les enfants apprennent des adultes pour apprendre entre eux à résister, à contrer, à s'opposer, à détourner pour s'identifier comme des enfants. Ils ont également et paradoxalement une capacité extrême à se protéger de cet environnement qui peut être hostile, une capacité à

développer de nouvelles compétences dont ils peuvent avoir besoin pour progresser, s'émanciper par rapport à l'adulte et s'en protéger parfois. Il convient donc de « mettre en évidence au moins quelques aspects de cette dialectique entre héritage et production de soi au milieu d'adultes et de pairs qui constitue la trame d'une expérience scolaire » (Rayou, 1999, p.136).

Si nous avons d'ores et déjà expliqué notre préférence pour le terme « enfant », il est maintenant nécessaire de préciser en quoi la prise en compte de cette posture à l'école, plutôt que celle d'élève, est importante pour comprendre la manière dont elle modifie son appropriation des espaces scolaires. En effet, pendant la récréation, les élèves sont davantage considérés comme des enfants par les adultes, mais ce qui se joue entre eux est-il reconnu comme un apprentissage ? De quel type d'apprentissage peuvent-ils se saisir entre enfants, sur les temps hors de la classe et dans les divers espaces qu'offre l'école ?

Pascale Garnier, dans une comparaison historique, constate que les enfants ne sont plus définis par leurs défaillances, ce qu'ils ne savent pas faire, ce qu'ils ne peuvent pas faire ou dire – les enfants qui ne marchent pas, qui ne parlent pas, qui ne sont pas autonomes – mais par la « positivité des compétences enfantines » (Garnier, 1998, p. 119) c'est-à-dire ce dont ils sont capables. À chaque étape de leur développement les enfants gagnent en compétences et les considérer comme acteurs, c'est prendre en compte le caractère positif de chacune d'elles, au moment où les enfants les sollicitent, plutôt que d'évaluer les échecs face à des savoirs qui ne sont pas encore maîtrisés. Pascale Garnier rappelle que les enfants acquièrent des compétences pour se constituer en groupe social, et que les catégories d'âges de la vie se définissent en fonction de ce que les enfants sont capables de faire en grandissant dans leur groupe d'âge. Ainsi elle différencie les capacités physiques comme celles que possèdent les bébés pour nager (Garnier, 1995, p.74) et les compétences sociales mises en place progressivement dans les relations établies avec les adultes et les pairs. Alors, plus leur expérience scolaire s'enrichit, plus les enfants deviennent compétents. On entend par expérience scolaire, « le versant subjectif du système scolaire » (Dubet & Martuccelli, 1996, p.24) dans lequel les enfants articulent progressivement toutes les connaissances liées à la culture scolaire, les formes du travail scolaire, les rapports enseignants-élèves, les attendus pédagogiques, les règles et conventions sociales dans l'école. Ainsi chaque enfant se trouve tôt ou tard confronté à cette culture scolaire à laquelle il est parfois étranger initialement.

Donner un statut d'objet de recherche à l'enfance, c'est aussi identifier des compétences aux enfants en tant qu'individus socialement actifs. Si, rappelons-le, les compétences scolaires disciplinaires ne sont pas notre objet d'étude, d'autres compétences enfantines dites transversales sont le résultat d'un raisonnement autour d'une situation problème, de situations contradictoires qui poussent à la réflexion (Perrenoud, 2011). Il ne s'agit donc pas uniquement de connaissances mais d'une capacité à répondre avec efficacité à un problème. Cette notion nous intéresse particulièrement car au-delà des compétences scolaires traditionnelles attendues, c'est-à-dire les compétences didactiques, d'autres capacités sont visibles chez les enfants et sont, au moins, tout aussi importantes. La notion de compétences est également très fréquente lorsque l'on parle d'éducation ou de formation pour délimiter les notions à acquérir pour valider le passage au niveau supérieur ou un diplôme. Quels apprentissages sont en jeu, qu'apprennent les enfants et comment apprennent-ils ? Ce qui nous semble important à retenir ici, c'est qu'il y a compétence lorsqu'il y a un acteur qui « maîtrise régulièrement une situation, qui mobilise et combine diverses ressources, s'approprie ou développe au besoin de nouvelles ressources » (Perrenoud, *op.cit.*, p.46). En ce sens, ils sont compétents selon nous puisqu'ils s'approprient les espaces de l'école en faisant appel à des ressources d'origines diverses telles que des savoirs qui ne sont pas nécessairement des savoirs disciplinaires mais au contraire, des savoir-être qui font référence à des attitudes à adopter en fonction des autres enfants, des adultes, des pouvoirs en présence, des jeux que l'on partage, des espaces qu'il faut défendre pour avoir une place physique et sociale dans l'école. Dans cette recherche en sciences de l'éducation, nous étudions les rapports des enfants entre eux, dans l'école, en partant des compétences dont ils font preuve ensemble, des savoirs qu'ils expriment eux-mêmes.

L'apprentissage ne serait le monopole de personne, ni de l'école, ni de la famille. L'enfance est longtemps observée par le prisme des institutions qui s'occupent de son éducation, l'école d'abord puis la famille ou encore par sa position entre la famille et l'école, prisme par lequel Philippe Perrenoud s'intéresse essentiellement aux enfants. Le concept d'enfant « *go-between* » (Perrenoud, 1987) exprime la place d'intermédiaire qu'occupe l'enfant entre l'école et la famille. Plus tard, il développera la notion de « métier d'élève » (Perrenoud, 1995) pour exprimer ce que fait le système scolaire aux enfants. François Dubet parle « d'expérience sociale » (Dubet, 1994) pour montrer comment les enfants et les jeunes sont marqués eux aussi par des mouvements, des transformations sociales. Enfin Régine Sirota décrit le « métier d'enfant » (Sirota, 1998) pour exprimer les modes de socialisation

qui les traversent en s'appuyant entre autres sur les nouveaux rituels de l'enfance tel que le partage du gâteau d'anniversaire. On voit dans cette évolution que les interactions sociales, les codes sociaux intègrent petit à petit les préoccupations des chercheurs concernant la socialisation des enfants. Dans le système éducatif, les enfants ont, semble-t-il, longtemps porté leur statut d'élève comme un fardeau, des enfants passifs devant l'institution qui les gouverne, dominés par leur maître. Or la sociologie contemporaine place les enfants comme un enjeu central et majeur (Sirota, 2006) dans le processus éducatif. Leur point de vue est considéré pour les envisager comme des individus qui développent des compétences sociales dans les lieux de vie qu'ils fréquentent. Ils sont pensés comme des sujets à part entière et donc des objets de recherche riches pour faire évoluer la théorisation de la sociologie de l'enfance. C'est en ce sens que nous espérons contribuer à l'enrichissement de ce paradigme.

Alors, si apprendre n'est pas simple, nous devons envisager que les apprentissages se fassent dans différents lieux, dans différentes situations, dans différents champs éducatifs et aussi par l'intermédiaire de différents acteurs. C'est pourquoi, nous utilisons successivement les termes de situation ou d'appropriation informelles qui conditionnent les pratiques et les manières d'être et de faire, d'apprentissages informels qui visent précisément ce que les enfants apprennent dans ces situations et enfin les termes d'espaces informels qui sont souvent les lieux dans lesquels la situation prend place.

L'éducation familiale complète et s'articule à l'éducation scolaire. Ensemble, elles donnent accès à des savoirs plus ou moins formels, dans des situations d'apprentissage variées et diversifiées. Nous devons distinguer trois types de situations d'apprentissage : les situations formelles, informelles et semi-formelles. Laurent Lescouarch retient trois variables pour définir ces situations : le cadre, les ressources et les interactions (Lescouarch, 2018). Plus le cadre est contraignant, les ressources imposées et les interactions dirigées, en particulier par un adulte, plus la situation est formalisée. A l'inverse, une situation est informelle lorsque ni le cadre, ni les ressources, ni les interactions ne sont sollicitées et organisées par un adulte. Si l'informel rentre en parfaite opposition au formel, nous pouvons le définir simplement dans ce qui est le strict opposé c'est-à-dire, tous les savoirs et apprentissages qui ont lieu en dehors de la classe, en dehors d'un cadre (espace-temps) institutionnalisé et qui ne renferment aucune notion traitée dans le programme de l'Éducation nationale. Le semi-formel se situe entre le formel et l'informel. On le retrouve également sous la terminologie non-formelle. L'éducation semi-formelle naît alors dans l'espace du périscolaire, les espaces culturels et de loisirs. Laurent Lescouarch préfère la

notion de semi-formelle (Lescouarch, 2018, p.45) à celle de non-formelle car cette dernière serait selon lui une formulation péjorative. Selon nous, certaines situations de jeux, dans le cadre de l'école, sont semi-formelles parce que le cadre contraint l'action par un certain nombre de règles et bien qu'il n'y ait aucune évaluation de quelconques compétences, les enfants obéissent à une norme scolaire et sociale. Les espaces réservés au semi-formel sont plus difficiles à catégoriser car ils ne se concentrent pas dans l'espace restreint de la classe et ne concernent pas uniquement des apprentissages didactiques. On les nomme semi-formels car ce sont des espaces dans lesquels les enfants sont encadrés par l'adulte, mais pas forcément un enseignant, et leur activité requiert une forme d'apprentissage relevant à la fois de savoirs disciplinaires et de savoirs transversaux, c'est-à-dire, réutilisables et transposables dans toutes les disciplines et dans la vie quotidienne. On peut différencier enfin ces apprentissages par l'évaluation dont ils font l'objet. Ainsi, l'apprentissage formel a une évaluation formelle préparée et encadrée par l'enseignant. Les compétences attendues sont clairement définies au préalable et les enfants ont conscience d'être évalués. L'apprentissage informel ne souffre d'aucune évaluation tandis que l'apprentissage non-formel ou semi-formel est conclu par une évaluation moins traditionnelle ou détournée. Les apprentissages semi-formels sont effectivement difficiles à évaluer, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences sociales dans des processus de socialisation qui apparaissent non intentionnels et non conscients. Ces formes d'apprentissages au-delà des formes éducatives instituées ne sont pas hiérarchisées mais elles sont complémentaires et constituent ensemble un « continuum entre le purement fortuit » (Brougère & Bézille, 2007, p.124), ce qui relève de l'informel et ce qui relève du purement scolaire. Cet ensemble permet de comprendre comment les enfants investissent les espaces en fonction du degré de formalisation de ceux-ci.

Les enfants apprennent de la vie quotidienne (Brougère & Ulman, 2009) et quels que soient les temps vécus dans des situations formelles ou informelles (Pattison & Thomas, 2013, p.142). D'ailleurs c'est peut-être lorsque la situation n'est justement pas une situation formelle d'apprentissage qu'elle permet le plus aux enfants d'apprendre mais comme aucun enseignement ni aucune didactique ne rentre en jeu dans ces situations informelles (Brougère, 2009, p.267), alors elles sont très peu reconnues comme des moments d'apprentissage. En effet, les enfants apprennent beaucoup dans les situations informelles du quotidien. Alan Thomas et Harriet Pattison se sont intéressés tous les deux à l'instruction en famille et aux apprentissages informels qu'elle engendrait. Ils constatent que les bébés,

dès leur naissance commencent leur apprentissage par l'observation, l'écoute et les interactions avec leur environnement proche, familial, quotidien, ils « explorent le monde, faisant peu à peu de multiples découvertes sur leur environnement matériel, social et culturel » (Pattison & Thomas, *op.cit.*, p. 2). Plus tard, à l'école, l'exploration du monde va se faire sur différents temps scolaires et les enfants vont apprendre en toutes circonstances, que ce soit lors du jeu, ou d'un repas à la cantine par exemple. Il s'avère que c'est davantage dans la manière d'apprendre que dans les notions apprises que la différence se joue réellement. Des éléments implicites sont également attendus à l'école. Ce « curriculum caché » regroupe les manières dont « on apprend à vivre en groupe, à développer un rapport spécifique au temps » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, p.222). Au-delà de cet implicite, il y a également des apprentissages informels qui ne sont pas attendus par l'institution. La socialisation suppose des apprentissages dans un processus qui comporte des interactions, des partages de valeurs, de codes et de normes. Dans le cadre de ces rapports sociaux, les enfants assimilent des attitudes et des comportements avec autrui, développent des savoir-faire et des connaissances qui se produisent dans la vie quotidienne (Schugurensky 2007, p.16).

Mais y-a-t-il une place pour l'informel à l'école ? On peut se demander en effet si l'école laisse un temps propice à l'appropriation informelle des espaces par les enfants et une place pour les apprentissages informels qui peuvent s'y faire. Nous n'excluons pas la surveillance qui s'exerce de manière rationnelle dans les établissements scolaires mais l'école permet-elle encore aujourd'hui une vie d'enfants en dehors de toute évaluation, de tout contrôle par l'adulte. Les espaces d'apprentissage informel sont les espaces qui cachent l'ensemble des interactions permettant aux enfants d'apprendre entre eux. L'apprentissage informel est implicite, incident, de l'ordre de l'acculturation ou de la socialisation, terme que l'on préférera utiliser (Brougère & Ulmann, 2009, pp.21-31). La prise en compte de cet aspect informel des apprentissages humanise davantage l'école et lui confère une vie qui semble essentielle aux yeux des enfants et qui nous semble indispensable à étudier dans le cadre de ce travail, puisque nous le verrons, les enfants s'approprient les espaces de l'école et habitent les lieux en dehors des apprentissages scolaires qu'ils y font. Les enfants apprennent aussi sans que la situation ait nécessairement été pensée pour cela par les adultes. De plus, ils n'en ont pas toujours ni l'intention, ni la conscience (Brougère 2007). Pour autant, dans le cas d'un entraînement, dans le cadre d'un jeu par exemple, les enfants ont cette conscience d'être en apprentissage. Ils imitent, apprennent la technique dans le but de

réussir à faire comme les autres. Sauter par-dessus l'élastique nécessite de progresser et donc d'apprendre des gestes et des savoir-faire. Nous montrerons par la suite de nombreux exemples d'apprentissages informels que les enfants produisent ou réinvestissent dépendamment de leurs envies aux différents moments de la journée, pendant leurs jeux, dans des situations d'interaction hors scolaires, dans des espaces variés et conçus parfois pour d'autres formes d'apprentissage (Brougère, 2002, p.11).

Pour conclure sur cette définition des apprentissages informels, nous reprendrons la définition de Schugurensky à savoir qu'ils « renvoient à tout apprentissage qui se déroule en dehors des programmes des organismes éducatifs officiels et non-officiels. Toutefois, les apprentissages informels peuvent aussi s'opérer dans les locaux de ces organismes éducatifs officiels et non-officiels (par exemple sous la forme de curriculum caché) ; d'où le besoin de distinguer apprentissages informels en tant que lieu et en tant que processus » (Schugurensky, 2007, p.23). Cette citation, que nous avons choisi de conserver entièrement, est indispensable pour expliquer le lien entre le lieu et l'apprentissage informel. Dans le cas de notre enquête, le lieu est un organisme éducatif officiel puisqu'il s'agit de l'école, donc le lieu est formel mais le processus d'apprentissage est informel. La situation d'apprentissage (Brougère, 2009, p.267) n'est pas toujours formelle elle non plus. En effet, certaines situations sont fortuites et les apprentissages parfois tacites aux apprenants eux-mêmes. De plus, les apprentissages informels sont rarement reconnus par les organismes éducatifs officiels parce que les adultes n'ont pas l'intention d'en faire un moment d'apprentissage.

Agir et réagir en fonction du contexte

« Le terme d'*agency* apporte une conception plus large que la simple notion d'acteur, dans la mesure où il ne s'agit pas que de la capacité d'action de l'enfant mais il sous-tend aussi les effets même que produit son action » (James, 2009 *cité par* Sirota, 2012, p.13). Né des *childhood studies*, le concept d'*agency* appliqué aux enfants dans la sociologie de langue anglaise, revient à critiquer certaines théories traditionnelles. Penser les enfants comme des acteurs à part entière, dotés d'une capacité d'agir, c'est finalement critiquer les théories téléologiques, c'est-à-dire celles tournées uniquement vers l'âge adulte considéré comme un accomplissement, les théories naturalistes de l'enfant vu comme un être incomplet, qu'il faut aider à se développer, défini par ses manques et enfin les théories développementales qui

mettent l'accent sur les différences d'âge et non sur l'enfant comme un être au présent (Garnier, *op.cit.*, p.161).

Si l'origine latine du mot « agent » est sans équivoque : ago, agir, mettre en mouvement, faire avancer, le texte de Pascale Garnier (*Ibid.*, p. 159-173) rend compte, à travers un corpus de travaux anglophones, des critiques sur la notion et de la diversité d'interprétation de ce concept et nous a permis de nous situer dans l'utilisation de cette notion. Tout d'abord, la théorie de l'agent est définie comme la capacité individuelle d'agir de façon autonome, de transformer son environnement humain et matériel (*Ibid.*, p.163). Cette théorie est critiquée à la fois par Lancy (2012) puis Hanson (2016). En effet, sur un fond très bourdieusien, les enfants seraient, selon eux, très conditionnés par les héritages sociaux et culturels et n'auraient pas la possibilité de s'en défaire outre mesure. Selon David Lancy, l'*agency* des enfants est limitée et contrainte par la culture, celle qui s'accumule d'une génération à une autre, celle qu'ils se réapproprient de la génération précédente mais ne réinventent pas une nouvelle culture qui serait quant à elle l'expression réelle de leur *agency* (Lancy, 2012, p.13). Mais Lancy ne rejette pas le fait que les êtres humains ont néanmoins besoin d'adapter cette culture pour l'acquérir, l'utiliser et généralement pour coopérer pour sa pérennité. On va davantage parler d'acculturation (Langouet *et. al.*, 1987, p.388) plutôt que d'accumulation de la culture, pour affirmer que la réappropriation de certains phénomènes culturels passe il est vrai par accumulation mais on ne peut pas ignorer que ces phénomènes sont largement transformés, adaptés au nouveau contexte socio-historique, culturel, et politique parfois.

Le second, Karl Hanson, dénonce des discours normatifs sur ce que l'on considère être bon ou pas pour les enfants. Il met en avant un argumentaire particulier qui vise, non pas à mettre à mal la notion mais qui invite fortement à nous poser la question de l'âge auquel les enfants peuvent ou non, s'autorisent ou non, sont autorisés ou non, à exercer leur *agency*. Il remet donc en question le désir réel des enfants d'être les « bâtisseurs » d'une nouvelle culture mais davantage les « reproducteurs » d'une culture (Hanson, 2016, p. 5). Hanson critique les discours des groupes de défense des droits des enfants qui disent agir en leur nom et qui argumentent que leur point de vue a besoin d'être pris en compte plus sérieusement. Cette requête se confronte, selon lui, avec une vision de l'enfance vulnérable et victime donc à protéger. Selon lui, pour qu'un enfant puisse décider librement, il doit avoir atteint « the full maturity and capacity to act », c'est-à-dire la pleine maturité et la capacité d'agir. Il déplore la versatilité des discours qui en fonction d'une situation ou d'une autre, mettent en avant soit les capacités ou la participation des enfants soit la protection des enfants

vulnérables. Or il ne s'agit pas seulement d'âge mais davantage de contextes socioculturels, politiques et religieux dans lesquels chaque enfant évolue et qui vont profondément agir sur sa manière d'exercer son *agency*, comme nous l'avons déjà évoqué avec la non universalité de l'enfance et la difficile application de la CIDE.

Alan Prout dénonce également les raisonnements binaires de type enfant / adulte et va tenter de défendre l'enfant en tant qu'acteur social, pointant sa capacité d'agir. Il montre en effet que l'émergence du nouveau concept d' « *agency* » déconstruit la vision durkheimienne de la socialisation qui s'avère relativement passive. Il montre en quoi l'enfant est à la fois non seulement produit mais aussi producteur de son expérience sociale (Prout, 2000). Cette transformation de l'environnement est confirmée par Mayall (2002) qui précise de son côté, que les enfants sont effectivement considérés maintenant comme des personnes dont les actions individuelles peuvent rendre différentes une relation, peuvent modifier une décision dans le fonctionnement d'un ensemble de contraintes sociales. La théorie bourdieusienne est mise à mal avec la notion d'*agency* car elle oblige à considérer l'intervention des enfants dans cette reproduction sociale et à les prendre au sérieux. Ils ont un rôle à jouer et ne sont pas uniquement les produits de cette reproduction, ils en sont en partie les créateurs. Ils réinterprètent, se réapproprient ce que les adultes mettent à leur disposition, ce qu'ils leur transmettent et ce que l'environnement propose ou impose.

En parallèle, pour Pascale Garnier, l'agent participe – ou exerce son *agency* – car il influence et transforme son environnement matériel et humain et a une certaine emprise sur les autres et sur la vie sociale et culturelle (Garnier, *op.cit.*, p.163). Elle ne nie pas pour autant l'existence d'un certain nombre de contraintes, de limitations imposées par la société incarnée par le pouvoir des adultes. Elle met à jour, comme William Corsaro les contraintes sociales et culturelles, « celles d'un monde déjà là, qui s'imposent aux individus » (*Ibid.*, p.165). Alors il ne s'agit plus d'opposer *agency* et contraintes de la structure du cadre social mais de replacer le concept d'*agency* comme manière d'agir selon des contextes et des contraintes. L'*agency* des enfants est régulièrement mise en rapport avec la capacité d'agir des adultes et surtout les contraintes et les limitations qu'ils imposent (Cook, 2004, p.13). L'enfant « se socialise au sein des multiples interactions auxquelles il participe » et est acteur « quand un adulte reconnaît sa capacité d'agir » (Delalande, 2014a, p.3). Pour autant, il réagit à ce qu'on lui propose ou impose et « garde cette capacité même si elle n'est pas acceptée et reconnue par les adultes » (*Ibid.*).

Dans ce travail de thèse, nous serons amenée à utiliser les deux notions, très proches, d'enfants acteurs sociaux et d'*agency*. En effet, elles sont selon nous indissociables puisque les acteurs sociaux exercent leur *agency*. Autrement dit, les enfants agissent entre eux, pour eux et agissent sur leur environnement, le modifient, le transforment pour se l'approprier. Ils sont donc doués d'*agency*. Les enfants donnent à voir ce qu'ils font de ce qu'ils ont à leur disposition, de ce que les adultes leur laissent comme liberté, de ce que l'institution leur permet d'investir. Que ce soient les espaces, les temps, les ressources humaines ou matérielles, les enfants vont se les approprier à leur manière et agir sur leur environnement, autant que ce dernier agit sur eux au quotidien.

1.1.2 : Les enfants acteurs territoriaux : s'approprier l'espace et créer des territoires pour habiter l'école

Nous sollicitons la géographie sociale pour comprendre comment les enfants se territorialisent dans une géographie limitée aux espaces qu'on laisse à leur disposition dans une institution qui les accueille quotidiennement pendant de longues années. Les enfants apparaissent de fait, dans notre recherche, comme des acteurs territoriaux. Pour aborder les notions d'espace à l'école et les rapports qu'entretiennent et produisent les enfants sur eux, nous ne pouvons pas faire l'économie d'un éclaircissement sur cette notion d'enfants acteurs territoriaux, telle que nous l'appréhendons dans ce travail. De plus, des notions clés telles que l'espace social, le territoire ou le lieu sont définies.

L'espace est un concept large et interdisciplinaire. Nous nous concentrons, dans notre étude à l'espace restreint de l'école c'est-à-dire, l'espace géographique physique, dans lequel se dresse un bâtiment identifiable grâce à son architecture spécifique et aux espaces multiples qui composent l'école, avec entre autres, ceux dédiés aux apprentissages et les autres, relégués souvent en second plan, la cour de récréation, la cantine par exemple. Dans cette perspective d'analyse il est essentiel de prendre le point de vue de ceux qui utilisent l'espace, ici les enfants. Ainsi, s'abstenir de considérer leur point de vue comme des utilisateurs et des acteurs qui vivent les espaces, c'est risquer de créer pour eux des espaces qu'ils ne peuvent pas utiliser. Ou, comme l'explique Pierre Bourdieu, « les architectes ont mis longtemps à s'apercevoir que la perspective cavalière de leurs plans et de leurs maquettes les conduisait à édifier des villes pour une sorte de spectateur divin et non pour les hommes destinés à s'y déplacer » (Bourdieu, 2000, p.229). L'école est un espace social au sens que lui donnent les

géographes, c'est-à-dire, un espace d'imbrication entre « les lieux et les rapports sociaux » (Debarbieux, 1995, p.106). Au début du XX^{ème} siècle les géographes vont redonner « une humanisation et une socialisation » aux propos géographiques en établissant « une réciprocité causale équilibrée entre le social et le spatial » (Di Méo, *op. Cit.*, p.17). Un long cheminement historique et scientifique est préalable à la prise en compte des individus comme acteurs et permet de comprendre ainsi que le chemin est encore long pour une prise en compte des enfants comme acteurs de leur territoire scolaire.

Pour Yves Raibaud, l'acteur est « celui qui agit avec une marge d'interprétation sur le texte qui lui est donné » (Raibaud, 2009, p. 30). Il se réfère à la sociologie et aux quatre grands mouvements de pensée pour définir de quelle manière l'acteur interroge les sciences sociales. D'abord, l'acteur « n'est pas l'agent social aux marges de manœuvres limitées à son déplacement dans le champ social décrit par Pierre Bourdieu » (*ibid.*) mais il est comme Alain Touraine le définit, un acteur collectif qui participe à reproduire la société, autant que la société se produit elle-même (Touraine, 1973). L'acteur est aussi, dans le sens que lui donne Michel Crozier, un acteur qui développe des stratégies (1977) ou comme Raymond Boudon le décrit, un acteur rationnel capable de faire des choix (1977). « Plus que toute autre, la figure de l'acteur interroge les sciences sociales : est-il possible de guider sa vie ? De modifier son environnement ? De changer le monde ? » (Raibaud, 2009, p. 31). C'est en ce sens que nous interrogeons nous aussi le concept d'enfants acteurs territoriaux pour éclairer de quoi les enfants sont capables dans l'adaptation sociale de leur environnement. La géographie sociale se situe dans le triangle sujet-société-espace. Elle s'attache donc à « décrypter la façon dont les humains construisent leur habitus [au sens d'une habitude, quelque chose que l'on répète de manière régulière et non au sens de la reproduction sociale bourdieusienne], leur propre position et leur désignation dans les contextes sociaux et spatiaux de leur existence » (Di Méo, 2014, p.80).

L'espace est le foyer des expériences socialisatrices (Danic *et al.*, 2010, p.101) et les enfants expérimentent les espaces et adaptent leur comportement en fonction de l'évolution de leurs perceptions. Nous faisons appel à « la géographie de la socialisation enfantine » (*Ibid.*) parce que l'étude des espaces, ceux qui sont dédiés aux enfants, ceux qui leur sont interdits, ne sont pas seulement des lieux. Les lieux désignent des objets géographiques précis, tels que la cantine d'une école en particulier par exemple. L'espace fait référence, de manière générale, à l'espace social. En effet, les écoles, quelle que soit la configuration des lieux, sont des espaces riches d'expériences sociales. Pourtant les travaux scientifiques sur l'école se sont souvent réduits à définir les espaces d'apprentissage alors que le mouvement

des *Children's geographies*, né dans les années 1970, met en avant une approche de la psychologie environnementale pour déterminer de quelles manières les enfants sont eux-mêmes acteurs et également producteurs de l'espace géographique (Lehman-Frisch & Vivet, 2011, p.1) car ils structurent les espaces qui leur sont dédiés. Les travaux anglo-saxons des années 80, les *children's studies*, étudient également les représentations spatiales et les pratiques des espaces du quotidien chez les enfants (Danic *et.al.*, *op.cit.*, p. 131) dans et hors école, dans les espaces publics ou privés.

Sonia Lehman-Frisch et Jeanne Vivet abordent la question des pratiques spatiales et de l'attachement des enfants à l'espace urbain dominés par les forces politiques, économiques et sociales (Lehman-Frisch & Vivet, 2011, p.4). Ce courant vise donc à étudier d'une part comment l'espace « structure les vies quotidiennes des enfants et des jeunes » et d'autre part comment « les enfants réinterprètent et construisent leur propre territoire » (Lehman-Frisch & Vivet, *op.cit.*, p.6). Plus récemment encore, Pascale Garnier interroge elle aussi la place des enfants dans la ville (Garnier, 2015), et démasque une forme de ségrégation qui consisterait à cantonner les enfants dans des espaces faits pour eux mais les refusant dans les autres pour constater ensuite, que les enfants dans la ville, reprennent une forme de pouvoir grâce à des détournements (Garnier, 2015, p.2) et elle se félicite de projets émergents pour la prise en compte de leurs pratiques et de leur parole.

La géographie sociale apporte des éléments de connaissance, véritables enjeux scientifiques pour notre recherche puisqu'elle étudie les liens existant « entre rapports sociaux et rapports spatiaux » (Frémont, 1984 ; Racine, 1986 *in* Di Méo, 2014). Elle est donc l'étude des imbrications de ces deux types de rapports et « traite donc, conjointement, de l'espace et de la société » (Di Méo, 2014, p.8). La problématique spatiale est d'abord abordée en pédagogie et en éducation par l'approche du bâtiment et de son architecture et les rapports que les enfants entretiennent avec ces derniers. C'est pourquoi les questions d'architecture se rapprochent des questions éducatives car l'établissement est créé pour répondre à des normes pratiques, esthétiques, pédagogiques et sécuritaires, normes auxquelles s'ajoutent plus récemment des normes écologiques. L'ensemble vise à optimiser le bâtiment pour produire le meilleur effet sur les enfants.

En sociologie, ce sont les relations à l'espace qui sont étudiées (Casabianca, 1959), pour décrire la dimension spatiale des rapports sociaux entre autres à l'école maternelle (Frouillou, 2011). Isabelle Danic s'intéresse à la mobilité et aux parcours éducatifs dans les espaces de vie des enfants et des jeunes (Danic, 2006, 2010, 2016). La sociologie de l'enfance s'ouvre elle aussi à la dimension spatiale des rapports sociaux dans les différents

espaces de l'école, dans la classe, l'établissement (Rayou, 2006), dans la cour de récréation (Delalande, 2001, 2003, 2010) mais aussi à la maison (Sirota, 2004), dans la chambre de l'enfant (Lignier, 2010), dans son espace de jeu (Brougère, 1991). En psychologie, dans la lignée de Piaget, on s'intéresse davantage aux compétences spatiales des enfants dans leurs pratiques, leurs mobilités et leur autonomie de déplacement (Lehman-Frisch & Vivet, 2011, p.4).

Alors les acteurs territorialisés sont-ils, comme se demande Guy Di Méo, « étroitement et affectivement attachés aux espaces où ils opèrent ? » (Di Méo, 2014, p.82). C'est effectivement en ce sens que nous sollicitons la géographie sociale et le concept d'acteur territorial à propos des enfants. Ils sont acteurs dans l'école et y sont particulièrement attachés dans un système de relations affectives entre enfants et avec les adultes. En géographie sociale, l'acteur désigne « une instance, une entité identifiable : individu, mais aussi collectivité, institution ... un opérateur générique doté d'une capacité d'agir » (Di Méo, 2014, p. 82). Il est doté de compétences intentionnelles et stratégiques et il « accomplit ses tâches de manière consciente et délibérée » (*ibid.*) sur le territoire dans lequel il évolue. Les enfants s'impliquent, comme tout homme ou toute femme, et participent de façon intentionnelle à modifier leurs territoires (Grasset *et Alii.*, 2003). L'implication désigne ici différentes formes d'appropriation telles que la délimitation d'une parcelle de terre, l'édification d'une maison ou pour les enfants d'une cabane par exemple. Nous verrons que les enfants délimitent leur espace de jeu avec des frontières plus ou moins symboliques, entretiennent l'espace pour le garder accueillant, s'approprient l'espace en respectant plus ou moins les normes imposées. « Sans acteur, pas de géographie, pas de territoire non plus » (Di Méo, 2014, p. 85). Les enfants s'inscrivent dans une géographie de l'espace et délimitent des territoires. D'ailleurs Guy Di Méo parle d'*agency*, comme d'une aptitude à agir, car les acteurs créent une dynamique socio-spatiale et mobilisent un pouvoir (empowerment). Ils se distinguent dans leurs rôles, leurs statuts et développent des stratégies, des logiques d'action.

Il existe trois types d'espace qu'il semble important de saisir car ils nous permettent de distinguer, dans le cadre de l'école, quelles sont les différentes représentations des espaces par les enfants. Tout d'abord, l'espace perçu est « l'espace de vie, celui des cheminements ordinaires et répétitifs de chacun-e » (Robert, 2010, p.41). Il correspond à l'espace tel que les enfants le voient dans leur quotidien, le décor dans lequel ils évoluent et auquel ils ne prêtent plus vraiment attention. L'espace conçu est l'espace architectural structuré et imposé aux enfants, le bâtiment scolaire tel qu'il a été pensé. Il n'est pas l'espace pour soi, mais il est l'espace à partager avec les autres. Les enfants vivent l'espace conçu pour eux comme

un contenant physique de leurs actions dans l'école. Enfin l'espace produit par la société est celui qui est vécu par les acteurs sociaux grâce aux pratiques et usages des groupes d'individus ou des individus eux-mêmes. Ce terme est massivement utilisé en dehors de la géographie et en particulier en sociologie mais donne à l'espace un rôle restreint dans l'explication des phénomènes sociaux. C'est dans la tradition sociologique que Marcel Mauss et Émile Durkheim utilisent la notion de « morphologie sociale » pour montrer que les processus sociaux ne découlent pas des espaces mais de la société qui s'organise dans les espaces. Or plus récemment, d'autres sociologues tels que Georges Condominas, perçoivent l'espace comme un des facteurs explicatifs des phénomènes sociaux qu'il observe (Condominas, 1980).

Marie-José Chombart de Lauwe s'intéresse à l'espace vécu par les enfants et déclare que « l'espace est un concept polysémique par excellence : l'espace physique ne peut être appréhendé isolément de l'espace social. L'enfant occupe, perçoit, se représente, imagine et s'approprie un espace qui englobe bien ces différentes dimensions » (Chombart de Lauwe *et. al.*, 1987, p.21). Les enfants vivent dans leur établissement scolaire, ils y expérimentent et y développent des relations interindividuelles et des relations de groupe avec leurs pairs. Le bâtiment scolaire est un lieu de socialisation pour les enfants et comme tout être humain, les enfants expérimentent plus ou moins positivement les relations humaines. L'espace vécu est une modalité de l'existence humaine puisque l'espace de vie « correspond à l'espace fréquenté et parcouru par chacun avec un minimum de régularité » et qui « s'enrichit des rapports et des échanges sociaux pour engendrer l'espace social » (Di Méo, *op. Cit.*, p.106). Selon nous, l'espace vécu est l'espace dans sa dimension sociale articulé à une mise en action de l'individu en interrelation avec autrui.

La prise en compte tardive de celles et ceux qui habitent l'espace géographique explique l'arrivée tardive du concept d'espace social entre 1970 et 1980 (Marius & Raibaud, 2013, p. 16). Pour Di Méo « l'espace social constitue avant tout une réalité matérielle » (Di Méo, 1987, p. 578) que chaque acteur social appréhende et vit en fonction de ces représentations personnelles. Les représentations collectives sont quant à elles porteuses de sens pour les lieux puisqu'elles génèrent un attachement territorial dû à une culture commune à tous les membres. L'espace est vécu socialement alors espace vécu et espace social se rejoignent. L'espace est social avant tout parce qu'il est partagé à toute occasion par les enfants. L'école est bien un espace vécu dans lequel chaque enfant tient une place au sens géographique du terme, bien au-delà de la position physique dans l'espace, c'est la « position sociale dans la société » (Lévy & Lussault, 2013, p.786) dont il fait l'expérience dans un

groupe humain quelconque, groupe d'enfants quel qu'il soit dans notre recherche. Lorsque l'espace est dominé par les adultes et subi par les enfants qui doivent respecter les nombreuses injonctions, ces derniers tentent de le modifier selon les possibilités que leur offre leur âge, leur sexe, leur classe sociale et de se l'approprier par l'imagination.

Habiter l'école

C'est Henri Lefebvre qui introduit le terme d'habiter dès 1947 pour décrire une des manières d'être dans la ville. La vision de Lefebvre va au-delà du fait de se loger puisqu'il prend en compte les manières d'habiter et donc l'aspect existentiel de cette notion (Lefebvre, 1974). Habiter l'école pour les enfants, c'est être capable de se libérer des injonctions et de faire de ces espaces conçus pour eux, des espaces habitables dans lesquels ils se sentent comme chez eux. « Habiter ne se décrète pas, ne s'apprend pas [...] Habiter est une exigence de liberté » (Paquot, 2007, p. 15-16). Alors pour se sentir un peu libres dans un espace institutionnalisé comme l'école, les enfants y habitent, y créent des espaces habitables que Julie Delalande a identifiés comme étant « les lieux qui présentent un support à investir : un arbre, un banc, des marches, un recoin, un rebord de fenêtre, une structure ludique, un préau et son poteau » (Delalande 2010 p.38).

L'origine latine du verbe habiter, *habitare* évoque l'habitude, le fait d'avoir souvent quelque chose, de demeurer (Paquot *et. al.*, 2007, p.10). Les termes habitation et habitat sont moins révélateurs de l'action que suppose le verbe habiter et en particulier celle des enfants puisque l'action d'habiter nécessite l'exercice de leur *agency* dans les pratiques enfantines à l'école. Selon Guy Di Méo, « habiter ce n'est pas *être sur* la Terre ou être *dans un* espace, c'est *faire avec l'espace* » (Di Méo, 2014, p.73). Les individus ne sont pas passifs et l'espace est avant tout relationnel. « Habiter, c'est mettre l'espace en commun » (Fort-Jacques, 2007, p.265), il s'agit donc d'un processus géographique de socialisation dans lequel chaque individu agit, tient un rôle et fabrique avec les autres un espace commun. Les enfants donnent à voir la dimension relationnelle de l'habiter puisqu'ils négocient avec leurs pairs la distribution de l'espace dans une perspective socio-spatiale.

Habiter est le fait d'utiliser un lieu, de l'entretenir et de se l'approprier comme les enfants le font, nous le verrons, avec une cabane par exemple. « C'est maîtriser les différentes interactions sociales, techniques, économiques, symboliques qui font qu'au-delà d'occuper un lieu, on y vit » (Bidou, 2012, p.2). Les enfants, comme nous le montrerons dans ce travail de recherche, parviennent à maîtriser les interactions avec leurs pairs et les

adultes, acquièrent des savoirs et des savoir-faire techniques, pratiques et théoriques pour occuper l'espace et développent enfin un univers symbolique dans lequel ils se retrouvent et créent leur territoire.

Nous utilisons le terme habiter car les enfants habitent l'école avec leurs pairs, représentants d'une identité collective partagée. Les espaces genrés, principalement étudiés dans les travaux des écoles nord-américaines, reflètent bien cette conception identitaire de l'espace (Marius & Raibaud, 2013, p.82) puisque les enfants se retrouvent et s'identifient dans l'espace de l'école en fonction de leur genre et développent des stratégies de regroupement liées à leur identité sexuée (Rayou, 1999, p.81).

Pour les enfants, habiter l'école, c'est aussi et avant tout, faire une large place à l'espace imaginé, espace symbolique qui prend souvent le pas sur l'espace vécu et perçu. Ils s'approprient un espace en fonction de ce qu'il reflète, le beau, le propre ou au contraire le laid, le sale. L'espace n'est pas seulement physique, il est aussi pensé selon un aspect structurel qui permet aux enfants de se repérer dans l'organisation de l'espace dans leurs déplacements dans l'école. « L'aspect symbolique, moins souvent abordé », est le fruit des interactions entre les individus, de leurs expériences spatiales et des représentations individuelles et collectives (Bailly, 1985, p.199) et donc dépendantes de l'âge, du sexe et de la catégorie sociale des enfants.

Habiter l'école, c'est aussi séparer et distancier les espaces. D'ailleurs « la cour s'organise selon un découpage » (Delalande, 2006d, p.16) que les enfants génèrent entre eux à partir de leurs habitudes, de leur distribution des espaces à chaque groupe et de manière générale, leur façon d'habiter l'école. Les enfants y trouvent trois avantages. D'abord ils nomment les espaces, les choses et les individus qui s'y rattachent pour pouvoir les identifier, les catégoriser et les hiérarchiser. Ensuite, ils délimitent physiquement et matériellement pour s'approprier les lieux, les contrôler et les exploiter (Di Méo, 2014, p. 107). Enfin, ils s'approprient les espaces de manière plus ou moins exclusive et autonome et occupent ainsi « une place plus ou moins enviée et distinctive, dans sa double dimension concrète (valeur économique, parfois esthétique) et idéale (valeur symbolique) » (Di Méo, 2014, p.108). Si les propos de l'auteur ne se réfèrent en aucun cas aux enfants dans l'ouvrage, on voit qu'ils peuvent être ici rapprochés du contexte infantin à ceci près que la dimension concrète est plus esthétique qu'économique mais elle est surtout idéale puisque, nous le verrons, les espaces créés par les enfants pour les enfants ont une forte valeur symbolique et dessinent des territoires enfantins.

Les territoires enfantins

Les enfants se spatialisent car ils se situent dans l'espace et se territorialisent parce qu'ils identifient des territoires grâce à la construction d'identités collectives. Nous utilisons le terme territorialiser plutôt que spatialiser afin de montrer en quoi les enfants délimitent, habitent et défendent un territoire, ce qui va au-delà d'un positionnement physique et social dans l'espace. La notion de territoire peut se définir par l'articulation de l'espace vécu et de l'espace social. Les territoires se caractérisent par des systèmes d'appartenance, d'identité d'un groupe. Un territoire appartient à un acteur ou un groupe d'acteurs et il est utilisé pour se démarquer d'autres acteurs et les contraindre éventuellement à ses frontières (Thémines, 2016). La culture enfantine est l'essence même des territoires enfantins puisque ces derniers supposent une appropriation symbolique de l'espace vécu surtout par le jeu et l'imaginaire. Les acteurs « font le territoire en s'appropriant un espace et en interagissant dans un cadre de systèmes, ils font émerger une institution collective » (Moine, 2006, p.122). Il faut comprendre ici le terme institution au sens sociologique où les individus, les enfants dans notre étude, instituent une manière de faire selon des normes et des règles.

Le territoire est un « espace puissamment approprié et vécu par les acteurs qui le produisent, se le représentent, le convoitent » (Di Méo, 2014, p. 120). Il est donc un espace du pouvoir et du politique également chez les enfants qui se l'approprient et le découpent. À l'école, ces derniers s'organisent, s'identifient à travers une histoire, une identité collective et une mémoire commune dont le territoire est le symbole. Il est un espace délimité, qui appartient de manière officielle ou non à un groupe social qui a pour objectif de le garder et donc de le défendre en cas de besoin. Sur son territoire, le groupe met en place un fonctionnement qui lui est propre, des règles, une culture. Le groupe est une « structure instituante » (Delalande, 2003, p.77) au sens politique que lui donne Patrick Rayou lorsqu'il évoque la « cité » (au sens grec) dans laquelle les enfants ordonnent la cour à leur manière pour la pacifier avec des règles et des normes (Rayou, 2000, p.146). Cet ordonnancement, on peut le qualifier d'acte politique qui institue une manière de vivre ensemble dans un espace partagé, avec des relations de pouvoir pour se réserver l'usage d'un coin délimité, des conflits, des alliances éventuelles. Le territoire est également « quantifiable et mesurable » mais au-delà d'une surface purement physique et matérielle, il se définit et s'analyse en fonction des activités et des relations sociales mises en place par les individus en son sein (Denis, 2016, p.30).

Les territoires d'enfants sont constitués d'espaces informels, ces derniers étant souvent interdits, mais indispensables pour répondre aux envies des enfants à l'école. Les espaces désinstitutionnalisés par ces derniers sont les lieux qui ont une fonction institutionnelle mais que les enfants détournent pour satisfaire leur appropriation et créer des territoires. Ils y exercent leur puissance d'agir, décident de l'activité en cours, des règles qu'ils s'imposent à eux-mêmes ou entre eux, sans l'intervention d'un adulte et apprennent parfois de manière non-intentionnelle. À la base des rapports sociaux, ils apprennent le dialogue, l'amitié et la rivalité. Ils participent à leur éducation en appliquant entre eux des règles acquises des adultes, parfois de manière inconsciente, sans qu'ils aient créé la situation dans cet objectif précis. Alors, nous le verrons dans l'exposé de nos résultats, il y a bel et bien une place pour l'informel à l'école mais ce sont les enfants eux-mêmes qui en sont souvent les créateurs et les investigateurs. Ils le font pour la recherche d'un confort de vie à l'école, d'un plaisir pris entre enfants, la possibilité d'ouvrir une parenthèse, dans la journée scolaire, pour leurs jeux et leur culture. La situation est parfois informelle mais les enfants ont malgré tout une conscience et une intentionnalité dans leur apprentissage, bien qu'elles ne soient pas toujours reconnues par les adultes (Delalande, 2018). Les territoires enfantins sont les espaces laissés à l'informel à l'école. Les enfants sont des acteurs sociaux et culturels mais nous verrons dans quelle mesure ils sont contraints par le contexte scolaire et la marge de normalisation imposés par les autres dans leurs actions.

« Pour la géographie humaine et politique, l'espace devient territoire à partir du moment où les pratiques collectives, un partage identitaire et des stratégies de contrôle régulent l'activité de ses acteurs » (Denis, 2016, p.35). Alors les enfants créent bien des territoires puisqu'ils forment une collectivité, un groupe social. Ils partagent entre eux une identité commune, celle d'être des enfants, et une culture commune, la culture enfantine. Ils développent des stratégies de régulation de leurs activités dans les différents espaces de l'école en fonction des contraintes et des injonctions. Finalement, habiter, au sens de demeurer, c'est aussi l'idée d'une longévité du territoire, qui porte « les traces d'appartenance de groupes sociaux passés » (Bidou, 2012, p.2). En effet, cette construction du territoire détient une forte valeur symbolique qui renvoie à la charge émotionnelle, individuelle et collective, liée aux souvenirs associés aux lieux. Chaque génération d'enfants contribue à la définition des espaces et transmet à la suivante des pratiques, des connaissances, des savoir-faire.

1.2 : Les enfants entre eux, une socialisation entre pairs

« Les enfants testent entre eux l'utilité de codes sociaux qu'ils ont appris des adultes » (Delalande, 2009, p.73) tels que la politesse, le respect etc. Si les effets de l'école sur la vie sociale et relationnelle des enfants ne sont plus à prouver, il nous semble primordial d'en établir les enjeux dans le cadre de notre enquête. Les enfants entretiennent des liens relationnels sur la base de ce qu'ils ont appris et forment un groupe social particulier, celui des enfants. En effet, ils sont capables « d'organiser une vie sociale ordonnée en fonction de valeurs partagées » (Delalande, 2008, p.57). Alors, que se passe-t-il au sein de ce groupe ? Comment les enfants s'organisent-ils entre eux et comment adaptent-ils les codes et les règles sociales à leur groupe ? Nous verrons dans cette partie comment les concepts de culture enfantine, de culture de passage, de socialisation entre pairs ont émergé et participent à l'appropriation particulière des espaces de l'école.

Alors qu'Émile Durkheim n'envisage pas de vie sociale chez les enfants (1911), son élève, Roger Cousinet relève des relations sociales enfantines (1908) et prône le travail de groupe à l'école. Plus tard en 1926, Lev Vygotski met en lumière l'importance des interactions sociales et de la relation d'aide avec les pairs, et développe une conception sociale de l'apprentissage. Dans les pays anglo-saxons émergent les *Childhood Studies* avec une série de travaux à partir des années 1980. Champ de recherche assez récent, ce sont les sociologues américains et britanniques, William Corsaro, Allison James, Alan Prout et Chris Jenks qui en sont les précurseurs. Allison James et Alan Prout définissent d'abord les enfants comme groupe social dans leur ouvrage *Constructing and reconstructing childhood* en 1990 et théorisent plus tard l'objet enfance avec Chris Jenks (*Theorizing childhood* 1998). C'est William Corsaro qui émet l'idée d'une culture de pairs, *peer culture* (Corsaro 1992) pour évoquer la socialisation entre enfants et démantèle l'idée d'une construction sociale de l'individu par l'individu lui-même. Régine Sirota déclare également que les enfants agissent sur les liens relationnels sociaux avec leurs pairs, comme des acteurs à part entière (2006). Ils développent entre eux des liens sociaux et cette socialisation horizontale prend forme dans des situations variées sur tous les temps de l'école. Elle est souvent négligée par les adultes puisqu'ils privilégient encore la socialisation verticale c'est-à-dire entre les adultes et les enfants et majoritairement dans une relation descendante des adultes vers les enfants pour la transmission des savoirs. Les enfants expérimentent avec leurs pairs et les

apprentissages entre enfants agissent pour la formation de ce groupe avec ses propres règles et ses normes (Sirota 2006). Cette forme de socialisation n'est donc pas à négliger puisqu'elle prend forme dans la classe, dans la cour ou ailleurs. L'action des pairs est aussi primordiale dans l'analyse que nous apportons ici. La socialisation verticale est fondamentale elle aussi mais elle est à envisager aussi dans le sens d'une transmission ascendante et plus seulement des adultes vers les enfants.

Les enfants mettent en place des processus, parfois des stratégies pour s'intégrer au groupe, pour transmettre et se faire transmettre un ensemble de valeurs et de normes d'une société qui a comme effet de leur permettre de construire une identité sociale et de s'intégrer à la société.

1.2.1 : La culture enfantine

Arnold Van Gennep prend en compte l'univers des enfants dans sa dimension culturelle et sociale puisqu'il s'intéresse principalement aux rites de passage exercés dans les différentes cultures et observe les transformations dans le temps des faits de folklore ainsi que leur diffusion. Dans son *Manuel du Folklore contemporain* (Van Gennep, 1943) il décèle chez les enfants des valeurs qu'ils partagent entre eux, telles que l'empathie, ou le « code d'honneur » comme quelque chose qui vient des enfants eux-mêmes et perdure chez l'adulte. « C'est ainsi que William Corsaro définit presque en ces termes en 1990 la culture de pairs comme un ensemble d'activités ou de routines, d'artefacts, de valeurs, et d'intérêts que les enfants produisent et partagent avec leurs pairs » (Arléo & Delalande, 2011, p.11). Cette « culture de pairs » ou « peer culture » (Corsaro, 1997) montre à quel point les enfants sont des êtres sociaux qui fabriquent par eux-mêmes une culture partagée. Leur existence est basée sur des relations sociales riches avec les pairs, c'est-à-dire les autres enfants qui partagent le même statut social. Georges Herbert Mead écrit qu'« un membre de la communauté n'est pas nécessairement identique aux autres individus parce qu'il est capable de s'identifier à eux » (Mead, 1963, p.363). Les enfants, sans être identiques, loin de là, s'identifient à leur groupe et affirment leur place dans le groupe en tant qu'individu à l'intérieur de ce groupe social. La cour de récréation est le lieu privilégié dans lequel les groupes de pairs développent une culture enfantine, c'est-à-dire propre aux enfants et distincte de la culture des adultes (Delalande, 2001). Les enfants sont membres d'une société, d'une culture commune décrite par la notion de culture enfantine et la théorie de l'entre-enfants qui permettent de prendre en compte les apprentissages fondamentaux créés

par les enfants eux-mêmes au sein de leurs relations entre pairs (Delalande, 2003). Julie Delalande s'est particulièrement attachée à observer la culture des enfants dans la cour de récréation, la culture enfantine qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour intégrer le groupe de pairs » (Delalande 2003, p.3). Mais les catégories « enfants » et « adultes » naissent des rapports sociaux qu'elles entretiennent entre elles, elles se produisent mutuellement. Alors, le groupe social des enfants se démarque du groupe social des adultes, les premiers agissant au regard de ce que les seconds leur donnent, leur interdisent, leur inculquent ou leur imposent. Sur cette base, les enfants construisent leur propre culture pour s'opposer parfois mais surtout pour se donner une culture commune de référence qui leur permet de s'identifier à leur groupe.

La socio-anthropologie de l'enfance naît d'une mutation sociale qui concerne « la représentation de l'enfance et le statut social accordé aux enfants » (Delalande, 2008, p.248). Cette mutation s'effectue entre 1970 et 1990 avec des avancées au sein de la famille mais aussi au niveau social, à l'école, et au niveau international avec la CIDE. On reconnaît désormais un statut social particulier aux enfants et la socio-anthropologie de l'enfance leur reconnaît des pratiques et une culture spécifique. Julie Delalande apporte une richesse scientifique à cette thèse en particulier par la définition qu'elle donne à cette culture spécifique, la culture enfantine. Celle-ci est d'abord « un sous-ensemble culturel à l'intérieur d'une culture globale » dont la particularité est d'appartenir aux groupes d'enfants qui partagent entre eux un ensemble de connaissances, de savoirs, de compétences et de comportements.

Nous prenons en compte également le fait que la culture enfantine s'enrichit de pratiques culturelles d'autres pays, comme dans les jeux de tape-mains décrits par Julie Delalande qui s'inspirent d'influences étrangères (Delalande, 2009, p.79 ; 2018). Les autres générations transmettent également une part de cette culture enfantine, puisqu'elles ont elles-mêmes été des enfants. Le jeu de billes par exemple se transmet d'une génération à une autre et résiste au passage des années. Les grands-parents et parents offrent leurs billes, conservées jusque-là comme de véritables trésors et participent à l'achat de nouvelles pour compléter la collection. Les pairs plus âgés, grands frères, grandes sœurs, cousines ou cousins, transmettent eux aussi leurs billes dans le cadre familial ou en quittant l'école des « petits », avec le passage au collège qui suppose d'abandonner les jeux d'enfants (Delalande, *et.al.*, 2010, p.4). Entre pairs du même âge, à l'école, ce sont davantage des effets de mode et de marketing qui sont à l'origine de certains de jeux issus directement de la culture médiatique, série télévisée, jeux vidéos, dessins animés (Brougère, 2011, p.33).

Wilfried Lignier et Julie Pagis critiquent le concept de culture enfantine dans le sens où celle-ci s'imposerait aux enfants dans l'espace scolaire. Mais lorsque l'enfant n'est pas scolarisé ou qu'il ne fréquente pas d'autres enfants, alors cette culture enfantine serait moins probante (Lignier & Pagis, 2017, p.67). En effet, lorsque les enfants sont scolarisés, ils ont une perception du groupe induite par la structure même de l'école, le groupe classe, le groupe de travail pendant les enseignements etc. Or, à moins d'un enfant sauvage (Itard, 2004), il est peu probable qu'un enfant, même scolarisé à domicile, ne soit jamais en contact avec d'autres enfants, à la maison avec des frères et sœurs, des cousins, dans des camps de vacances ou de loisirs, dans des réunions familiales, dans des contextes de découverte, d'échange culturel, de voyage. La culture enfantine est une transmission d'un enfant à un autre enfant, certes, mais aussi d'un adulte (parents, grands-parents, assistante maternelle, baby-sitter, jeune fille au pair) qui chante des comptines, qui initie un enfant à un jeu, que lui-même pourra reprendre, réinventer seul, avec un autre enfant ou un autre adulte.

En cela la culture enfantine nous amène à nous interroger sur « ce que les enfants infusent dans la société des adultes dont ils sont à la fois les héritiers et les façonneurs » (Barbichon, 2000). Elle est une étape qui aide les enfants à passer dans le monde des adultes en assimilant entre pairs la structure de notre culture. Dans notre problématique de l'appropriation spatiale par les enfants, la culture enfantine s'avère être centrale pour comprendre les phénomènes de distribution des espaces, en fonction des pratiques ludiques liées à cette culture spécifique des enfants, dans le cadre particulier de l'école.

Le jeu comme fondement de la culture enfantine

Le jeu, et en particulier, l'espace de jeu « devient un territoire de l'enfant en ce qu'il lui permet de constituer un environnement social et un univers d'activités qui lui soient propres et dans lesquels il reste acteur malgré le contexte adulte qui l'entoure » (Roucous, 2006, p.30). Un certain nombre de facteurs influencent plus ou moins directement les manières de jouer des enfants et les espaces s'avèrent être l'un d'eux : ils conditionnent et contextualisent le jeu. Les enfants sont à la recherche de territoires enfantins pour y loger leurs jeux, ceux qu'ils partagent entre pairs, ceux par lesquels ils se socialisent en partie. Mais très souvent, le jeu a été étudié pour déterminer les qualités pédagogiques qui favorisent les apprentissages. Une intention éducative vient souvent interférer dans les recherches sur le jeu. Or le jeu pour le jeu, espace ludique de divertissement, est une production enfantine

propre à la culture des enfants et « la logique du jeu renvoie à celle du loisir, d'un temps libéré des contraintes et voué au divertissement. Ce qui conduit à considérer que si apprentissage il y a, il ne s'agit pas de la finalité de l'activité » (Brougère, 2012 p.118). Le marketing, les médias, les parents, influencent plus ou moins directement les jeux des enfants. Cette culture de masse abrite une multitude de supports médias, jeux vidéo, livres, figurines etc. (Brougère, 2011, p.31). Mais dans la culture enfantine, il existe aussi une culture ludique telle que Gilles Brougère la définit, « un ensemble de structures, de schèmes, de formats, de thèmes, qui permettent à un enfant de jouer, à des enfants de jouer ensemble » (Brougère, 2011, p.34) et dont une partie est héritée certes, transmise par la génération précédente ou par un groupe d'enfants plus âgé, mais dont une autre partie est produite par les enfants en action, seuls ou entre eux. Ils transforment, réinventent. Nathalie Roucoux déclare qu'« il n'y a de jeu ou de loisir que tant que l'acteur le construit et le pense comme tel » (Roucoux, 2007, p.64) et l'activité est ludique que si elle est choisie par l'enfant. En ce sens, le jeu comme pratique ludique non intentionnelle, non encadrée, choisie par les enfants, est au fondement de cette culture enfantine qui nous intéresse ici car à travers elle, les enfants établissent des interactions et des règles sociales. D'ailleurs pour que les pairs puissent participer, les jeux sont plus présents dans la cour que les jouets personnels car ces derniers supposent des règles d'utilisation qui ne sont pas nécessairement connues de tous (Rayou, 2003, p.87).

Les espaces de jeu accueillent en particulier des apprentissages informels car « ce qui caractérise les formes de jeu les plus traditionnelles, les plus ouvertes, c'est l'absence d'espace préalablement organisé. C'est le jeu qui organise, polarise l'espace, le fait espace de jeu pour autant que le jeu perdure » (Brougère, 1991, p.166). Ceci revient à dire que ce sont les enfants qui vont s'approprier de manière informelle les espaces à partir du moment où ils y installent un espace de jeu. Brougère parle de situations d'apprentissage pour évoquer cette participation des enfants dans des activités collectives qui n'ont pas été pensées pour apprendre (Brougère, 2009, p.268). Cette combinaison de l'activité et du collectif est un marqueur fort dans les pratiques enfantines et nous aurons largement l'occasion d'évoquer des exemples précis de ces situations d'apprentissages collectives lors des activités exprimées par les enfants.

Les enfants appartiennent à une classe d'âge car ils passent d'une classe d'âge à une autre par des franchissements ritualisés de passage tels que le rite de socialisation de l'anniversaire décrit par Régine Sirota (Sirota, 2006, p.51-59) ou encore le passage d'un

niveau scolaire à un autre avec les nouveaux droits, devoirs et les nouvelles possibilités et autorisations que cela implique. L'enfance est « une culture de passage parce que chaque individu l'adopte une partie de sa vie avant de l'abandonner en quittant l'enfance » (Arléo & Delalande, 2011, p.11). Ainsi on peut voir les jeunes abandonner les jeux de l'enfance lors du passage en 6^{ème} (Delalande, Dupont, Filisetti 2010) et ainsi de la même manière à chaque étape décisive, en particulier dans le parcours scolaire qui s'impose aux enfants et aux jeunes avec des nouvelles configurations spatiales, des nouvelles normes de socialisation à respecter pour s'intégrer au mieux dans le groupe de pairs. Les jeunes se conforment alors aux modes vestimentaires, aux pratiques parfois déviantes de leurs camarades pour se démarquer des adultes d'une part mais pour se démarquer aussi des plus jeunes avec lesquels ils ne veulent plus être identifiés au risque d'être traités de « bébés ».

Les enfants partagent entre eux une culture ludique, des relations sociales, des règles morales, des pratiques collectives qui sont au fondement de cette culture enfantine mais qui ne sont pas toujours considérées comme des processus de socialisation entre pairs. Pourtant elles sont révélatrices de certaines stratégies pour se socialiser, pour s'identifier à son groupe et à son territoire.

1.2.2 : La socialisation entre pairs : des pratiques collectives enfantines

La socialisation entre pairs intéresse peu les adultes qui envisagent souvent les interactions enfantines comme des occasions de se pervertir les uns les autres. Le rôle et l'importance des pairs sont souvent minimisés par les enseignants et les bavardages dans la classe sont sanctionnés puisqu'ils sont généralement assimilés à de l'inattention ou de l'indiscipline qui perturbent la concentration dans les activités scolaires. En dehors de la classe, les interactions ne sont strictement perçues que pour la nécessité d'un jeu (Martinez & Vasquez, 1990). Peu d'adultes se penchent sur l'origine et les enjeux de cette parole enfantine. Si ces interactions informelles entre enfants sont désormais étudiées, elles l'ont d'abord été dans le but de comprendre comment les enfants apprennent entre eux dans un objectif entièrement pédagogique. Aujourd'hui le rôle des pairs est davantage valorisé comme étant un facteur de bien-être et d'intégration pour les enfants, dans la cour de récréation d'abord puis dans la classe où les travaux de groupe sont valorisés pour susciter des situations d'étayage entre pairs et favoriser la collaboration et la coopération (Connac, 2017). Ces interactions horizontales, c'est-à-dire entre élèves, dans la classe sont vectrices de certains comportements d'entraide et donc susceptibles de favoriser la réussite des

enfants. Mais pour que les interactions entre enfants dans la classe soient légitimes, elles sont encadrées par les adultes qui délimitent leur durée, leur intensité, leur finalité dans les travaux de recherche en groupes par exemple, dans les situations de tutorat entre enfants. Pourtant une « éducation des enfants par les enfants eux-mêmes » existe (Mauss, 1925) dans une relation équivalente de statut, c'est-à-dire sans relation d'autorité légitime ou encore sans « intention éducative » (Delalande, 2009, p. 73). L'école est donc indéniablement « un lieu de socialisation majeure » puisque les relations avec les pairs constituent un aspect de la structuration identitaire (Fleury-Bahi, 2009, p.101).

Mais en dehors de ces situations d'apprentissage validées par les adultes, souvent générées par eux, que se passe-t-il entre enfants lorsque cette socialisation enfantine prend forme à travers des interactions informelles, dans des situations d'apprentissage qui ne sont pas formalisées par l'adulte ? Il nous semble important de relever les différents processus de socialisation à l'école, dans et en dehors de la classe. Nous retenons ceux qui nous semblent indispensables à la bonne compréhension de la suite de notre propos, l'appropriation, le recyclage et le détournement pour la recherche du bien-être à l'école par et pour les enfants. Pour cela il faut s'attarder à ce que les enfants déclarent lorsqu'ils sont en dehors de leur rôle d'élèves. Le temps libre de la récréation permet aux enfants de prendre de la distance avec ce rôle d'élève et ils donnent à voir « une société de pairs en formation » (Monnard, 2016, p.129). Même si son enquête repose sur un panel de jeunes de 12 à 15 ans, Muriel Monnard entre par le prisme de l'espace pour « comprendre le rôle joué par la ressource spatiale dans les processus d'intégration et d'exclusion au sein d'un groupe de pairs » pendant la pause récréative (Monnard, 2016, p.130) allant jusqu'à utiliser l'expression de « lutte des places » qui rappelle bien évidemment « la lutte des classes » (en référence à Michel Lussault qui écrit en 2009 *De la lutte des classes à la lutte des places*) pour expliquer la défense mise en place par les enfants pour obtenir un territoire, comme déjà évoqué dans le point 1.1.2.

Les pratiques collectives enfantines sont à la fois le lieu de la socialisation et la manière de se socialiser. Un des processus de socialisation qui nous semble important à définir est l'appropriation. Le verbe « s'approprier » est un verbe pronominal qui place d'emblée le sujet en tant qu'acteur de l'action et qui se définit comme l'acte de faire sien, de s'attribuer la propriété de quelque chose, de manière illicite parfois. En effet, s'approprier peut aussi être une action égocentrique, celle de voler à l'autre, de prendre pour soi. Pour cela, nous parlerons d'appropriation formelle pour désigner la manière dont les enfants utilisent l'espace dans le respect des règles institutionnelles, d'appropriation semi-formelle pour désigner les actions enfantines qui s'autorisent des marges de manœuvre dans le cadre

imposé et enfin d'appropriation informelle pour évoquer l'adaptation de certains espaces par les enfants en dehors du cadre institutionnel mais dans le respect des règles enfantines. À partir de ces définitions, nous pouvons conceptualiser la notion d'appropriation telle que nous la sollicitons dans notre travail. Les enfants dépassent parfois le cadre proposé et imposé, celui qui les enferme dans une conformité aux normes de sécurité et de propreté. Beaucoup d'enfants dépassent l'interdiction qui est leur est faite de sortir de ce cadre. Il peut s'agir de lieux interdits qui suscitent la fascination parce qu'ils sont inaccessibles. Mais il peut s'agir également d'espaces ludiques déjà appropriés par un enfant ou un groupe d'enfants, et qui attirent là aussi d'autres enfants qui souhaitent se les approprier, en faire leurs espaces de jeux. Les enfants sont acteurs dans la société car leur rôle renvoie à un certain nombre de tensions, conflits qui sont d'une part le reflet de ce que l'on rencontre dans la société adulte et d'autre part, qui sont révélateurs et facteurs de socialisation et d'intégration dans la société enfantine (Roucoux, 2006, p. 29-30). L'appropriation passe par des échanges coopératifs entre pairs pour vivre collectivement dans l'espace (Tartas *et al.*, 2004, p.111). Ils mobilisent des compétences, les transfèrent d'une situation à une autre, les actualisent en fonction des changements imposés, en fonction des jeux qu'ils mettent en place. Alors ils fabriquent leur propre espace (Ross, 2006, p.2) et bénéficient généralement de l'espace nécessaire pour s'approprier leur environnement. Ils développent une grande capacité à s'approprier et faire usage de l'espace disponible pour eux également en ce qui concerne les lieux non officiels, c'est-à-dire non officiellement conçus pour eux, en dehors de la cour et parfois jusqu'à la transgression des limites imposées, extrême usage de l'appropriation.

La créativité enfantine est d'abord observée et longuement étudiée par William Corsaro sous la forme d'une reproduction interprétative (Corsaro, 1992, 2010), à savoir la récupération d'un jeu, d'un fait pour le réactualiser et le traduire selon des termes, des normes et des règles comprises par les enfants. La créativité enfantine est donc une transformation, lorsque les enfants font leur propre interprétation, nouvelle et créative, d'un élément du jeu ou du jeu en entier (Brougère, 2003, 2011) mais qui passe souvent par des mécanismes collectifs d'alignement sur l'avis d'autrui (Lignier et Pagis, 2017). Wilfried Lignier et Julie Pagis parlent de recyclage pour définir cette reproduction partielle ou entière des opinions politiques exprimées par les enfants. Selon eux, les enfants réutilisent des injonctions domestiques, ce qui est propre versus ce qui est sale, et scolaires, ce qu'est être un bon ou un mauvais élève, pour établir des classements et des jugements. Autrement dit, lorsque les enfants expriment des opinions, ils font appel à une forme d'appropriation qui

passer par la réinterprétation de ces injonctions auxquelles ils ont l'habitude de répondre. Ainsi ils renforcent leur avis ou se rallient à l'avis d'un autre pour s'approprier une opinion. Dans l'enquête de Lignier et Pagis, les enfants interrogés sur un sujet politique, établissent un jugement à partir de et en s'aidant des avis des autres enfants. Sur un sujet qui finalement les concerne peu, la politique, ou peu d'entre eux, ils s'en remettent à ceux « qui savent », souvent les adultes, ou les autres enfants qui eux-mêmes reproduisent le discours de l'adulte. Mais c'est surtout parce que le sujet est un sujet d'adultes que les enfants reprennent les mots des adultes pour en parler. Sur les sujets d'enfants, ils n'ont pas besoin de se rallier à d'autres discours que ceux des autres enfants. Ainsi lorsque Patrick Rayou propose aux enfants de « parler » de politique, à partir de leurs préoccupations (Rayou, 1999), les enfants s'expriment sur la « gestion politique » (Delalande, 2003) de la cour de récréation et non du monde politique de la France. Nous verrons plus loin comment les enfants parlent de certains de leurs jeux, ancrés dans une culture enfantine dont les mots et explications des enfants se suffisent. Plus généralement, les enfants recyclent les injonctions quotidiennes familiales et scolaires. « Le recyclage symbolique réalisé par les enfants dans ce cadre est bien l'expression d'une certaine créativité enfantine, par contraste avec la stricte logique de répétition » (Lignier et Pagis, 2017, p.302). Ainsi les enfants ne font pas que répéter ce qu'ils entendent des adultes ou des autres enfants mais ils perçoivent bien le monde social grâce à des recyclages symboliques dont ils sont les créateurs. Cette créativité est une appropriation, un détournement de ce qu'ils ont à leur disposition pour faire ce qu'ils ont envie d'en faire dans la limite des règles imposées. Selon nous, le recyclage, recevoir quelque chose et en faire autre chose de neuf va bien au-delà. Certes, les enfants recyclent une part de ce que les adultes leur proposent, mais ils sont créateurs car ils détournent les objets, les espaces pour se donner une chance de vivre entre eux, de se socialiser à leur manière dans l'intimité d'un groupe qui leur ressemble. Il faut donc bien entendre qu'une partie au moins de ce que les enfants disent est un recyclage de ce qu'ils ont entendu et que les recyclages en question témoignent aussi de leur résistance au monde des adultes.

Le détournement est un processus d'appropriation propre aux enfants puisqu'ils utilisent de manière inattendue un espace, un objet pour améliorer leur environnement, le rendre compatible avec leurs envies au moment où ils détournent. Les espaces scolaires en particulier ne sont pas conçus pour les enfants alors ces derniers tentent d'en avoir une utilisation conforme selon eux mais détournée selon les adultes qui observent. L'appropriation de l'espace, dans notre travail de recherche, dépasse la simple pratique d'un espace ou de l'expérience vécue dans celui-ci. De l'usage de cet espace dépend le degré

d'appropriation. L'usage exclusif entre « dans une logique de concurrence pour des biens limités » (Ripoll & Veschambre, 2004, p. 298). L'usage autonome quant à lui suppose un minimum de contraintes sociales. Bien sûr, on ne peut pas ignorer que les enfants évoluent dans un environnement « pré-structuré, pré-orienté » (*ibid.* p.7) autrement dit, l'école est déjà une structure contraignante en soi qu'il s'agisse des espaces, des temps, des programmations, des droits et des devoirs. Ainsi, ils apprennent à maîtriser et à s'approprier le système dans lequel ils évoluent. Bien que « les lieux et les moments où les enfants sont laissés à leur autonomie individuelle et collective sont largement définis par les adultes » (*ibid.*), les enfants se fixent leurs propres règles, valeurs et consciemment ou inconsciemment, ils se rapprochent d'un groupe social, celui des enfants, plus qu'un autre, celui des adultes, dans leur manière de penser le monde qui les entoure.

On peut d'ores et déjà considérer que les enfants ne font un usage de l'espace scolaire qui n'est ni exclusif, ni autonome puisque, en concurrence avec les adultes et les autres enfants de l'école, ils ne peuvent pas utiliser d'espace qui leur soit exclusivement réservé. Même si elle n'est « jamais absolue, mais jamais totalement absente non plus » (*Ibid.*), l'autonomie à l'école dans la pratique de l'espace est réduite pour le groupe des enfants. En effet, à l'école, le contrôle de l'espace est omniprésent puisque c'est le pouvoir et la domination exercés par l'institution, qui se traduisent par des interdictions d'accès ou de pratiques, qui fixent les modalités d'appropriation de l'espace et les enfants n'ont pas d'autres choix que d'adapter leurs pratiques à ces contraintes spatiales. Alors les enfants utilisent le détournement, troisième type d'usage défini par Ripoll et Veschambre comme une appropriation qui s'opère « sur un espace déjà approprié et qu'elle en change la fonction ou la finalité » (Ripoll & Veschambre, *op.cit.* p.298). Pour que les enfants s'approprient un espace, ils acquièrent tout d'abord des connaissances pratiques qui leur permettent de l'utiliser. On peut penser par exemple à des repérages visuels pour ne pas se perdre dans l'école. Ensuite, il y a une appropriation beaucoup plus affective, un attachement qui n'est autre que le sentiment d'appartenance, comme le fait de se sentir bien, comme chez soi à l'école dans le but de l'habiter. Les enfants ne se contentent pas des espaces conçus pour eux, mais s'approprient l'espace vécu, celui qu'ils se créent pour échapper aux injonctions.

Nous verrons dans la suite de ce travail de nombreux exemples de détournements proposés par les enfants. Les auteurs sollicités s'accordent sur le fait que les enfants sont des acteurs de leur socialisation. Lignier et Pagis réfutent une partie de cette théorie qui conduit, selon eux, à évincer le pouvoir normatif des adultes sur les choix et les mots des enfants.

Mais cet effet de normalisation nous semble moins présent dans des discours enfantins sur des sujets dont ils sont finalement les experts. Les enfants ne sont plus considérés comme des sujets passifs étudiés à travers les institutions qui les accueillent mais apparaissent au contraire comme des acteurs qui agissent sur l'institution et l'environnement social autant qu'ils agissent sur eux. Nous ajoutons que les enfants agissent sur les territoires physiques et l'espace social car ils participent à sa construction mais les enfants sont agis aussi par l'espace car celui-ci suggère des pratiques, des savoir-faire, conditionne les opportunités d'interaction et de transgression.

Nous l'avons vu, les enfants forment un groupe social et construisent ensemble une culture enfantine, constituée majoritairement de jeux. Ils partagent des valeurs communes selon leur âge, leur sexe et bien souvent, c'est grâce « à la présence réconfortante et chaleureuse des copains qu'ils doivent de ne pas être complètement dégoûtés de l'école : les camarades "aident", "consolent" et "rassurent" » déclare Cléopâtre Montandon (Montandon, 1997, p.50). Si cette socialisation horizontale nous paraît essentielle dans notre travail, on ne peut exclure pour autant les adultes et il convient de proposer un éclairage sur leur place, leur rôle dans l'école et surtout dans les interactions avec les enfants pour comprendre comment ces derniers agissent stratégiquement en fonction des adultes et des règles qu'ils imposent.

1.3 : Des enfants et des adultes en interactions

« C'est la domination sociale qui caractérise l'enfant. [...] Mais les dominés (le peuple, les colonisés ou sauvages, les femmes) ont pu prendre la parole, faire eux-mêmes la sociologie de leur situation, ce qui est fort difficile en ce qui concerne les enfants. [...] S'il y a des études féministes possibles, leur équivalent du côté des enfants semble difficile par la nécessité de passer par un médiateur adulte ²»

À chaque étape de leur scolarité, les enfants expérimentent des situations d'interaction sociale plus ou moins formelles dans la vie quotidienne de l'école au-delà des apprentissages scolaires. Cette expérience sociale entre enfants et avec les adultes contribue à leur développement social nécessaire à tout être humain. Les enfants sont liés aux adultes qui s'occupent d'eux, que ce soit dans le domaine privé avec les parents, grands-parents, famille d'accueil, éducateurs ou dans le domaine public, via les institutions et leurs différents acteurs, enseignants, animateurs etc. Les adultes constituent une ressource pour les enfants, ceux vers qui ces derniers se tournent pour s'exprimer ou faire exprimer leurs opinions, leurs envies, leurs préférences, leurs besoins. Définir la place de l'enfance par rapport aux adultes, c'est voir quelle place occupe la parole des enfants dans un monde social dominé par les adultes. Dans ce chapitre, nous verrons donc quel regard posent les adultes sur les enfants et quelle est la nature et la diversité de leurs interactions. Mais pour cela, il faut, comme le préconise Piaget, se méfier « des comparaisons avec l'adulte, [...] de l'« adultocentrisme » (Piaget, 1927, p.7). En effet, pour évoquer les enfants, même et surtout dans leur relation avec les adultes, il est nécessaire de sortir de son adultocentrisme (Delalande, 2007, 2015) pour enfin saisir les critères enfantins comme des éléments constitutifs de leur culture enfantine sans faire systématiquement la comparaison avec la culture adulte. Il ne s'agit pas ici de comparer mais plutôt de situer les enfants dans l'école par rapport aux adultes et de comprendre comment les interrelations participent à l'appropriation que les enfants vont faire des différents espaces de l'école.

²Brougère Gilles, « Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines », Textes de travail de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse n°17 *Dépendance et Autonomie*, 1999, p.23.

1.3.1 : Les enfants *go-between* : apprentissage de l'autonomie ou injonction à s'adapter

Les enfants font face, dès leur plus jeune âge, à une difficulté, celle de devoir composer avec des milieux dont les valeurs, les règles sont parfois diamétralement opposées. L'école d'une part et la famille d'autre part sont quelquefois en rupture dans les injonctions qu'elles renvoient directement ou indirectement aux enfants. Dans ces relations parfois ambivalentes, apparaît le terme de *go-between*, terme d'origine anglophone qui se définit comme la personne au centre d'une relation entre deux parties dont elle doit être le messager et parfois le message (Perrenoud, 1987). Les deux parties, l'école et la famille en ce qui nous concerne, n'ont pas toujours les capacités pour se rencontrer. Il faut comprendre ici que l'incapacité des personnes relève de difficultés matérielles, organisationnelles mais aussi relationnelles, parfois indépendantes de la volonté de chacun et non intentionnelles. Mais les enfants se trouvent néanmoins dans cette situation de *go-between* puisqu'ils sont amenés à faire le lien entre ces deux entités. Dans le cadre d'une école qui a changé, où l'enseignant n'est plus le seul à avoir l'autorité et la responsabilité des enfants sur la journée scolaire, les enfants sont-ils amenés à être des *go-between* aussi entre les enseignants et les autres adultes, animateurs, personnel communal, bénévoles parfois ? Nous verrons par notre enquête comment ils profitent de ces ponts pour établir certaines règles entre eux et s'infiltrer dans les failles que représentent les relations parfois défaillantes entre les adultes et font l'apprentissage de leur autonomie. Mais, paradoxalement, il semble qu'ils soient aussi sujets à des injonctions directes à s'adapter qu'ils finissent par intégrer. Quelles sont alors les responsabilités de l'enfant face à ce nouveau rôle lorsqu'il devient élève ? Les élèves vont-ils tous devenir de bons « *go-between* » ? Pour Denise Taylor, les enfants deviennent victime de cette relation triangulaire car ils cherchent quotidiennement à établir un équilibre entre les relations qui les unissent à leurs parents et à leur école, chacune des deux parties exerçant sur eux une pression ou exprimant des demandes qui se trouvent être contradictoires et qui les placent dans des situations inconfortables voire incompatibles (Taylor, 1986, p.82). En quoi cette position centrale permet-elle aux enfants d'accéder et d'utiliser certains espaces ou au contraire, les contraint dans leur déplacement ?

En cela ils tentent de tirer le meilleur pour eux, pour se faire bien voir, aimer des autres dans leurs relations avec les enfants et les adultes de l'école. Ils exercent leur *agency* pour trouver un équilibre dans le rôle qu'ils endossent, parfois malgré eux, celui d'intermédiaire, de passerelle, entre les différents adultes. Dans cet entre-deux, les enfants peuvent construire

un espace d'autonomie qui finalement échappe souvent aux deux instances, à savoir les parents d'un côté et l'institution scolaire de l'autre, ou encore les enseignants et les animateurs. C'est aussi ce qui constitue une part essentielle de l'expérience sociale des enfants, cette capacité et autonomie à gérer le passage et le contraste entre les deux (Brougère, 1998, p.21). C'est aussi une opportunité pour les enfants d'avoir le pouvoir, de rétablir l'ordre des choses : laisser penser aux adultes qu'ils maîtrisent alors que les enfants maîtrisent beaucoup plus de choses que ces adultes ne le croient. C'est en les observant qu'on peut le comprendre. Les adultes sont souvent dupes et les enfants souvent conscients d'être au cœur des conversations et des préoccupations des enseignants ou des parents mais utilisent beaucoup d'énergie pour contrôler la communication à leur avantage s'ils le peuvent.

Les adultes se représentent souvent l'enfant comme un « être dépendant, immature et irresponsable, réputé provisoirement incapable de mener sa vie de façon autonome, de choisir son emploi du temps [...] de se donner ses propres critères de réussite et d'échec » (Perrenoud, 1987). Alors, dans ce contexte social, les adultes qui prennent en charge l'éducation des enfants, cherchent souvent à les contrôler dans l'intérêt de ces derniers : les enseignants pour les enrôler dans l'institution scolaire avec ses règles et ses contraintes, les parents pour les mener à devenir un représentant fidèle et flatteur de la famille. Au sein de l'école, différents corps de métier se partagent de plus en plus l'éducation des enfants et on retrouve les mêmes tentatives d'instrumentalisation des enfants entre les personnels des communes et les enseignants. Les enfants sont alors les messagers, bénéficiant un jour de la souplesse d'une règle, subissant un autre le paradoxe des ordres reçus. Lorsque les enseignants, animateurs, personnels communaux parviennent à communiquer dans des relations directes, parfois informelles, les enfants échappent davantage au flou de certaines situations. Qu'ils soient dans la classe avec l'enseignant, à la garderie avec le personnel, ou en activités avec l'animateur, les enfants n'ont pas exactement le même statut pour l'adulte. Alors « ces appartenances multiples sont souvent garantes d'une certaine liberté. Mais chacun doit gérer les conflits possibles entre ses diverses affiliations : chaque groupe exige de ses membres [...]. Autant d'exigences parfois difficiles à satisfaire simultanément » (Perrenoud, 1987, p.3) puisque les enfants doivent jongler avec les codes, les langages, les injonctions des uns et des autres. Pour ce faire, les enfants décident d'en tirer « un avantage ou un moindre désavantage » (Rayou, 2006, p.221) en composant avec leur appartenance

familiale d'une part et scolaire d'autre part et en conciliant les demandes des deux parties. Ils s'octroient, autant qu'ils peuvent, des plages d'autonomie.

L'autonomie de faire est un gage d'appropriation des territoires de l'école or devant la multiplicité des adultes présents à l'école, on peut s'attendre à des modèles d'autonomie et des attentes différentes selon le statut accordé aux enfants par les adultes. Alors comment les enfants s'adaptent-ils à cette diversité d'injonctions, parfois contradictoires, parfois multi significatives en fonction des adultes ? Une des stratégies est donc celle évoquée par le concept de *go-between*. Les enfants ont en effet cette faculté de « composer » avec les différentes parties qui les entourent, avec ce que l'on met à leur disposition. Ils ajustent leurs comportements et font preuve d'« *agency* » dans les rapports humains et en particulier avec les adultes. Lors de la mise en place récente de la réforme sur les rythmes scolaires, les adultes présents dans les écoles se sont multipliés : les animateurs, les bénévoles parfois qui encadrent les temps d'activités périscolaires (TAP). Ce sont des occasions différentes de se socialiser avec les adultes et de se confronter à de nouvelles règles dont la plupart des enfants semblent s'accommoder. L'autonomie sociale que les adultes accordent aux enfants est liée au statut et à la représentation qu'ils ont ou qu'ils se font des enfants. Étymologiquement, « l'autonomie renvoie à la capacité de se donner soi-même la loi » (Usclat, 2016, p.2) et donc la nécessité de se séparer de la loi des autres. Ainsi l'autonomie requiert deux compétences principales, connaître la loi et la capacité d'y adhérer ou de la refuser pour adhérer à une autre loi (*ibid.* p.5). On rejoint alors la pensée d'Émile Durkheim puisqu'il évoque davantage l'autonomie de l'acteur par rapport au déterminisme social. Ainsi l'autonomie est une compétence sociale que chacun doit acquérir pour se libérer des cadres institutionnels et s'intégrer de manière autonome dans la société (Durkheim, [1925] 1974, p.101). L'autonomie à laquelle les adultes forment les enfants, est un projet d'éducation, un processus éducatif en fonction de l'âge et de la représentation que l'on a des enfants. Finalement, une contradiction nous semble ici difficile à surmonter pour les enfants : devenir autonomes, se séparer de la loi des autres, se donner loi à soi-même, mais respecter toutes les injonctions de l'école.

Encore une fois, cette difficulté est soulevée dans la mise en œuvre de la convention internationale des droits de l'enfant qui accorde l'autonomie aux enfants mais intègre un élément qui va à son encontre : le discernement. On ne peut raisonnablement pas laisser toute autonomie aux enfants sans considérer leur capacité à discerner le bien et le mal dans toutes les situations, quel que soit leur âge. La convention a cette difficile tâche d'articuler le degré

d'autonomie et d'ajuster la capacité de discernement aux situations. Fabienne Brugère pointe également un paradoxe similaire, celui qui se loge entre « l'idéal pédagogique et la norme de comportement » (Brugère, 2016, p.3). L'individu serait autonome dans une société individualisée alors que « nous naissons comme des individus dépendants et interdépendants » (*Ibid.*). C'est pourquoi l'objectif de l'éducation est de mener vers l'autonomie. L'autonomie est considérée comme un but à atteindre pour les enfants, devenir des adultes autonomes et responsables. Enfin, la société pousse sans cesse les individus à l'égoïsme et la confiance en soi de manière surdimensionnée. Or l'éducation « porte l'espoir d'un espace commun pour celles et ceux qu'elle éduque » (*Ibid.*). D'autres encore évoquent cette dualité dans une école qui prône la « production d'homogénéité culturelle » (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008, p.6) dans une société qui est marquée par la culture comme vecteur d'individualisation. L'école prône l'autonomie mais se désert car elle impose une culture scolaire identique à tous les enfants et des jeunes. Ces derniers qui s'autonomisent pour fabriquer leur propre culture, finissent par se démarquer de la culture scolaire.

De manière générale, l'autonomie est un idéal social dans une société individualiste et c'est aussi un mythe scientifique car nous ne sommes ni complètement autonomes, ni complètement dépendants des autres et de la société. Le statut social des enfants ne leur permet pas d'être totalement autonomes puisqu'ils sont sous la responsabilité des adultes mais ils subissent quand même une pression, une injonction à se montrer comme des personnes relativement autonomes et responsables. Qu'en est-il de l'autonomie laissée à l'école ? Comment les enfants se saisissent-ils de l'autonomie qui leur est éventuellement laissée pour investir partiellement ou totalement les espaces de l'école ? Bernard Lahire s'est intéressé à l'autonomie comme compétence transversale à l'école (Lahire, 2001). Ce qui nous semble primordial dans la définition défendue par Lahire, c'est l'association de l'autonomie au pouvoir détenu par les enfants, leur pouvoir sur la « situation scolaire » (Lahire, 2001, p. 158) dans sa globalité. En d'autres termes, quelle autonomie les enfants peuvent-ils prendre dans le cadre de ce qui est autorisé ? Comment les enfants acquièrent-ils l'autonomie vers laquelle toute éducation veut les mener ? Si les enfants doivent acquérir une autonomie, les adultes ne devraient-ils pas leur laisser une responsabilité plus grande, une liberté d'agir et de choisir qui soit réelle en les formant à celle-ci ?

Les enfants pensent et agissent en dehors de ce modèle de représentations de l'autonomie, de ce projet de former les enfants que les adultes ont pour eux et c'est ainsi

qu'ils se montrent comme des acteurs autonomes. Les enfants, pour éviter de se trouver dans une position de victime, se rallient à l'une des deux parties, se rapprochent de l'école et rejettent les injonctions de leurs parents ou à l'inverse, se rapprochent de leurs parents pour s'opposer à l'école. Plus les enfants se rapprochent de l'adolescence, plus ils vont prendre le pouvoir de cette position intermédiaire. Ils vont progressivement s'écarter des deux parties pour prendre une autonomie et un recul par rapport aux deux institutions, se rapprocher davantage de leurs pairs. Les enfants sont acteurs quand ils développent des stratégies pour ou contre l'une ou l'autre, voire les deux autres parties qui composent ce triangle relationnel. Le groupe de pairs est alors un troisième groupe de référence pour les enfants qui leur permet de s'émanciper des deux premiers. Nous verrons en effet que le groupe de pairs est un allié indispensable pour construire son autonomie à l'école. Quelle autorité les adultes doivent-ils alors mettre en place pour favoriser cette autonomisation ?

1.3.2 : Entre autorité et bienveillance : le défi des enseignants pour accueillir le statut des enfants

Les enfants dans l'école n'agissent pas seuls. Les adultes et en particulier les enseignants sont des références pour les enfants, des représentants de l'institution scolaire et des règles, des droits et des devoirs qu'elle impose. Pour les enfants, ils sont une ressource quotidienne et ils détiennent une autorité installée par une idéologie de domination finalement très intégrée par les enfants et les adultes. Pour autant, les enseignants et l'institution évoluent dans des processus éducatifs basés sur la bienveillance. Ainsi cette autorité bienveillante a pour objectif de développer l'autonomie des enfants et de les rendre apte à vivre en société, en tant que futurs adultes responsables et autonomes.

D'un point de vue pragmatique, l'autorité se définit comme le pouvoir de se faire obéir (Durkeim, 1902). Selon Hannah Arendt, elle est historiquement liée à la religion et souvent associée « au pouvoir et à la puissance » (Blais *et al.*, 2008, p.139). L'école avec la République fait tomber cette idée religieuse d'une autorité asservissante pour en faire une véritable critique à partir des années 1970, dénonçant les dégâts psychologiques provoqués par l'excès d'autorité, à savoir l'autoritarisme : « l'autorité autorise le sujet à exister comme tel, alors que le pouvoir transforme le sujet en objet » (Guillot, 2009, p.39). Dans le domaine de l'éducation, Jean Houssaye met en garde sur la prise de position que le terme d'autorité peut engendrer (Houssaye, 1999) puisque si l'on ne peut pas faire sans autorité mais que

pour autant, on ne doit pas contraindre les enfants, on se retrouve dans une situation bancale dans laquelle très vite, certains adultes vont faire preuve de trop d'autorité ou d'autoritarisme, d'autres pas assez. L'autorité, sans entrer dans l'autoritarisme doit permettre l'autorisation et donc l'« interdiction » dans le sens d'une définition d' « un cadre structuré et structurant, de repères et de limites clairs » (Guillot, 2009, p.37).

Mais il n'existe pas une seule et unique manière de se faire obéir à l'école et l'autorité ne se limite pas à cela, elle implique davantage une reconnaissance (Revault D'Allonnes, 2009, p.14). Celle-ci correspond davantage à une relation éducative bienveillante qui va à l'encontre d'une obéissance inconditionnelle telle que l'a décrite Bruno Robbes (Robbes, 2006). La socialisation verticale, celle qui va de l'adulte à l'enfant, est à reconsidérer, au-delà de la « relation autoritaire » pour y intégrer « un rapport compréhensif ouvert au dialogue » (Delalande, 2007, p.672). Il ne s'agit plus pour les maîtres d'imposer leurs lois de manière despotique ou même de définir les règles sans consultation de ceux qui devront s'y conformer. D'ailleurs « les enfants eux-mêmes ont une représentation tout à fait nouvelle de leur statut, des rapports avec les adultes et avec leurs pairs. [...] leur sort doit être désormais affranchi de toute idée de domination et de puissance exercées sur eux par les adultes. La légitimité de l'éducateur n'est plus d'emblée acquise à leurs yeux » (Gavarini, 2004, p.62). À l'école primaire pourtant, l'autorité du maître est encore suffisamment justifiée aux yeux des enfants si son comportement a du sens, est cohérent et que les enfants se sentent suffisamment respectés par lui pour qu'ils acceptent son autorité, qu'ils ne la discutent pas (Rayou, 2003, p.82). Ils ont besoin d'un cadre bienveillant pour connaître et respecter les règles de l'école et nous verrons que les enfants s'affranchissent généralement des différentes autorités qui existent et exercent leur *agency* pour investir les espaces de l'école. Une nouvelle injonction est faite aux enseignants dans le dernier référentiel des compétences des enseignants, paru en juillet 2013 (Réto, 2016, p.3). Les notions de confiance et de bienveillance remplacent celle longtemps utilisée d'autorité. La bienveillance est un concept flou qui voit pour lui un engouement dont se saisissent les institutions, mais qui justifie un certain nombre d'actions en faveur d'une relation d'écoute maître-élève. Alors quelle définition donner à la bienveillance et comment celle-ci s'exerce ?

Il n'existe pas de verbe en français pour traduire les actions de bienveillance. Ainsi « bienveiller » n'existe pas (Réto, 2016). La bienveillance est présentée comme un des fondements de la dimension relationnelle et en particulier, ce qui nous intéresse, « un des

éléments structurants du cadre relationnel, au fondement de l'autorité éducative » (Réto, 2016, p.3). Dans un guide sur le climat scolaire dans le second degré³, la bienveillance est définie comme un « ensemble d'intentions et d'attentions visant le bien-être et l'épanouissement d'autrui, perceptible dans tout ce qui aide à préserver l'estime de soi de l'autre et à développer une confiance réciproque » (Réto, *op. cit.*, p.26). Ce qui nous semble important à retenir ici, c'est la nécessité d'une relation réciproque. On est donc en droit de se demander si la formation d'une éthique professionnelle relative à cette notion, élargie à tous les membres de la communauté éducative, n'est pas nécessaire pour atteindre « l'hospitalité scolaire ou éducative » (Prairat, 2012, p.33) qu'Eirick Prairat évoque. Cette hospitalité consiste à accueillir tous les enfants de l'école dans la bienveillance, quels que soient les temps de la journée et quels que soient les lieux investis dans l'espace scolaire, sous-entendu alors, quels que soient les adultes qui assurent cet accueil.

En effet, le bien-être des enfants à l'école, notion relativement nouvelle que l'on retrouve d'abord dans les recherches anglophones (Epstein *et al.*, 1976 ; Harter, 1982) et plus récemment avec le Conseil européen de l'éducation (2001), évoque l'importance de considérer la vie des enfants à l'école, au-delà des compétences disciplinaires à acquérir. La notion de bien-être voit alors pour elle un regain d'intérêt dans le domaine de l'école (entre autres) car « l'éducation et la formation doivent œuvrer à l'épanouissement des personnes » (Bacro *et al.*, 2015, p.164) en se référant à des données recueillies sur la qualité de vie, le degré de satisfaction des enfants, le climat de la classe. De plus, l'école est « un lieu de socialisation » dans lequel les enfants vont développer des « stratégies adaptatives », des « ressources personnelles » (*Ibid.*) au-delà des compétences académiques. Une étude publiée par l'OCDE en 2009 sur le bien-être des enfants⁴ montre qu'en France les enfants « ont une appréhension plutôt négative de l'école » entre autres parce que « leur avis sur ce qu'ils vivent dans leur établissement apparaît peu sollicité ». Cependant, la satisfaction des enfants provient majoritairement de la sécurité, des relations entre pairs, de la vie dans la classe et enfin des relations établies avec les enseignants. L'insatisfaction quant à elle renvoie plus directement à des notions pédagogiques, « activités telles que les devoirs, les évaluations, les exercices et les règles de la classe » (Bacro *et al.*, *op. cit.*, p.176).

³ Guide disponible sur le site du CNDP :

http://www.cndp.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outils/pdf/Guide_climat_scolaire_second_degre2_014.pdf

⁴ OCDE, *Assurer le bien-être des enfants*, Paris, OCDE, 2009.

Le CNESCO⁵ différencie également trois types de bien-être à l'école : le « bien-être physique », le « bien-être éducatif » et le « bien-être subjectif ». Le « bien-être physique » est abordé selon des préoccupations d'adultes reliées à des questions de sécurité en termes de blessures, et devant approcher du risque zéro (Delalande 2006, p.42). Le « bien-être éducatif » correspond à la réussite scolaire, elle aussi une préoccupation avant tout adulte puisqu'elle est très peu abordée spontanément par les enfants. Enfin, le « bien-être subjectif » est celui que les enfants expriment le plus et que l'on peut rapprocher de la sécurité affective explicitée par Hubert Montagner et qu'il analyse par le caractère essentiel à son développement social et personnel à travers notamment la « figure d'attachement sécuritaire » (Montagner 2008), en lien avec les enseignants et les pairs. Le bien-être subjectif est alors celui ressenti et exprimé par les enfants sur leur expérience de vie à l'école. Les relations sociales entretenues avec les pairs sont effectivement source de bien-être lorsqu'elles sont vécues positivement. Au contraire, les violences scolaires, les phénomènes de harcèlement participent à renforcer un sentiment de mal-être à l'école. Les relations avec les enseignants sont, de la même manière, exprimées par les enfants comme étant des leviers ou des freins à leur qualité de vie scolaire. Ce bien-être subjectif, difficile à mesurer en soi, est perceptible dans les discours des enfants concernant les degrés d'appropriation qu'ils doivent mettre en place pour le satisfaire.

*

Dans ce chapitre, nous avons vu que les enfants sont des acteurs sociaux et territoriaux qui établissent des relations entre eux, avec les adultes, au sein d'une institution. Les enfants ont un statut particulier car ils sont d'une part encore largement dominés par les adultes et d'autre part ils sont contraints par ce que l'on met à leur disposition pour vivre mais surtout pour apprendre à l'école. C'est un statut d'être à éduquer qui est encore dominant dans la représentation que s'en font les adultes, bien que les chercheurs participent à faire évoluer ces conceptions. Considérer les enfants comme des acteurs implique néanmoins d'être prudents pour deux raisons. Il faut d'abord garder à l'esprit cette dualité qui place les enfants à la fois comme responsables et vulnérables. Ensuite, si les enfants agissent comme acteurs

⁵ CNESCO : Conseil national d'Évaluation du système scolaire, (2017). L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? Dossier de synthèse.
<https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>

sur le contexte social dans lequel ils évoluent, le contexte social a lui aussi des effets sur les actions des enfants, les contraignant souvent à détourner les espaces pour pouvoir agir.

Les enfants développent des stratégies pour vivre entre eux d'une manière qui correspond davantage à leurs envies mais qui, quoi qu'il en soit, est limitée. Ils ont cependant une capacité et une puissance d'agir sur leur environnement en définissant les rôles qu'ils sont en droit d'endosser, en invoquant tour à tour leur métier d'élève et celui d'enfant, en délimitant les barrières de l'exercice de leur *agency* et en exploitant les ressources à leur disposition. Ils détournent, adaptent, recyclent pour s'approprier le monde qu'on leur propose. Entre eux, ils développent une culture commune, une culture enfantine, qui les identifie comme faisant partie d'un groupe social. Ils partagent les fondements de cette culture principalement avec le jeu et l'imaginaire, qui symbolisent l'émergence de cette culture spécifique au groupe des enfants.

Les relations avec les adultes qui gravitent dans et autour de l'école sont indéniablement liées elles - aussi aux représentations que l'on se fait des enfants dans notre société. L'autorité, la bienveillance, l'autonomie sont des valeurs dont le pouvoir normatif détermine les différentes pratiques éducatives des adultes et conditionnent l'émergence de formes variées d'apprentissage. Ainsi les enfants sont considérés comme des élèves, acteurs de leur éducation mais sont encore trop peu valorisés dans leur rôle d'enfant. Les enfants, dans cette position difficile entre les valeurs de l'école et celles de la famille, se construisent progressivement en s'identifiant aussi à leurs pairs, comme membres d'une communauté enfantine à laquelle ils peuvent appartenir.

Le contexte de la scolarité, à savoir l'enseignant et ses pratiques, la classe, l'école fréquentée et l'histoire personnelle entrent en jeu et influencent les représentations que chaque enfant se fait de l'espace scolaire. Selon Jean-François Thémimes, l'espace n'est « ni un contenant, ni un support mais une des dimensions des rapports sociaux » et en cela l'école est un espace social complexe à observer. L'espace et les rapports sociaux forment un « couple géographique » (Thémimes, 2016) qu'il convient d'étudier dans sa complémentarité pour en comprendre les interrelations.

Les espaces de l'école sont des cadres contraignants pour les enfants. Ils sont sécurisés, fonctionnels et conditionnent leur action. Malgré tout, des situations d'apprentissage entre pairs sont propices au développement de savoirs, de savoir-faire, de connaissances, souvent informelles, toujours transversales car les enfants peuvent les réutiliser dans des situations plus formelles, voire scolaires. L'inverse est vrai également. Les apprentissages scolaires peuvent avoir lieu dans des situations informelles : le comptage des billes à la fin de la partie

suppose de maîtriser la ligne numérique pour ne pas être dupé par ses pairs. Ce chapitre permet de comprendre l'articulation que nous faisons entre les acteurs sociaux et la géographie des espaces scolaires pour défendre la thèse selon laquelle les enfants sont des acteurs territoriaux dans l'école.

Chapitre 2 : La recherche en sciences de l'éducation : une méthodologie modulée par l'objet enfance

La présentation du travail d'enquête est divisée en trois étapes distinctes qui correspondent à des années scolaires en fonction desquelles nous avons affiné notre réflexion et notre objet de recherche, ajusté nos terrains et notre méthode d'enquête. Les étapes de cette réflexion méthodologique sont également l'empreinte laissée par nos enquêtés, les enfants principalement, par la prise de conscience qu'ils imposent sur la posture éthique à tenir et sur le travail de recherche que l'on veut mener.

L'ensemble de ces années d'enquête, 2014-2017, a généré des données riches, constituées de 49 entretiens collectifs avec les enfants, de 122 photographies et des observations directes pendant les récréations réalisées sur les périodes d'enquête détaillées plus loin pour chaque école. Nous avons enseigné dans une des écoles enquêtées et cette expérience professionnelle nous a permise d'observer de manière directe des situations variées, en classe et en dehors. Tout au long de ce chapitre, nous reviendrons sur les difficultés rencontrées et les manières dont nous les avons dépassées, puis nous verrons comment nous avons construit notre expérience d'enquêtrice et remis en question perpétuellement notre éthique de chercheuse grâce à une démarche réflexive.

Pour chaque extrait d'entretien, nous avons identifié les enfants par un prénom fictif, en précisant à chaque fois sa classe et son école. De la même manière, chaque photographie est réattribuée à celui qui l'a prise. Alors que nous les considérons comme des enfants et non comme des élèves, cette contextualisation (classe-école) peut paraître très normalisée. Néanmoins, la classe est un indicateur relativement fiable concernant l'âge des enfants sans pour autant les stigmatiser sur leur niveau scolaire. Tous les prénoms et les noms, des enfants, des adultes et des écoles, ont été modifié pour préserver l'anonymat de tous les acteurs rencontrés pendant ces années d'enquête. Les paroles du chercheur sont identifiées par un « C ». Les extraits d'entretien n'ont subi aucune retouche grammaticale ou syntaxique. Les propos des enfants sont donc retranscrits de manière littérale et reflètent leur spontanéité ou au contraire, leurs hésitations, leur pertinence ou leur maladresse, leur justesse ou leur lapsus et tout ce qui fait la richesse de leur discours.

2.1 : Origine d'un questionnement et premiers pas dans l'enquête : l'enquête exploratoire 2013 / 2014

2.1.1 : Entrée sur le terrain

Alors que nous exerçons le métier de professeure des écoles depuis quatre ans – entre 2009 et 2013 – nous faisons le choix de reprendre un master recherche et de poursuivre avec le doctorat. Notre double posture, professeure des écoles et chercheure, nous oblige à porter une attention particulière à la manière d'aborder l'enquête auprès des enfants et des adultes mais aussi à la manière dont eux, nos enquêtés sont sensibles à l'une ou l'autre des « casquettes ». À l'entrée dans l'enquête en 2013, nous choisissons de ne pas enquêter dans l'école où nous enseignons pour ne pas rajouter une difficulté à cette posture. Nous enquêtons dans cette école alors que nous n'y sommes plus enseignante. Nous reviendrons sur ce point en 2.2.

Notre formation initiale et notre expérience professionnelle nous ont d'abord permise d'avoir une connaissance du terrain, d'être au fait des pratiques de l'école et d'en connaître les subtilités pédagogiques et didactiques. Notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante nous avait déjà permis d'observer de manière directe des situations variées, en classe et en dehors, avant de nous engager dans le travail de la thèse. Cette posture d'enseignante au moment des observations ne retire pas l'efficacité de l'analyse à posteriori de celles-ci mais elles viennent s'ajouter à celles réalisées pendant l'enquête et favorisent la contextualisation de certaines situations. Nous partons du postulat que notre statut d'enseignante nous permet d'être en position favorable pour entrer sur les terrains d'enquête et accéder aux espaces et aux acteurs de l'école.

Notre premier objectif de recherche est de nous concentrer sur une étude de l'architecture scolaire et son impact sur les manières d'agir des enfants et de faire faire aux enfants à l'école avec l'hypothèse que les enfants ont une conscience esthétique et fonctionnelle du bâtiment scolaire. L'aménagement ou le réaménagement des écoles nous apparaît alors un enjeu primordial pour le bien-être des enfants à l'école. Nous posons donc comme question de départ : quelles sont les conditions nécessaires à une appropriation du lieu qui soit favorable à l'apprentissage social ? Cette première question est à l'origine de

notre première étape d'enquête. L'hypothèse selon laquelle les enfants portent un intérêt sur l'esthétisme et la fonction du lieu de l'école est très vite dépassée, les enfants ne relevant que très peu les critères esthétiques dans leur école pour se concentrer sur des intérêts sociaux et relationnels.

La mairie, en plein essor de son PEL (Plan éducatif local) est favorable à notre intervention dans des écoles de la commune. Quatre écoles primaires fusionnées, maternelle et élémentaire pressenties pour l'enquête nous sont alors proposées et sont averties de notre passage par la mairie. Ainsi, nous avons pu prendre contact avec les écoles Muguet (quartier sensible, très petits revenus), Rose (quartier jeune, revenus moyens), Bleuet (quartier sensible et calme, très petits revenus) et Pivoine (quartier jeune, petits revenus)⁶ qui ont fait l'objet de notre enquête exploratoire qui s'est déroulée sur l'année scolaire 2013 / 2014. Celle-ci a permis de mettre au jour de nouveaux questionnements et d'imposer une nouvelle réflexion méthodologique pour la suite et sur laquelle nous reviendrons plus loin.

De plus, bien que l'institution scolaire, à laquelle nous avons formulé notre autorisation d'enquêter, connaît notre statut d'enseignante et facilite notre accès sur le terrain, notre statut reste ambigu pour les enseignants des écoles. Pour l'enquête, fallait-il choisir de se présenter comme professeure des écoles et ainsi recueillir l'adhésion des adultes, en tant que collègue ? Ceci risquait de biaiser notre approche avec les enfants qui auraient pu être informés de la venue d'une maîtresse pour leur poser des questions. Alors fallait-il au contraire choisir de se présenter comme chercheure, donc extérieure à l'éducation nationale, ce que nous sommes effectivement pendant l'enquête, mais de risquer de s'attirer la méfiance des adultes ? Afin de ne pas biaiser la parole des enfants, puisque notre principal objectif est de recueillir une parole neutre et spontanée, nous nous sommes présentée comme chercheure auprès des adultes et des enfants, dans trois écoles, les écoles Muguet, Rose et Bleuet. Les directeurs des écoles retenues pour l'enquête ont été sollicités par la municipalité, ceci facilitant notre entrée et la légitimité de nos interventions. Néanmoins, l'enquête auprès de l'école Muguet n'aboutit pas car les difficultés internes de direction et de relations entre enseignants rendent l'enquête auprès des enfants très délicate. Une prise de contact avec l'inspectrice de l'Education Nationale en charge de cette circonscription nous confirme que l'enquête sur ce terrain doit être abandonnée car les relations sont jugées

⁶ Informations prises sur le site www.kelquartier.com, base de données souvent utilisée par les acteurs immobiliers, qui permet d'obtenir des informations sur les quartiers et les villes de France.

très tendues. La méfiance redoutée s'est faite sentir de la part de la direction de l'école Rose, qui ne donna pas suite à notre première visite et qui a refusé notre intervention dans leur établissement, tandis que les tensions entre les enseignants de l'école Bleuet ont surgi, les uns dénonçant les autres sur des comportements qu'ils ne cautionnaient pas et profitant de notre présence extérieure et probablement objective pour nous en faire part. Dans la quatrième école, l'école Pivoine, nous nous sommes présentée comme enseignante et l'accueil de l'enquête a été grandement favorisé.

Avec les enfants, notre statut est ambigu également car nous devons garder une certaine autorité pour ne pas nous laisser envahir (certains enfants viennent lire nos notes, interrompre une conversation déjà engagée avec d'autres enfants) ou déborder par certains comportements (certains enfants se mettent à jouer et risquent de mettre à mal notre légitimité au niveau des autres adultes, comme étant un adulte peu responsable, qui ne participe qu'à offrir un temps de détente aux enfants). Pourtant, pour intégrer le groupe des enfants, pour qu'ils nous fassent confiance et nous invitent à partager l'expérience de leurs pratiques quotidiennes à l'école, il faut créer une proximité. Wilfried Lignier aborde cette barrière de l'âge dans l'enquête avec des enfants qui implique une « distance à l'autorité » dans un « rôle intégrateur » (Lignier, 2008, p.32). Rien, au niveau législatif, n'oblige d'obtenir l'autorisation des enfants, ces derniers étant sous l'autorité parentale. Notre position éthique nous a amenée à poser la question aux enfants sur leur désir de participer ou non à l'enquête avec la possibilité de changer d'avis. Ainsi l'enfant peut refuser dans un premier temps et revenir sur sa décision en intégrant l'enquête en cours. De la même manière, il peut quitter à tout moment l'enquête dans laquelle il s'était précédemment engagé. Dans les deux cas, il nous semble primordial que les enfants se sentent libre de faire ce qu'ils veulent pour que l'enquête soit une expérience agréable et une réalisation valorisante à leurs yeux. Notre posture consiste à instaurer du mieux possible « une relation d'enquête basée sur une attitude non autoritaire, sans toutefois nier le statut d'adulte » (Mayall, 2002).

L'échantillon pressenti est de 328 enfants (tableau n°1). Les écoles appartiennent chacune à un quartier spécifique de la ville mais les enfants sont issus de catégories socioprofessionnelles moyennes et inférieures que nous détaillerons plus loin.

	Muguet	Rose	Bleuet	Pivoine	Total
Nombre d'enfants	271	156	211	117	755
Total pour l'enquête	0	0	211	117	328

Tableau 1 : Répartition des enquêtés pressentis sur les quatre écoles

Sur cet échantillon, nous choisissons de ne pas enquêter auprès des enfants des écoles maternelles. Le choix se porte sur les filles et garçons de 6 à 11 ans du CP au CM2. En effet, cette tranche d'âge, et jusqu'à 14 ans, s'avère être « insuffisamment étudiée » alors qu'elle correspond à « une période extrêmement importante dans la vie de tout être humain » (Bonnin, 1976, p.3) parce que les adultes attendent des enfants de cet âge une certaine « maturation sociale » qui implique l'acquisition des connaissances et des règles sociales (Bonnin, 1976) même si les travaux en sociologie de l'enfance depuis cet ouvrage ont largement contribué à combler ce manque. Il paraît alors essentiel de recueillir le point de vue des enfants concernés par les attentes parfois oppressantes des adultes dans les manières d'être et de faire à l'école. Les recherches sur les enfants de moins de 12 ans sont plus rares car les chercheurs s'inquiètent souvent des adaptations méthodologiques et éthiques nécessaires au travail d'enquête même si l'ouvrage récent de Pascale Garnier et Sylvie Rayna prouve que les méthodologies peuvent être adaptées pour des enfants, voire d'âge préscolaire (Garnier & Rayna, 2017). Pour autant l'enquête auprès d'enfants en maternelle ne nous a pas semblé appropriée puisque, à cet âge, les enfants représentent une population d'enquêtés encore soumise à la surveillance étroite des adultes pendant les déplacements, que ce soit sur le temps scolaire ou périscolaire. L'échantillon est finalement de 183 enfants scolarisés en élémentaire uniquement (tableau n°2) dans les écoles Bleuet et Pivoine :

Nombre d'enfants	Maternelle	Élémentaire	Total
Bleuet	87	124	211
Pivoine	58	59	117
Total	145	183	328

Tableau 2 : Répartition des enquêtés des classes de maternelle et d'élémentaire

Présentons tout d'abord ces deux écoles retenues finalement pour l'enquête exploratoire.

L'école Bleuet



Photographie 1 : Vue aérienne de l'école Bleuet

L'école Bleuet est située dans un quartier assez peu favorisé sur l'agglomération⁷ et dont les quelques chiffres suivants montrent la précarité des logements – 98,7% des logements sociaux ont été construits avant 1977 – et de la vie des ménages – la proportion de jeunes de plus de 15 ans sans diplôme est de 51,7%, le taux de chômage des jeunes est de 44,6%, les familles sont à 20,2% monoparentales et à 8,4% avec plus de trois enfants, la population étrangère représente 6%.

L'enquête dans l'école Bleuet a lieu le vendredi 12 avril 2013 et il s'agit de notre première journée d'enquête. L'accueil réservé par la directrice, rencontrée quelques jours plus tôt pour présenter notre projet, est assez froid. Elle ne nous présente pas à l'équipe éducative et les enseignants sont surpris de notre présence car ils n'ont pas signé l'accord préalablement envoyé pour enquêter. Visiblement le sujet n'a pas été abordé lors de la dernière réunion des maîtres comme nous l'avait dit la directrice. Nous surprenons une conversation entre une enseignante de Grande Section (GS) et son ATSEM :

L'enseignante : « *c'est comme le papier, je ne vais pas lui [à la directrice] prendre la tête mais bon, je l'ai pas eu, je n'étais pas au courant !* ». Cette première entrée en matière est un peu déroutante et bien que l'accueil des enseignants soit amical, l'hostilité de la

⁷ <https://www.aucame.fr/catalogue/observatoire-des-solidarites-territoriales/les-portraits-de-quartiers-de-xxxxxxx.html> (la référence a été anonymée).

directrice est néfaste pour le travail d'enquête. Finalement, ce jour-là, nous ne pouvons pas enquêter puisque les autorisations n'ont pas été signées par les enseignants et les autorisations parentales n'ont pas circulé dans les familles.

Le vendredi suivant, le 19 avril 2013, nous débutons l'enquête à 10h05 et nous réalisons trois entretiens collectifs semi-dirigés au cours desquels nous interrogeons quatorze enfants. Le premier groupe se compose de sept enfants de CE1 qui se présentent spontanément à nous dans la cour de récréation, attirés par notre présence étrangère dans celle-ci et notre conversation avec leur enseignante. Très vite nous comprenons que gérer sept enfants qu'on ne connaît pas de surcroît est une épreuve difficile. Pour une retranscription plus fidèle au déroulement de l'entretien, un nombre de quatre sera suffisant pour les prochains entretiens.

Pour les besoins de l'enquête nous devons accorder aux enfants la liberté d'accéder aux différents locaux de l'école, or nous ne l'avons pas nous-même. Plus précisément, le manque de communication ne nous permet pas de connaître les limites autorisées de notre investigation. Ne pas se sentir tout à fait légitime d'accéder librement et de déambuler dans l'école, rend difficile la déambulation avec les enfants. Nous sommes autorisée à rentrer en contact avec les enfants pendant la récréation mais les enregistrements sont parasités par les bruits de la cour, l'intervention d'autres enfants pendant l'interview.

Finalement, nous avons choisi de ne pas faire perdurer l'enquête dans cette école car les tensions sont trop vives. L'effet d'imposition sur la directrice liée à notre présence soumise par les responsables de la mairie est trop fort. Bien que cela implique une certaine forme d'imposition également sur les enseignants, ces derniers sont malgré tout plus réceptifs mais ils centrent leurs propos sur les tensions internes à l'école et profitent de l'occasion qui leur est donnée pour exprimer des problématiques professionnelles qui ne nous concernent pas. Nous n'avons donc pas souhaité enquêter plus en profondeur avec les enfants car cet effet d'imposition nous a semblé aller contre notre éthique professionnelle, l'investissement dans l'enquête devant avoir lieu sans la contrainte d'une autorité supérieure. Ainsi « quelle que soit la nature de ces relations (plus ou moins amicales, plus ou moins distantes), elles ne peuvent pas ne pas influencer sur le déroulement de l'enquête » (Marchive 2012, p.8) et il nous a semblé ici que la nature de ces relations n'était pas clémente à l'exploration de l'école avec les enfants. De plus, la possibilité d'interagir avec les enfants uniquement sur les temps de récréations particulièrement bruyants, ne nous permet de réaliser que très peu d'entretiens, sur des temps limités à quinze minutes, deux fois par jour.

Alors la répartition (tableau n°3) des enfants enquêtés par entretiens est de 14 enfants pour l'école Bleuet sur les 124 pressentis et annoncés plus haut.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	0	2	0	4	3	9
Garçons	0	5	0	0	0	5
Total	0	7	0	4	3	14

Tableau 3 : Répartition des enquêtés année 1 à l'école Bleuet

Néanmoins, ces premiers tâtonnements empiriques ont des apports positifs pour notre recherche à deux points de vue.

Tout d'abord, cette première approche du terrain a permis de faire nos premières erreurs et d'apprendre de celles-ci dans un objectif de formation à la recherche. Ainsi notre tentative d'entretien avec sept enfants s'est avérée être une erreur à partir de laquelle nous avons pu réajuster par la suite nos groupes d'enquêtes. Notre entrée sur le terrain un peu trop timide ne s'est pas montrée assez convaincante. Par la suite, une assurance plus grande a posé notre légitimité et notre professionnalisme.

Le second point positif de cette enquête exploratoire est bien entendu les réponses des enquêtés et des enfants avant tout qui ont permises de remettre en perspective nos objectifs de recherche et d'être attentif à ce que les enfants disent et non pas à chercher la réponse que l'on attend en tant qu'adulte. L'entretien est « lui-même un processus exploratoire » qui permet au chercheur de vérifier en continu et de reformuler ses hypothèses (Blanchet & Gotman, 2012, p.39), d'autant plus lorsque celles-ci ne sont pas encore finalisées. Nous n'étions pas préparés à recevoir l'inattendu et nos *a priori* sont déconstruits. Notre hypothèse selon laquelle les enfants ont une conscience esthétique et fonctionnelle du bâtiment scolaire n'est donc pas validée à cette étape de l'enquête mais leurs réponses vont nous amener à nous poser d'autres questions. Au-delà des réponses normées sur des détails concernant l'architecture scolaire et le bâtiment auxquelles nous nous étions inconsciemment attendues, les enfants donnent d'autres réponses qui vont nous aider à nous décentrer de notre point de vue adulte (Delalande, 2009) et à affiner nos hypothèses. En effet, les réponses, les réactions des enfants qui semblent de prime abord, déplacées, déconnectées, décentrées de nos questions, s'avèrent être particulièrement fécondes et riches car elles sont des révélateurs sur l'importance des rôles sociaux et des relations sociales dans l'école que nous n'avions pas suffisamment suspectées et qui dépassent de loin l'intérêt minime porté au bâtiment scolaire.

L'école Pivoine



Photographie 2 : vue aérienne de l'école Pivoine

Nous intervenons dans cette école sur l'année 2013-2014 et réalisons 14 entretiens collectifs semi-dirigés avec 49 enfants du CP au CM2. Nous avons également l'occasion d'y revenir en 2015 pour une recherche collaborative sur les rythmes scolaires (voir à ce sujet la note détaillée n°10 page 79) et à ce titre, réalisons cinq entretiens semi-directifs avec des adultes : le premier avec le directeur de l'école, Serge ; le deuxième avec deux parents d'élèves ; le troisième avec deux enseignantes, le quatrième avec la référente scolaire et le dernier avec Jean-Philippe, responsable du centre d'animation. Bien que cette recherche ne soit pas en lien direct avec notre travail de thèse, certains sujets abordés en entretien permettent de mettre en lumière des éléments du contexte.

Dans cette école urbaine située dans un quartier difficile les enfants rencontrent de la « violence, du trafic de drogues » (parent d'élève, école Pivoine), et l'équipe éducative a mis « 10 ans à tisser un climat de confiance totale » (Serge, directeur de l'école Pivoine). Pendant l'entretien ce dernier utilise d'ailleurs des formules de type « ces familles-là », « ces enfants-là » car, sans vouloir les stigmatiser, il veut nous faire comprendre que le public de cette école est singulier. La zone urbaine particulièrement sensible dans laquelle se situe l'école et l'appartenance aux catégories socioprofessionnelles défavorisées pour une

majorité des familles auraient dû permettre à cette école d'accéder au statut de ZEP⁸ et donc de bénéficier d'une aide financière pour équiper l'école d'outils et de ressources pédagogiques et humaines supérieurs. Or le collège de secteur n'est pas classé ZEP car il regroupe un ensemble de quartiers de la ville discriminés socialement et qui ne réunissent pas tous les indices sociaux liés à une ZEP. Or si le collège de secteur n'est pas classé ZEP alors les écoles de son secteur, ne le sont pas non plus. Le directeur nous explique : « *sans les parents dans une école comme Pivoine, on ne fait rien. On est mort. C'est ZEP, c'est le Canada Dry de la ZEP, c'est-à-dire, tout le monde sait, mais tout le monde sait bien que c'est une vraie population ZEP avec des familles ZEP mais le collège de secteur, c'est le collège Narcisse donc les enfants qui partent de chez nous, ils partent au collège Narcisse, autant te dire que on sera jamais classé ZEP, ça c'est pas possible puisque c'est le collège qui fait tout. Ce qui fait que l'intégration des élèves qui partent de Pivoine vers le collège Narcisse, c'est pas ce qu'il y a de plus simple* » (Serge, directeur de l'école Pivoine). Pourtant l'école réunit tous les autres critères d'une ZEP. 7,8% de la population est étrangère dans le quartier contre 3,4% dans l'agglomération, 12,1% des familles sont de type monoparentale et les familles de 3 enfants et plus représentent 6,7% des foyers. Le taux de chômage des jeunes est de 46% dans ce quartier contre 27,1% sur l'agglomération et 43,3% des plus de 15 ans sont sans diplôme. Le quartier est vieillissant avec 88,1% des logements sociaux construits avant 1977⁹. Sans pouvoir bénéficier des avantages qu'ils pourraient tirer de la situation en zone prioritaire, les enfants se voient ajouter une difficulté, celle d'être confrontés à un fossé social qui rend leur intégration plus difficile à leur entrée au collège.

Contrairement à l'école Bleuet, nous avons passé davantage de temps dans cette école, l'enquête est valorisée et considérée par les enseignants, ce qui favorise notre investissement. Là aussi, la mairie nous a ouvert les portes de l'école mais l'effet d'imposition est beaucoup moins fort certainement parce que le directeur montre un vif intérêt pour l'enquête, ce qui rejaillit sur le reste de l'équipe. L'effet d'imposition se fait peut-être à ce niveau mais aucune tension n'a été ressentie en ce sens dans l'équipe. En effet, les autorisations sont signées et on nous donne l'autorisation d'accéder aux différents locaux. L'ambiance est très conviviale, le fonctionnement est de type communautaire, chaque enseignant s'investit dans les tâches

⁸ Depuis 2014, on parle de « réseaux d'éducation prioritaire » (REP) mais nous conservons volontairement le terme employé par l'enquêteur pour faciliter la compréhension de l'ensemble.

⁹ Données recueillies sur le site de l'agence d'urbanisme de la ville à partir de leurs ressources INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), CAF (caisse d'allocation familiale) du département, DREAL (Direction régionale de l'environnement, de l'aménagement et du logement), Conseil départemental, EPFN (Établissement public foncier de Normandie), le Rectorat de l'Académie, Pôle emploi, CNAM et DGFIP (Direction générale des finances publiques)

autres que pédagogiques, la préparation des repas, le rangement de la salle des maîtres. Nous rencontrons d'ailleurs l'ensemble de l'équipe lors d'un déjeuner avant de commencer l'enquête. La référente scolaire qui s'occupe de gérer les animateurs mairie et le roulement des activités du midi, nous parle d'ailleurs de cette ambiance particulière qui règne dans cette école : « on a de la chance d'avoir un directeur qu'est super, il nous prête du matériel, on a la chance d'avoir une école, c'est une grande famille, tout le monde s'entend bien et puis les adultes y'a pas de conflit, le personnel Mairie comme les enseignants, y'a pas de conflit ».

Nous débutons l'enquête à l'école Pivoine le lundi 6 mai 2013 avec la classe de CM1-CM2, celle du directeur, Serge. Nous faisons six entretiens collectifs de type semi-directifs. Son fonctionnement de classe permet une intervention de notre part, les enfants nous rejoignent pour l'entretien puis retournent en classe pour laisser leur place à d'autres. Nous commençons par nous installer avec eux dans la bibliothèque mais très vite nous partons visiter l'école ensemble. La météo sera favorable à cette pratique. Finalement, tous les autres enseignants nous proposent également de prendre les enfants sur le temps de la classe, ce qui facilite les entretiens et évite les perturbations des autres enfants d'une enquête qui serait menée pendant la récréation.

Le lundi 27 mai 2013, nous faisons cinq entretiens avec les enfants de CE2 et CE1. Le vendredi 7 juin 2013, nous terminons avec trois entretiens avec les CP.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	6	3	6	4	9	28
Garçons	3	1	7	6	4	21
Total	9	4	13	10	13	49

Tableau 4 : Répartition des enquêtés, année 1, école Pivoine

Les enfants, interrogés par groupe de trois ou quatre, sont réunis selon les âges et les classes pour faciliter l'organisation entre l'enquêteur et les enseignants. L'immersion commence parallèlement aux entretiens. Pendant la récréation, alors libérée des entretiens, nous avons l'opportunité d'observer les enfants et ils profitent de cette occasion pour venir nous parler, nous poser des questions. Notre notoriété dans l'école prend de l'ampleur au fur et à mesure des neuf récréations passées à les observer, à échanger avec leurs enseignants. Nous créons ainsi avec eux un lien de confiance nécessaire aux entretiens plus intimistes.

2.1.2 : Méthodologie de l'enquête : immersion longue et entretiens collectifs semi-dirigés

Consigne de l'enquête exploratoire :

« Je suis une nouvelle élève, je ne connais pas l'école, vous allez être mes guides, me faire découvrir les endroits que vous aimez et ceux que vous n'aimez pas, et vous m'expliquez pourquoi ».

La consigne est suffisamment flexible et ouverte pour permettre aux enfants de se l'approprier. L'unique contrainte est de devoir expliquer ses choix. L'intégralité des échanges est enregistrée pour laisser libre cours à la parole avec la nécessité parfois de relancer le discours ou de le ramener davantage sur la consigne de départ, bien que, nous le verrons, ce sont les digressions des enfants qui s'avèrent être les données les plus riches. Les propos ont été spontanés et cette spontanéité les rend d'autant plus riches puisqu'elle nous apprend « les centres d'intérêt de l'enfant, son appréhension de ces réalités, le rapport qu'il envisage avec ces réalités » (Danic *et al.*, 2006, p. 176). Elle révèle également une participation volontaire des enfants et non contrainte, sans intervention des adultes qui remettent parfois en question l'éthique et l'interprétation du chercheur (Garnier & Rayna, 2017, p.11). Nous partons du postulat suivant, résumé ici dans les propos de Montandon et Osiek : « les enfants savent s'exprimer sur leur expérience scolaire et leurs récits, nuancent et complètent ce que nous savons sur les processus de la socialisation. Ils ont une capacité réflexive, une aptitude à comprendre le monde qui les entoure et à se situer par rapport aux problèmes. Ils ont une vision avertie [...] du rôle et des qualités de ceux qui sont chargés de leur éducation, de ce qui leur est réservé et exercent une introspection remarquable sur leur propre manière d'interagir avec les autres. Ce que pensent les enfants ne correspond pas toujours à ce que les parents ou les adultes en général pensent qu'ils pensent » (Montandon & Osiek, 1997, p.50). Il faut s'attendre à déconstruire nos *a priori* et laisser les enfants prendre davantage le pouvoir dans l'enquête.

Alors, les entretiens semi-directifs sont réalisés dans une démarche participative, comme tout échange social que Bourdieu qualifie d'« improvisation réglée » (cité dans Blanchet & Gotman, 2012, p.19), c'est-à-dire que l'enquêté et l'enquêteur dans le cadre d'une interaction sociale, peuvent moduler leur propos et l'adapter en fonction des révélations, des résistances et des interprétations possibles et variées que la consigne de

départ et les relances peuvent suggérer. Ceci nous semble d'autant plus vrai avec les enfants. En effet, en sociologie de l'enfance, le chercheur « fait » son terrain (Danic *et al.*, 2006, p.14) et « les prénotions qui habitent le sens commun et le sens savant sont précisément le premier obstacle à la production d'une connaissance sur l'enfance » (*ibid*, p.19). Il faut donc dépasser ses *a priori* et adapter son regard sur ce que les enfants disent et apportent comme nouveaux savoirs sur l'enfance. L'interviewé ne constitue pas un acteur passif manipulé par l'interviewer, mais un « acteur » dans tous les sens du mot, qui entraîne l'entretien hors du schéma proposé par l'interviewer (Magioglou, 2008, p.58). Les enfants s'approprient notre consigne de départ pour nous donner à voir ce qui compte vraiment à leurs yeux, en laissant parfois de côté nos questions et nos relances.

Pour ne pas reproduire les erreurs commises à l'école Bleuet, nous prenons quelques précautions avant de rencontrer les enfants. Les enseignants de l'école savent que nous étions enseignante avant d'être chercheuse ainsi la défiance est moins grande, le sentiment de faire partie du même groupe professionnel efface le fossé que nous avons perçu à l'école Bleuet. Mais nous nous présentons encore aux enfants comme chercheuse et nous ne dévoilons pas notre objet de recherche pour éviter que les enfants répondent de façon trop formelle, comme ils le feraient probablement avec une enseignante. De plus, nous voulons rencontrer tous les enfants de l'école pour éviter un échantillonnage discriminant. Il ne s'agit pas en effet d'interviewer uniquement les meilleurs élèves de l'école, les plus bavards, ou les plus gentils selon des critères particuliers des enseignants, comme cela a été le cas, nous semble-t-il à l'école Bleuet où l'enseignante nous confie « *vous avez une belle brochette* ». Les enfants qui vont spontanément s'inviter dans l'enquête sont globalement des enfants qui n'ont pas de difficulté pour communiquer, qui sont à l'aise dans leur relation avec l'adulte. De plus, il nous semble en effet primordial de ne pas laisser les enseignants choisir un groupe d'enfants car ils peuvent choisir inconsciemment des élèves performants en termes d'analyse, de communication, des enfants qu'ils jugent plus méritants. Enfin, nous n'avons pas mélangé les classes d'âge pour éviter la domination des plus grands sur les plus jeunes pendant les prises de parole. Néanmoins les entretiens par groupe sont favorables à tous les enfants, car loin de ne fabriquer que des biais à l'enquête, le « rapport enfantin à l'ordre social » est en majorité lié aux « interactions auxquelles ils prennent habituellement part [...] avec leurs pairs » (Lignier & Pagis, 2017, p. 83). Ainsi le groupe n'est pas toujours un biais dans l'enquête, il aide à trouver ses mots, à exprimer pour soi-même une idée difficile à formuler et le groupe finalement représente une modalité très courante dans les relations sociales

enfantines à laquelle ils sont habitués. Le groupe permet également d'effacer une certaine domination de l'adulte sur l'enfant.

Nos observations occupent une place minoritaire dans le recueil de données et constituent avant tout des éléments de contextualisation des données recueillies par les entretiens. Dans notre travail, l'observation est un outil qui permet la prise en compte du contexte, de valider certaines activités abordées en entretiens. Philippe Perrenoud propose d'aller observer « le rapport à l'espace, au temps, au savoir, à la règle, à autrui » (Perrenoud 1989, p.115) pour pouvoir saisir de manière plus exhaustive la vie quotidienne à l'école sans dénaturer ce quotidien. Nos observations, au nombre de neuf à l'école Pivoine, ont été réalisées dans ce sens, pendant les récréations ou la pause méridienne.

2.1.3 : Réflexion, analyse et évolution

Van der Maren déclare qu'en « sciences humaines, le chercheur seul ne peut rien, ce sont les acteurs qui lui livrent sa matière première, il lui faut donc obtenir leur complicité » (Van der Maren 1996, p.7). La réflexion du chercheur et son engagement résident dans la prise en compte des acteurs sociaux, des questions qu'ils se posent, des réalités et normes sociales qui changent et qui rendent légitime la recherche en sciences de l'éducation. Il nous fallait donc à ce stade de l'enquête revenir à ce que les enquêtés nous disent réellement dans leurs discours.

L'extrait d'entretien suivant montre comment les enfants se détournent de notre consigne de départ. Nous prendrons conscience par la suite de la richesse de ces entretiens qui nous sont d'abord apparus comme vains.

Premier entretien, école Bleuet, Hassin, Laïa et Gaby, CE1

C : est ce qu'il y a quelque chose que vous n'aimez pas dans votre école ?

Hassin : *quand j'ai des mauvaises notes !*

Laïa : *les toilettes !*

Gaby : *moi j'aime pas la lumière du couloir !*

C : elle a des belles couleurs votre école, vous aimez bien ?

Laïa : *ouais*

Ils passent la question de la couleur car elle ne les intéresse pas du tout. Nous arrivons à leur classe. L'entretien se poursuit :

Lucille : *on est 31 dans notre classe, 15 garçons et 16 filles !*

C : 31 ! c'est beaucoup !! elle est jolie votre classe !

Encore une fois, nous essayons de soulever le caractère esthétique de la pièce mais, les enfants repartent sur un autre sujet. Nous essayons de recentrer une nouvelle fois la conversation, en vain :

C : Bon dites-moi : qu'est-ce que vous aimez dans votre classe et qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

Hugo : *faire des maths !*

C : non ce n'est pas ce que je te demande. Quand tu regardes ta classe, qu'est-ce que tu aimes bien ?

Hugo : *faire de la peinture*

C : non, je ne te dis pas ce que tu aimes faire, je te demande ce que tu aimes dans la pièce !

Lucille : *j'aime bien quand la maîtresse elle nous donne du travail*

Laïa : *moi j'aime bien ce qu'est fait là-bas, c'est ce qu'on a fait, comme les frises*

Les enfants se désintéressent des questions esthétiques et recentrent leurs propos sur les questions qui les mobilisent vraiment : « les copains », « la maîtresse » ou encore les activités « les maths », « la peinture ». Finalement, ils pensent nous faire plaisir en parlant des activités faites dans la classe, le travail donné par l'enseignante, la frise chronologique, car en tant qu'adulte, il s'agit probablement de la réponse que nous attendons.

L'extrait ci-dessous est lui-aussi tiré du premier entretien effectué *in situ* dans la cour de l'école Pivoine avec cinq garçons de CM2.

Marvin, CM2, école Pivoine :

C : Alors quelle est votre pièce préférée dans l'école ?

Marvin : *moi, monsieur. S.*

C : La classe ?

Marvin : *oui*

C : pourquoi ?

Marvin : *bah c'est mieux, il est plus gentil*

C : oui mais moi le maître ... mais dans la classe en elle-même, c'est quoi que tu aimes ?

Marvin : *on peut se mettre n'importe où, avec les copains, les copines, on peut faire ce qu'on veut, enfin pas trop ...*

Alors que nos questions sont très orientées au demeurant sur l'espace et plus précisément le lieu comme espace physique, les préoccupations de Marvin sont davantage tournées vers les différentes relations humaines qu'il entretient à l'école, son maître puis ses pairs.

Les premiers entretiens que l'on peut qualifier de directifs pour certains au vu des nombreuses questions qu'il nous a fallu poser pour recentrer le discours sur la consigne et obtenir des réponses aux questions telles que nous les interprétions, n'offrent finalement pas la liberté d'expression que nous voulions. Alors, faut-il être à l'écoute de ce qu'ils disent ou bien faut-il qu'ils disent ce que nous voulons entendre ? Pourquoi les enfants ne révèlent-ils pas les critères esthétiques ? Et pourquoi cette tendance à s'éloigner du sujet que nous leur proposons ? Bien sûr, nous nous sommes rapidement rendu compte que l'esthétique importait peu même si en insistant un peu, les enfants répondent finalement à nos questions mais finissent toujours par se désintéresser du propos et par montrer un plus vif intérêt pour parler de leurs camarades par exemple. L'enquête exploratoire génère des frustrations qui s'avèreront au final salutaires parce qu'elles s'inscrivent dans une démarche réflexive autour de notre travail de chercheuse.

À partir de là, nous allons remettre en question notre problématique puisque malgré nos multiples essais pour recentrer la conversation sur l'importance des lieux comme espaces physiques, les enfants n'y prêtent pas attention ou très peu. Rétrospectivement, cette première année est pour nous une formation à la recherche. Malgré tout, les données obtenues sont riches et alimentent de manière significative nos résultats. Cette enquête exploratoire est donc un point de départ au virage que va prendre notre méthode d'enquête. Les enfants ne répondent pas ce que nous attendons. Loin d'être un problème de compréhension de la part des enfants, c'est avant tout leur manière d'interpréter notre question et surtout de se l'approprier et d'en fournir la réponse qui leur semble juste. Ils n'ont pas les mêmes critères d'esthétisme ou d'aménagement de l'espace que les adultes. Leur vision de l'esthétisme va répondre davantage à des critères relationnels et émotionnels, on aime cette activité plus qu'une autre parce que notre groupe d'amis adhère, on n'aime pas cet espace en particulier si l'adulte référent ne permet pas la mise en place d'une relation rassurante, un adulte qui crie beaucoup par exemple etc. Une seconde problématique est apparue. Certains enfants ont des difficultés à mettre des mots sur leurs émotions vécues au sein de l'école, soit par timidité, soit par manque de vocabulaire pour les plus jeunes. Les parcours photographiques que nous mettons en place par la suite (présentation dans le point 2.2.3) permettent à ces enfants en particulier de s'exprimer.

Dans cette première expérience du terrain, les enfants de 6 à 11 ans en classe élémentaire s'expriment sur l'espace de l'école : leur classe, leur cour, la cantine (pour ceux qui la fréquentent) dans les écoles Bleuet et Pivoine. Nous les avons interrogés sur l'estime

qu'ils portent ou non à leur école, à ses murs, à son côté esthétique. Nos *a priori* ont été bouleversés par leurs confidences.

Cette pré-enquête nous a néanmoins apportée des premiers résultats qui ont contribué à faire évoluer notre problématique de recherche :

- à chaque espace correspond un adulte référent, clairement identifié par les enfants. Les enfants recherchent une sécurité affective essentielle à leur développement social et personnel.

- à chaque espace correspond également un groupe de pairs identifiable pour l'enfant. Le groupe classe n'est pas le seul groupe de pairs de référence.

- plus les relations établies avec les pairs sont de qualité, plus le lien affectif à l'école est fort. L'estime qu'ils portent à leur école, est proportionnel à la solidité des liens affectifs et relationnels tissés avec leurs camarades et les adultes de l'école.

Une première analyse discursive va permettre de voir la fréquence d'évocation d'un évènement, d'un espace, d'un jeu, d'une personne dans les discours des enfants puisqu'elle reflète « l'importance que l'enquêté lui accorde » (Danic, Delalande, Rayou, 2006, p. 179). Ce qui est marquant, c'est l'utilisation des termes « j'aime » et « j'aime pas » pour décrire ce qui entoure les enfants. Sur 65 interventions d'enfants, nous avons 16 fois ces termes ou leurs dérivés, j'adore, on aime ... C'est à ce moment-là que nous prenons conscience des préoccupations enfantines et de leurs priorités, éloignées des nôtres. Ainsi, comme le fait remarquer Monique Jeudy-Ballini, ces « incidents », ces imprévus dans l'enquête relèvent nos propres préjugés, notre manière *a priori* de concevoir l'objet (Jeudy-Ballini, 1994, p.73) et nous empêchent de « voir ce l'on a parfois sous le nez » (Papinot, 2013, p.9).

Toutes les réponses que les enfants font, sont des réponses à analyser en fonction du contexte dans lequel on les interroge. « À leur façon, les enfants ne se trompent jamais et affirment même toujours quelque chose de singulier en nous disant ce qu'ils perçoivent ; et c'est précisément en ce point que nous comptons saisir une vérité » (Lignier & Pagis, 2017, p.20) puisque l'on ne peut pas remettre en question une perception personnelle d'un phénomène ou d'un lieu, propre à chacun d'entre nous.

Nous avons alors pris conscience qu'il fallait adapter la méthode d'enquête, non pas pour obtenir des réponses attendues mais pour être parfaitement à l'écoute de ce qu'ils nous disent. Il nous fallait saisir leur conception du beau, qui s'avère être davantage un sentiment d'adhésion ou de rejet par rapport à leur école et aux relations sociales qui s'y jouent.

C'est avant tout, une immersion longue qui est recherchée afin de gagner la confiance des enquêtés mais également de toute la communauté éducative pour légitimer notre travail et favoriser les conditions de l'enquête. Les données riches apportées par l'enquête dans l'école Pivoine sont donc complétées sur les deux dernières années de recherche dans l'école Lilas dont le travail d'immersion a été simplifié puisque nous y avons été enseignante les deux années précédentes. Jusqu'ici nous avons fait le choix de ne pas l'enquêter car nous y étions encore en poste. À la rentrée 2014, ce n'est plus le cas. Alors que nous voulons intégrer une nouvelle technique d'enquête qui suppose l'adhésion de tous, adultes et enfants, l'école Lilas s'avère un terrain propice à la mise en place de cette phase de l'enquête.

2.2 : L'enquête principale 2014 / 2015 : L'école Lilas

2.2.1 : Le contexte

À ce stade de l'enquête, nous faisons alors l'hypothèse que les liens affectifs créés par les enfants avec le bâtiment scolaire sont eux-mêmes issus de liens relationnels entre pairs et avec les adultes de l'école. L'objectif de cette deuxième phase d'enquête est donc d'approfondir et de prolonger notre première initiative, à savoir, comprendre comment les enfants s'approprient les espaces de l'école. Ainsi nous faisons l'hypothèse que les espaces de l'école modifient les manières d'agir et de se socialiser des enfants.

À cette période, nous nous engageons parallèlement dans une enquête sur les rythmes scolaires¹⁰. Si nous ne reportons pas ici les résultats de cette recherche, elle a malgré tout contribué à enrichir certaines réflexions autour de l'appropriation des espaces en fonction des adultes en présence, des espaces investis et des activités proposées. Prendre en compte les besoins pédagogiques, physiologiques et chrono biologiques des enfants concernés par la réforme, nécessite une gestion nouvelle des espaces. En effet, dans les écoles enquêtées comme dans une grande majorité des écoles sur le territoire français, l'entrée massive de nouvelles activités périscolaires et de nouveaux intervenants, suppose d'aménager les locaux, de les partager. Cette distribution de l'espace se réalise en général entre les adultes responsables tour à tour des enfants dans l'école. En tant que chercheur, nous recueillons la parole des enfants pour apporter des connaissances sur leur utilisation de l'espace et sur leurs expériences enfantines devant des groupes de professionnels, enseignants et animateurs, qui

¹⁰ Recherche collaborative entre le CARDIE (Cellule Académique Recherche Développement Innovation Expérimentation), l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), et trois laboratoires de recherche de l'UCBN (Université de Caen Basse-Normandie), celui auquel nous appartenons, le CERSE au moment de l'enquête, devenu le CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherches normand en éducation et formation) le 1er janvier 2018 (Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation), ESO (Espace et Société) et le LASLAR (Lettres, arts du spectacle, langues romanes) pour un projet d'évaluation de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires. Notre proposition consiste à collaborer sur cette thématique des rythmes scolaires par le prisme du regard porté par les enfants, en les incluant comme des acteurs à part entière. En effet, le rapport de cette recherche prévoit d'associer tous les acteurs de l'école mais les enfants semblent, dans un premier temps, absents. Ce groupe de recherche et développement, GRD, a été créé pour « l'Évaluation de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires dans le premier degré dans l'académie » à l'initiative d'une référente institutionnelle et dans lequel les sept chercheurs (Pablo Buznic-Bourgeacq, Vanessa Desvages-Vasselín, Isabelle Harlé, Magali Jeannin, Anne-Laure Le Guern, Sophie Levrard, Jean-François Thémines), les cadres des ministères impliqués, les enseignants, les animateurs et les enfants ont collaboré.

recentrent parfois le débat sur leurs intérêts professionnels voire personnels. C'est aussi l'occasion d'apporter un éclairage complémentaire et parfois divergent de celui des autres acteurs, notamment les architectes lors des constructions et rénovations des écoles, les politiques traversées par des problématiques budgétaires. Les autorités n'ont pas nécessairement le temps d'écouter cette parole qu'ils considèrent néanmoins comme primordiale et qu'il est nécessaire de resituer dans les débats. Il s'agit pour nous de replacer la parole de l'enfant au milieu de celles des familles, des enseignants, du personnel territorial et de penser les enfants ET les adultes dans les espaces de l'école.

2.2.2 : L'école Lilas : contexte et proximité du terrain d'enquête

L'école Lilas est située en milieu rural, dans une commune du Calvados en Normandie. Les familles des enfants enquêtés ont des origines sociales et culturelles moyennes ou inférieures (comme à l'école Pivoine) puisque les revenus des foyers sont moyens¹¹ avec un taux de chômage de 7% et une majorité d'employés et d'ouvriers (62%). Il n'y a aucun commerce, aucun équipement culturel ou sportif à moins de cinq kilomètres et l'environnement est agricole. Cette école bénéficie d'une politique scolaire typiquement rurale comme l'a défini Jean Yves (2003, 2007). Selon ses catégorisations, nous pourrions dire que le maire de cette commune exprime une « territorialité réduite » à savoir qu'il ne montre « pas de véritables politiques scolaires », ce qui explique un investissement réduit dans l'école en termes de ressources financières et humaines. À l'heure où nous publions cette thèse, l'école est fermée, les enfants ont été dispersés dans les écoles voisines, conséquence des nombreuses fusions d'écoles aux petits effectifs au profit des mutualisations budgétaires des communes.

¹¹ Informations prises sur le site www.kelquartier.com



Photographie 3 : Vue aérienne de l'école Lilas

La commune concernée n'a pas les moyens financiers suffisants pour porter une équipe d'animation spécialisée et l'éloignement des équipements socio-sportifs sont un manque flagrant pour l'école en question. L'école Lilas est un exemple des problématiques généralement rencontrées localement dans la définition de priorités nationales. « L'action des acteurs locaux, dès lors qu'elle n'est plus encadrée de façon hiérarchique et bureaucratique, pose de nouveaux problèmes de coordination, d'instrumentation et de mobilisation » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, p.105) et des problèmes de financement en milieu rural.

Nous n'avons pas effectué d'analyse comparative entre l'école rurale présentée ici et l'école Pivoine, école urbaine, précédemment présentée. Cependant, nous pouvons préciser que l'école Lilas a une superficie de 7552 m² contre 2915m² pour l'école Pivoine. Si l'on ramène cette superficie au nombre d'enfants, on remarque que chaque enfant dispose de 107m² dans l'école Lilas contre 41m² pour Pivoine. Cette très grande superficie dans l'école Lilas est autant de possibilités pour les enfants de se mouvoir, de courir, de se cacher. La distribution de l'espace entre les enfants n'est donc pas problématique dans cette école où chacun peut trouver sa place (nous aurons l'occasion d'y revenir). Aussi, il est important de préciser que les parents perçoivent souvent le climat des écoles rurales comme meilleur que celui des écoles urbaines. « L'ambiance familiale ainsi que la prise en charge plus globale et plus individualisée des élèves et l'absence de phénomène de violence de ces écoles sont souvent soulignées » (Zanten, 1990). Ainsi les enfants ne sont pas confrontés au même

environnement social, ce qui peut modifier leurs représentations des espaces sociaux. Malgré ces différences notables et ces présupposés, les enfants ont le désir de s'approprier les espaces globalement de la même manière en milieu rural et en milieu urbain. Les deux communes sont l'une comme l'autre plutôt défavorisées en ce qui concerne les accès aux structures socioculturelles et sportives. Les écoles en elles-mêmes ne bénéficient pas d'aménagement avantageux même si, du fait de la précarité et vétusté des locaux et du matériel, les deux écoles ont pu prétendre à un équipement numérique de type TBI (tableau blanc interactif) et ordinateurs connectés. En effet, les deux localités enquêtées réunissent des facteurs contribuant au décrochage scolaire, l'une par son caractère rural très fortement marqué et l'éloignement géographique de l'offre économique et de formation, l'autre par son ancrage dans un quartier défavorisé (Bell & Bernard, 2016, p.96). Selon Christopher Jencks et Susan Mayer, « le territoire influence indirectement les enfants et les adolescents par l'intermédiaire de l'école, parce que les caractéristiques économiques et démographiques de l'établissement dépendent de celles du territoire » (Jencks & Mayer, 1990, p.98). D'ailleurs, la mixité sociale au sein de l'école Pivoine apporte aux enfants une vision et des perceptions sociales plus variées (Lignier & Pagis, 2017, p.60) qui donnent une richesse aux entretiens collectifs.

Il est important également de préciser que notre proximité avec l'école Lilas s'avère salubre. Nous y avons enseigné et nous avons donc pu l'investir complètement. L'équipe enseignante et les parents nous connaissent et les autorisations sont plus faciles à obtenir, les accès aux bâtiments sont ouverts et les interventions à différents moments de la journée sont possibles. La confiance que nous accordent les adultes dans cette école nous permet de ne pas imposer aux enfants des restrictions (comme l'accès au bureau du directeur, souvent limité) même si l'enquête est faite dans le respect des règles de l'école et de vie collective : ne pas faire trop de bruit dans les couloirs, frapper avant d'entrer dans une pièce ...Il convient de détailler comment nous considérons cette proximité de manière éthique d'abord avec les enfants puis les parents et les enseignants et de quelle manière nous avons dépassé les biais éventuels pour valoriser notre recherche.

Avec les enfants

Notre position d'enseignante est aux yeux des enfants, dominante. Il a fallu nous extraire de notre statut d'enseignant pour imposer celui de chercheur, ce qui nous ait apparu complexe dans un premier temps. Cela passe bien entendu par des explications très concrètes

de notre nouveau métier, de ce à quoi il servira. L'immersion longue est une condition pour que les enfants prennent conscience au fil du temps qui passe que notre présence dans l'école n'est pas liée à une fonction d'enseignement mais au contraire, que notre présence leur permet de s'échapper et d'être libérés d'un peu de temps en classe. D'ailleurs cette modalité de l'enquête sonne comme un contre-don pour les enfants qui apprécient cette interruption de la routine scolaire.

Finalement, notre proximité nous a valu d'être rapidement mise dans les confidences. Notre principale alliée était notre fille, Nola, scolarisée en CE1 dans l'école au moment de l'enquête. Ôter le caractère dominant de l'adulte sur l'enfant dans le contexte de l'enquête est un aspect éthique qu'il ne faut pas négliger. Loin de nous l'idée de brouiller volontairement les cartes aux yeux des enfants, mais c'est peut-être notre statut hybride de maman-maîtresse-enquêtrice qui a limité les effets d'un éventuel contrat pédagogique entre eux et nous. L'utilisation d'une méthode ludique, les explications fournies aux enfants concernant les objectifs de l'enquête, sur nos intentions de ne pas divulguer d'informations aux adultes de l'école et aux parents, leur ont rapidement permis de s'impliquer volontairement dans l'enquête. Le statut de maman permet également de démystifier notre image de maîtresse en nous accordant une existence en dehors de l'école. La connaissance du terrain, des adultes et des enfants a finalement permis d'investir le terrain dans une confiance partagée. Cette proximité permet également de faire une « ethnographie indirecte » (Lignier & Pagis 2017, p.16) puisque nous connaissons déjà les enfants, les configurations familiales, leurs origines socioprofessionnelles sans que nous ayons eu besoin de les questionner à ce sujet. Pour autant, notre distance relative, nous ne les connaissons pas de manière personnelle, nous permet de rester objective. Comme pour Wilfried Lignier et Julie Pagis, notre recherche ne prétend pas évoquer tous les profils sociaux des enfants puisque nous cherchons surtout à observer des variations spatiales entre des pratiques enfantines bien différenciées. Dans le cadre de notre recueil de données qualitatives, les informations indirectes sur les enfants permettent d'ajuster nos interprétations et d'éviter les contre-sens.

Malgré tout, on ne peut pas nier que « quelles que soient les modalités de sa présence, [l'enquêteur] constitue un nouvel élément sur l'échiquier de la configuration sociale étudiée » (Papinot, 2013, p.9) et qu'il faut donc « s'affranchir de cet idéal » (*ibid.*) que représente la neutralité et l'objectivité du chercheur. Aussi comme l'explique Mayall (2002) dans un contexte de recherche avec des enfants, on ne peut pas, ou on ne doit pas nier notre statut d'adulte. D'ailleurs rien ne sert d'agir en cheval de Troie pour tromper les enfants. Il

est alors nécessaire de proposer une méthode qui soit accueillie avec confiance. Si ce statut de maîtresse a encore dominé pour certains enfants, dont le discours peut être plus formel et attendu, le contexte de l'enquête a quant à lui permis de proposer une approche ludique, qui sort du registre scolaire, de la forme scolaire, qui ne requiert (et nous le répétons aux enfants à plusieurs reprises) aucune forme d'évaluation. En effet, nous avons demandé aux enfants de photographier les espaces de l'école. Cette méthodologie, sur laquelle nous reviendrons en détail plus loin, a favorisé une correction de ces biais potentiels.

Avec les parents

Notre passé d'enseignante au sein de cette école a largement contribué à nous ouvrir les portes auprès des parents. Les autorisations ont été accordées très rapidement par l'ensemble des parents. En tant que femme nous sommes d'emblée lavée de tout soupçon contrairement à un homme qui aurait soulevé davantage d'opposition comme l'explique Wilfried Lignier concernant ses difficultés rencontrées en tant qu'homme enquêteur auprès d'enfants : « cette situation ne pouvait que se traduire, de mon côté, par une peur constante de passer pour pédophile, et ce d'autant plus que le fait d'être un homme, contrairement à mon jeune âge, ne m'était pas favorable, une femme jeune allégeant sans doute les soupçons » (Lignier 2008, p.28). Damien Boone partage ces craintes dans l'écriture de sa thèse (Boone 2013, p.198). Sur les autorisations, nous précisons qu'aucune diffusion sur internet, notamment pour les photographies, ne va être réalisée, et que l'ensemble de l'enquête est anonyme, ce qui enlève encore une fois un obstacle de taille à la réalisation d'une enquête par l'image auprès des enfants. Cette immersion facilitée par l'approbation unanime des parents permet de pratiquer notre méthode sans être parasitée par des vérifications permanentes sur le respect des autorisations parentales. Les données recueillies sont considérées d'emblée comme exploitables.

Avec les enseignants et autres adultes de l'école

Les adultes de l'école nous connaissent tous, nous sommes intégrée en tant qu'ancienne collègue de travail auprès des enseignants et en tant que professionnelle par d'autres adultes susceptibles de nous croiser pendant l'enquête. Cette relation a grandement facilité le travail de recherche en termes d'accès aux locaux, de fréquence des visites, du temps passé avec les enfants et donc impacte inévitablement la qualité des données

recueillies. Même si nous ne pouvons pas cacher notre ancien statut d'enseignante aux enfants, comme nous l'avons fait dans les autres écoles, nous nous présentons aux enfants dans notre nouveau rôle de chercheure et les enseignants jouent le jeu dans cette introduction. On nous laisse accéder aux espaces communs, auxquels nous avons eu accès pendant l'exercice de nos fonctions ces deux dernières années dans cette école. Il ne vient donc à l'esprit de personne, de nous interdire l'accès à certaines salles. Nous-même, nous nous sentons plus légitime pour nous déplacer à notre guise au sein de l'école avec les enfants.

À ce sujet, les enseignants et des parents ont été rencontrés de manière informelle dans notre entourage personnel et professionnel, parfois sur le parking des écoles enquêtées. Les enseignants ont fait l'objet d'entretiens informels et ont contribué à mettre en lumière les points de vue des enfants. Pendant les récréations ou sur les pauses méridiennes, nous avons pu échanger avec une enseignante à l'école Bleuet, l'ensemble de l'équipe éducative dans les écoles Pivoine et Lilas. Nous avons également rencontré une « dame de cantine » au détour d'un parcours avec les enfants et avons engagé une conversation qui n'a pas été enregistrée. Cependant, treize entretiens formels ont fait l'objet d'enregistrements dans le cadre de notre contribution à la recherche sur les rythmes scolaires. Ces entretiens n'intègrent pas les analyses du travail présentées ici mais ont parfois contribué à contextualiser certains propos d'enfants. Les entretiens avec des adultes mettent en évidence les différences entre les critères adultes et les critères des enfants. Il ne s'agit pas ici de restituer précisément le point de vue des adultes, bien que nous y ferois référence dans le cadre de l'analyse des données, mais de marquer le point de vue des enfants en le mettant en perspective avec celui des adultes.

2.2.3 : Le parcours photographique

À ce stade de l'enquête, nous voulons comprendre l'organisation et de la gestion des espaces scolaires du point de vue des enfants. L'enquête vise donc à mettre en lumière l'expression des enfants sur leur expérience en tant qu'acteurs à part entière et leur capacité à développer leurs propres idées, de mettre des mots sur leurs envies et leurs besoins en tenant compte du contexte particulièrement institutionnalisé de l'école.

Nous choisissons le terme de parcours photographique pour nommer la méthode qui consiste à parcourir avec les enfants un cheminement dans l'école. Le parcours n'est pas

balisé par le chercheur puisque ce sont les enfants qui décident les étapes auxquelles ils s'arrêtent pour prendre leurs clichés et déterminent ensemble de leur enchaînement.

Présentation de l'outil

Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines (2011) ont utilisé le parcours iconographique comme « méthode qui vise à ce que des enfants repèrent, identifient et expriment leur expérience d'un espace partiellement connu par les pratiques quotidiennes qu'ils en ont » (Le Guern & Thémines, 2011, p.2). Pour les deux chercheurs le parcours iconographique « requiert et confronte l'usage de deux langages, celui de l'image et celui de l'écrit » (*ibid.*) puisque, lors d'un parcours dans la ville, les enfants photographient puis commentent leurs clichés à l'aide de commentaires et de légendes écrites. Michèle Grosjean et Jean-Paul Thibaud utilisent une méthodologie proche de celle présentée ci-dessus, le parcours commenté. Celui-ci repose sur trois activités simultanées « marcher, percevoir, décrire » (Grosjean & Thibaud, 2001, p.81) et sollicite l'usage de la langue orale plutôt que le langage écrit.

Notre collaboration avec le GRD sur les rythmes scolaires (voir la note 10, page 79) nous permet de rencontrer Jean-François Thémines. À cette occasion, nous découvrons les méthodes visuelles utilisées en particulier dans le champ de la géographie. En effet, au-delà des enjeux pour une enquête avec des enfants sur lesquels nous reviendrons, l'utilisation de la photographie pour questionner les relations que les enfants entretiennent avec les espaces de l'école paraît tout à fait légitime.

Nous situons notre parcours photographique entre ces deux techniques – parcours iconographique et parcours commenté – puisque dans le cadre de nos parcours photographiques avec les enfants nous sollicitons le langage par l'image en leur faisant prendre des photographies et nous suscitons le langage oral avec les entretiens collectifs d'explication semi-dirigés. Mais contrairement à Le Guern et Thémines, rien n'est imposé au niveau de l'écrit, ce qui permet de faire ce parcours avec les plus jeunes (leurs enquêtés ont entre 10 et 11 ans), ou ceux qui sont en difficulté avec l'écrit (tâche qui s'apparente davantage à une demande scolaire). Isabelle Danic, dans « le souci de réduire la suggestion engendrée par les questions de l'enquêteur » a cherché « à expérimenter une autre méthode d'investigation » que l'entretien (Danic *et.al.*, 2006, p.170). En distribuant un appareil photographique jetable aux enfants, elle leur propose de photographier ce qu'ils veulent chez

eux, à l'école ou à l'extérieur. S'ensuit une série d'entretiens avec l'enquêtrice dans lesquels les enfants commentent, individuellement ou par deux, les clichés qu'ils ont pris. Dans notre recherche, nous accompagnons les enfants dans l'école mais ils décident seuls ou parfois à plusieurs les endroits qu'ils veulent nous montrer et chacun décide du ou des clichés qu'il veut prendre. Pour autant, notre technique d'analyse se rapproche de la méthode utilisée par Isabelle Danic. Nous donnons un numéro à chaque image. Chaque cliché est ensuite rattaché à son jeune photographe et celui-ci est invité à s'exprimer à partir de sa production.

La consigne pour les prises de vue est la suivante : *Vous devrez prendre une ou deux photographies de votre choix. Vous avez accès à toute l'école (intérieur et extérieur, même pendant la classe). La seule contrainte, c'est que vous devrez m'expliquer après pourquoi vous avez choisi de prendre cette photo. Donc réfléchissez bien à ce que vous allez prendre. Prenez votre temps, je vous suis, je suis là pour vous aider à faire les réglages, le zoom par exemple.* Nous ne possédons qu'un seul appareil photographique. Nous accompagnons les groupes d'enfants, réunis par trois ou quatre pendant tout leur parcours. Nous contraignons les enfants à faire un maximum de deux photographies pour limiter les effets de prises de vues reflexes ou le « mitraillage » facilité par le numérique et pour que les enfants réfléchissent en amont aux clichés qu'ils veulent faire. Sachant que l'ensemble des enfants participent (exceptés trois garçons CP, CE1 et CE2), l'enseignant ne sélectionne pas des enfants en particulier, il constitue les groupes sur la base de volontaires et de leurs camarades les plus proches. Ainsi chacune des classes de CP, CE1 et CM2 se sont divisées en quatre groupes et les classes de CE2 et CM1 en cinq. Les enfants d'un même groupe déambulent ensemble, il y a donc des transferts possibles entre eux. Nous entendons par transfert, tous les processus d'imitation qui poussent les enfants à s'approprier les propositions d'un autre, faire sensiblement la même photographie par exemple. Mais les différents groupes ne communiquent pas entre eux puisque les changements se font pendant la classe. Alors les transferts ne sont pas réalisables. Dans ce cas, les clichés analogues sont les produits dissociés de chacun des acteurs.

Les enfants, entre eux, décident ensuite de l'ordre dans lequel ils vont pouvoir utiliser l'appareil. Chaque enfant, avant la prise de vue, se déplace où bon lui semble, sélectionne des éléments, géographiques ou vivants, les cadre, les met en scène, puis se dirige vers un autre endroit éventuellement pour prendre un second cliché. La réflexion en amont de la prise de vue montre comment les enfants perçoivent, hiérarchisent leur environnement, d'où l'importance de limiter le nombre de clichés. Cette technique d'enquête permet de prendre le point de vue des enfants au sens littéral du terme car ce sont eux qui zooment, qui orientent

l'objectif et qui prennent la photographie. Les parcours ont lieu sur les temps de classe et nous sommes seule avec les enfants. Ils nous demandent parfois l'autorisation d'accéder à certains lieux, salle habituellement réservée aux adultes, espaces interdits d'accès sur le temps « normal » de l'école, et nous demandent également s'ils peuvent photographier des personnes, ce que nous leur avons bien entendu accordé, si la personne en question a par ailleurs donné son accord. Une femme employée par la commune a refusé d'être photographiée. Il s'agit de la seule personne adulte, enseignants mis à part, qu'un enfant a sollicitée.

Encore une fois, la consigne est large. Les enfants se l'approprient librement. « Les images sont à traiter comme représentation, ni plus, ni moins, dont on peut tirer des informations » (Danic *et. al.*, 2006, p. 173). En effet, prise à hauteur d'enfant, l'image montre bien quel regard ils portent sur leur école, sur quels aspects ils se focalisent et enfin quelle fonction ils donnent aux espaces qu'ils investissent selon les temps vécus. C'est selon Isabelle Danic la « manifestation du regard des enfants sur leur environnement, rendant perceptible les éléments qui retiennent plus particulièrement leur attention, qui suscitent leur intérêt » (*ibid.* p.172). Elle explique en effet que « chaque petit photographe a sélectionné des éléments de son environnement, les a associés ou dissociés par le cadrage ou une mise en scène. Photographier n'est pas enregistrer passivement le monde environnant, mais le percevoir, le découper, le hiérarchiser » (*Ibidem*). Leur manière de demander à leurs pairs de se mettre en situation parfois, d'intégrer le décor comme pour y mettre une part de réalisme qui n'existe pas dans la photographie seule, c'est mettre en scène leur vie à l'école.

Pendant le parcours les enfants font des « prélèvements photographiques » (Le Guern & Thémines, 2011, p.6) et partagent ensuite leurs clichés avec le groupe qui a effectué le parcours comme le font Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern dans leur enquête. Aucune contrainte n'est imposée, hormis le nombre de photographies limité à deux ou trois afin qu'ils réfléchissent à l'importance des lieux, des choses ou des personnes qu'ils veulent photographier.

Il n'y « pas de contrainte sur le rythme, l'angle de vue, le cadrage des photographies » (*ibid.* p.7), notre rôle se limite à un étayage technique comme dans l'enquête de Garnier et Rayna qui ont également utilisé les clichés avec des enfants de 2 à 3 ans. Nos interventions pendant le parcours photographique se limitent à des « modalités de guidage » et portent sur la « prise en main de l'appareil [...], relances, encouragements » et l'utilisation du zoom pour certains (Garnier & Rayna, 2017, p.82). Nous veillons à ce que chaque enfant profite

d'un temps suffisant pour penser à son cliché, aller à l'endroit choisi et se positionner pour prendre l'angle de vue souhaité.

Les entretiens semi-directifs d'explicitation des clichés

Lorsque nous revenons du parcours avec le groupe, nous nous installons dans la salle des maîtres. Ici nous répétons simplement la consigne de départ, l'unique contrat que les enfants ont passé avec nous : expliquer ce qui a motivé le ou les clichés qu'ils ont pris. L'auteur de la photographie répond donc toujours à la même question : « Pourquoi as-tu pris cette photo ? » et s'ensuit un débat spontané entre les enfants, chacun allant de son avis, son anecdote. Nos interventions permettent uniquement d'équilibrer les débats, pour assurer un temps de parole équitable entre les enfants, pour aider certains à formuler des idées, sans les influencer, en trouvant des mots, des expressions. Forte de l'expérience des années précédentes, nous les laissons parler, nous participons au dialogue dans l'unique but de faire préciser, répéter éventuellement pour faciliter les retranscriptions, relancer le discours, sans limiter les questions et les relances aux aspects qui, *a priori*, nous motivent. Ainsi les débordements et les digressions font intégralement partie de nos données recueillies et exploitées et les rapprochements ou au contraire, les conflits et les débats autour des clichés montrent comment les enfants mettent en place des stratégies entre pairs. Dans leur enquête, comme dans la nôtre, Wilfried Lignier et Julie Pagis sont confrontés à des enfants (qui ont entre 6 et 11 ans) à qui ils manquent parfois les mots pour exprimer ou préciser une pensée alors spontanément, les enfants vont catégoriser entre deux sentiments « ce que j'aime, ce que je n'aime pas ». Mettre en évidence les logiques d'imitation entre enfants met en relief les processus d'interactions sociales et la circulation des idées entre eux. La reprise des mots peut se faire pour se rallier à l'avis d'un autre enfant mais aussi pour s'opposer mais dans tous les cas, cela les aide à trouver les mots lorsque ceux-là manquent à leur vocabulaire. On ne peut pas nier les « leaders d'opinion » qui s'estompent quelque peu avec l'âge (Lignier & Pagis, 2017, p.97). Ce biais, s'il y a, a été dépassé grâce à la photographie même si comme eux, nous avons accueilli avec étonnement « la conversation enfantine qui s'ouvre sans aucune sollicitation » (*idem.* p. 103) et qui s'avère très riche sur les informations contextuelles qu'elle apporte.

Des techniques similaires sont utilisées dans les méthodologies anglophones. La *photo – elicitation – interview* ou la *native image making*, autrement dit la recherche

photographique sur le terrain est une technique issue des *visual studies* (La Rocca, 2007 ; Bigando, 2013). La photographie, « document iconique », a une « fonction médiatrice » au-delà de « ses habituelles fonctions documentaire et illustrative » (Filiod, 2014, p.129). C'est là en effet, toute l'importance de nos photographies car au-delà de représenter un espace géographiquement, elles ont une fonction incitative très forte pour la production du discours. Elles facilitent la parole, aident à trouver le vocabulaire adapté à la situation que l'enfant veut nous raconter. Cette technique permet dans un second temps de recueillir davantage de confidences sur les lieux expérimentés car parler sur les clichés les amène à concentrer leur attention sur les temps et espaces vécus mais aussi les espaces imaginés. Ils font parler les images, racontent les histoires qui s'y rattachent et mettent du sens dans les rapports qu'ils entretiennent avec les espaces, avec leurs pairs et avec les adultes inhérents à chaque espace. La photographie favorise l'engagement actif, émotionnel et imaginaire des enfants dans leur environnement local et augmente la participation des enfants pour leur permettre de transmettre leur connaissance par de multiples formes d'expression (Ross, 2006).

Les enjeux méthodologiques

La photographie est une pratique innovante dans l'enquête avec les enfants car elle s'avère être une « méthodologie située, c'est-à-dire adaptée à l'enquête, au contexte et aux enfants » (Sarcilleni, 2015, p.5) sans omettre une de ces trois entités au risque de faire perdre à l'enquête et aux enquêtés leurs caractéristiques sociales. La photographie s'adapte donc à l'objectif de recherche qui porte sur les représentations et le vécu des enfants dans l'espace avec une portée visuelle et objective. Le contexte de l'enquête veut se démarquer d'un aspect purement scolaire et formel. Là encore la méthodologie permet de sortir du contexte scolaire pour s'ancrer dans un cadre de vie à l'école d'un point de vue enfantin.

L'intérêt de cette « méthode combinée » (Danic, 2006, p.176) est « une sollicitation à l'expression verbale » (*ibid.*). Il y a effectivement plus de facilités pour les enfants à s'exprimer sur leur ressenti, leur interprétation du vécu. Pour le chercheur, l'image laisse une double trace qu'Eva Bigando appelle « double élicitation » (Bigando, 2013, p.7) : d'une part ce que révèle la matière première, la photographie prise par les enfants et d'autre part ce qu'elle signifie. En effet, la production visuelle permet d'abord au chercheur d'étudier quel angle de vue a été choisi, sur quel objet/personne l'enfant a zoomé, combien d'enfants ont photographié un espace en particulier, pourquoi d'autres sont occultés, et cette

production, ces répétitions, ces imitations sont des sources supplémentaires de significations et de compréhension.

Pour comprendre les enjeux de cette méthodologie, il faut bien avoir conscience des difficultés que représente la photographie. La première difficulté que nous avons rencontrée est le degré d'interprétation nécessaire pour traduire les photographies et qui ne peut être totalement objective. Il y a donc un intérêt certain à faire des entretiens afin d'éclaircir les clichés des enquêtés et limiter la surinterprétation des images. Il est vrai que la photographie permet aux enfants de faire des commentaires plus personnels et de faire émerger des savoirs et des connaissances sur leur environnement spatio-temporel proche qu'ils partagent entre enfants ainsi que sur leurs pratiques quotidiennes de ces espaces, les différentes personnes et lieux importants pour eux. La discussion des clichés avec le chercheur et les pairs est essentielle pour la construction d'une signification commune, c'est-à-dire, partager l'objet de l'enquête et participer collectivement à lui donner du sens. Lors des entretiens collectifs les enfants s'expriment non seulement « par leurs mots, par les images mais aussi par leurs corps, leurs mouvements, leurs émotions » (Garnier & Rayna, 2017, p.11). Les interactions entre les enfants sont indispensables pour comprendre ce qui se joue vraiment entre eux, le regard que chacun porte sur un même lieu, un même jeu.

La seconde difficulté que nous avons rencontrée est la catégorisation des clichés des enfants. En effet, l'image est polysémique, « sa signification est toujours contextuelle et subjective » (La Rocca, 2007, p.34) car elle est dans un premier temps une entrée visuelle, un support sur lequel s'appuie dans un second temps la réflexion, « la catégorisation, signification et interprétation » (*ibidem*). La production verbale arrive donc dans un second temps pour comprendre, pour recueillir le discours qui permet ensuite d'interpréter, d'analyser et d'enrichir la première « lecture » de la photographie : ce que racontent les enfants sur les images, quelles sont les histoires, les amis, les anecdotes ou les rituels qui se rattachent à ces lieux.

Choisir la photographie permet donc de solliciter des entretiens de façon à mieux comprendre les activités, les jeux, les fonctions dans les différents espaces de l'école. Cela nous a également facilité l'immersion dans des environnements habituellement difficiles d'accès pour le chercheur, les endroits interdits par exemple que les enfants ne divulguent généralement pas aux adultes dans la crainte de la sanction. Le passage par l'image est en quelque sorte un filtre qui les protège, une manière de montrer leur transgression sans transgresser vraiment. Finalement la photographie permet de questionner car photographier son quotidien à l'école n'est pas une pratique habituelle et la sélection faite par les enfants

en amont puis les débats autour des clichés favorisent la réflexivité des acteurs tout au long de l'enquête. Les méthodes « visuelles participatives » (Clark, 2017, p. 21) facilitent les échanges entre les enfants et les adultes car ce qu'Alison Clark appelle les méthodes « mosaïques » combinent les outils visuels, verbaux et l'observation avec à la clé un croisement de connaissances. Faire de la recherche avec les enfants et non sur les enfants c'est impliquer les enfants comme des enquêteurs actifs dans la recherche. L'entretien d'enquête seul amène l'enquêté à réfléchir à posteriori tandis que notre méthodologie du parcours photographique nécessite une réflexion en amont de l'entretien.

Un autre enjeu essentiel à cette méthodologie est l'effet minime d'imposition qu'elle opère sur les propos des enfants. C'est en effet une activité qui peut leur sembler amusante, qui peut être associée à un jeu et qui sort des pratiques pédagogiques de l'école. La consigne est très ouverte et permet aux enfants de se l'approprier plus librement qu'une activité scolaire imposée, d'expérimenter leur puissance d'agir. La photographie s'est avérée être un révélateur d'un discours authentique, c'est-à-dire épargné par l'instrumentalisation et la surinterprétation du chercheur, puisqu'elle permet aux enfants d'exprimer, à partir de leur production visuelle, un discours qui soit réel, conforme à la représentation qu'ils se font de la situation, des pairs, de l'espace photographié. En effet, nous faisons en sorte de ne pas « sur-dimensionner » et « instrumentaliser » (Sarcinelli, 2015, p.6) la voix des enfants. Loin de répondre uniquement à une idéologie de chercheur, l'*agency* des enfants dans la participation à une enquête doit réellement répondre à une volonté de les impliquer, de leur laisser le choix, le pouvoir dans l'enquête sans rentrer dans la contradiction qui vise à les considérer comme des acteurs « faibles » auxquels il faut garantir le droit à la parole et comme des agents pleinement doués d'*agency* donc d'un pouvoir d'agir (Lancy, 2012, p.7). Selon nous, il est du devoir de chercheur, de trouver une méthodologie adaptée aux enquêtés, ici les enfants et de rendre plus facile ces interviews, chose que nous avons réussi grâce à la photographie par exemple. Cette vision ambivalente de l'enfant (« acteur et capable » d'un côté, « vulnérable et victime » de l'autre) dans laquelle on surestime parfois « leur capacité d'action » est en partie une résultante éthique de la vision de l'enfance (Sarcinelli, 2015, p.8).

De plus, la photographie n'est pas par essence même une activité dite scolaire. Son aspect ludique nous permet, en tant qu'enquêtrice d'être très vite intégrée par les enfants. L'utilisation d'un « véritable » appareil photographique est une pratique très peu connue et peu maîtrisée par les enfants, encore moins avec la prolifération des smartphones dont la

fonction d'appareil photographique est intégrée. L'appareil photographique, ce dinosaure, est donc un médium amusant pour les enfants, qui a un statut dans le monde adulte (Clark & Moss, 2011). De plus, l'activité proposée n'est pas une activité pensée ici pour être pédagogique. Même si les enseignants exercent très vite les enfants à l'interprétation d'images (images séquentielles, puzzle avec repérage d'indices ...), ces derniers utilisent la photographie depuis leur jeune âge dans un contexte d'abord privé, regarder les clichés de sa naissance, sa petite enfance, les vacances familiales. Enfin, l'enquête est bien présentée comme visant à recueillir un regard enfantin et non pas un travail disciplinaire ou un écrit – de type questionnaire – qui pourrait potentiellement être vécu comme une évaluation, une contrainte chez certains enfants comme l'écrit Alice Sophie Sarcilleni : « Plus récemment, des auteurs comme John M. Davis (1988) ont contesté l'idée que les enfants soient *a priori* à l'aise avec l'écriture, la peinture ou la production de contes : ces compétences ont souvent été apprises aux enfants par des adultes, notamment à travers la scolarisation » (Sarcinelli, 2015, p.3). Le numérique donne un droit à l'erreur, à plusieurs essais, il permet de revenir en arrière, supprimer, recadrer, de changer d'opinion et facilite l'expression. On peut donc penser que la photographie et les consignes données permettent de se démarquer du contexte scolaire dans lequel nous enquêtons pour recueillir au plus près des voix et des regards enfantins et sortir des prérogatives scolaires, plus contraignantes et injonctives. Les enfants profitent donc de l'occasion qui leur est donnée pour « montrer » aux adultes et en particulier ici à l'adulte qui demande à voir.

L'enquêteur intervient peu, pour la question de départ et les relances éventuelles. Selon le groupe d'enfants, la question de départ est superflue car le débat s'ouvre spontanément. Trois enfants n'ont pas souhaité prendre de photographies alors qu'ils avaient donné – ainsi que leurs parents – leur accord préalable. Néanmoins deux d'entre eux ont accepté de faire le parcours avec nous et sont intervenus dans les entretiens pour commenter les clichés des autres et/ou expliquer pourquoi ils n'avaient pas souhaité en prendre.

Données recueillies et premiers essais de catégorisation

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	6	2	8	8	8	32
Garçons	10	12	9	7	10	48
Total	16	14	17	15	18	80

Tableau 5 : Enfants enquêtés à l'école Lilas

Sur un échantillon de quatre-vingts enfants, nous avons recueilli cent vingt-deux photographies selon la répartition suivante :

CP : 16 enfants, 19 photographies (soit 1,2 par enfant), 1 refus garçon.

CE1 : 14 enfants, 16 photographies (soit 1,1 par enfant), 1 refus garçon.

CE2 : 17 enfants, 27 photographies (soit 1,6 par enfant), 1 refus garçon.

CM1 : 15 enfants, 30 photographies (soit 2 par enfant), aucun refus.

CM2 : 18 enfants, 30 photographies (soit 1,6 par enfant), aucun refus.

Les filles ont pris 52 clichés (soit 1,6 par fille en moyenne) et les garçons, 70 (soit 1,4 par garçon en moyenne).

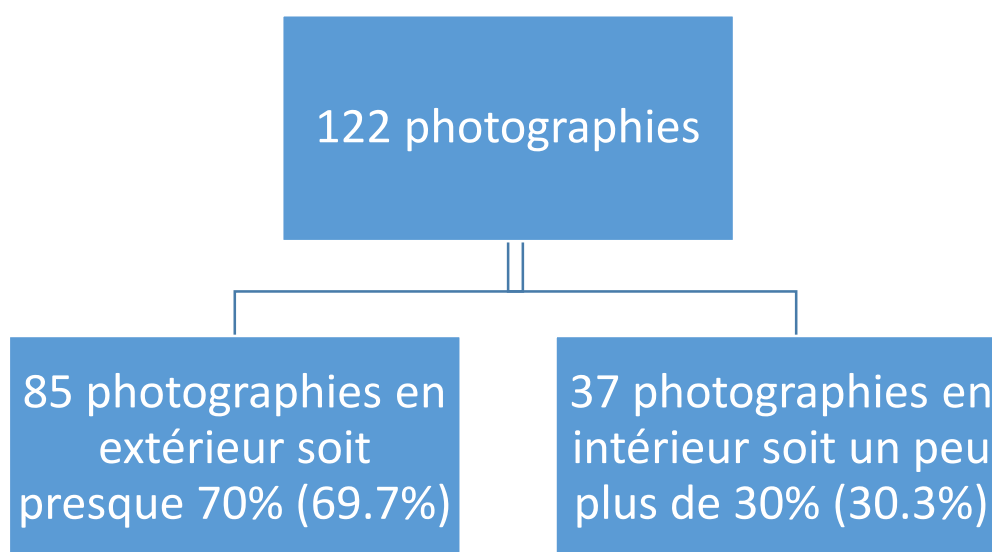
Pendant vingt-deux entretiens enregistrés, les enfants par groupe de quatre environ ont commenté les images, ont pu se concentrer sur les espaces qui les entourent et ont pris à la fois la parole et le pouvoir sur ce qu'ils ont envie de dire de ces espaces, de la manière dont ils les habitent, les expérimentent ou les imaginent, sous forme ludique et sans contrainte.

La photographie interroge la perception des espaces et les entretiens informent sur l'expression de cette perception. Bien que notre analyse ne porte pas sur les manières de dire, la dimension collective des entretiens ajoute une valeur au recueil de données puisqu'ils nous informent sur les manières dont les enfants perçoivent et vivent ensemble les espaces, se les partagent ou se les disputent. Les entretiens par groupe enregistrés durent entre trente et quarante minutes, soit environ 10 minutes par enfant durant lesquelles chacun prend la parole successivement pour parler de son image et débattre, s'il le souhaite, autour des clichés des autres enfants.

L'analyse des photographies prises par les enfants passe par trois étapes : décrire, contextualiser, interpréter. Ces trois niveaux d'analyse sont repérés et définis par Laurent Gervereau (1997). La description est une étape co-construite avec les enfants. Pour nous, il s'agit d'identifier tous les clichés avec le nom de l'enfant qui photographie, sa classe, ce qui est photographié (le lieu dans l'école, l'objet ou la personne et parfois tout cela à la fois). Pour Gervereau « décrire, c'est déjà comprendre » puisque « à regarder, et non plus simplement "voir", les images prennent un aspect différent » (Gervereau, 1997, p.9). Mais les enfants ne décrivent pas spontanément leur cliché. En effet la réponse à la question « Pourquoi as-tu pris cette photographie ? » ne déclenche pas systématiquement une description de la photographie en elle-même mais déjà une analyse sur ce qu'elle représente

pour l'enfant et souvent ce qu'elle inspire également aux autres. Alors pour qu'ils nomment ce qu'ils ont photographié, le lieu, la personne ou l'objet sur lequel ils focalisent leur attention en prenant la photographie, il est parfois nécessaire de déclencher le discours en mentionnant nous-même le nom du bâtiment, du lieu dans l'école, et plus rarement celui de la personne photographiée sans influencer mais juste pour initier le dialogue parfois timide. Cet encouragement n'est pas nécessaire avec tous les enfants qui, pour la plupart, ont déjà dévoilé, au moment de la prise de vue, l'objet de leur attention. Pendant le parcours, nous n'avons fait aucun enregistrement, ce qui est regrettable par ailleurs, mais les enfants divulguent ce qu'ils vont photographier : « je vais prendre la cour », « je vais prendre Marie en photo » etc. Alors, au moment de l'entretien, nous ne faisons que reprendre leurs mots : « alors, tu as voulu prendre la cour en photo », « tu as pris Marie » etc.

Nous avons ensuite contextualisé les photographies de manière très simple en identifiant celles prises en extérieur et celles prises en intérieur.



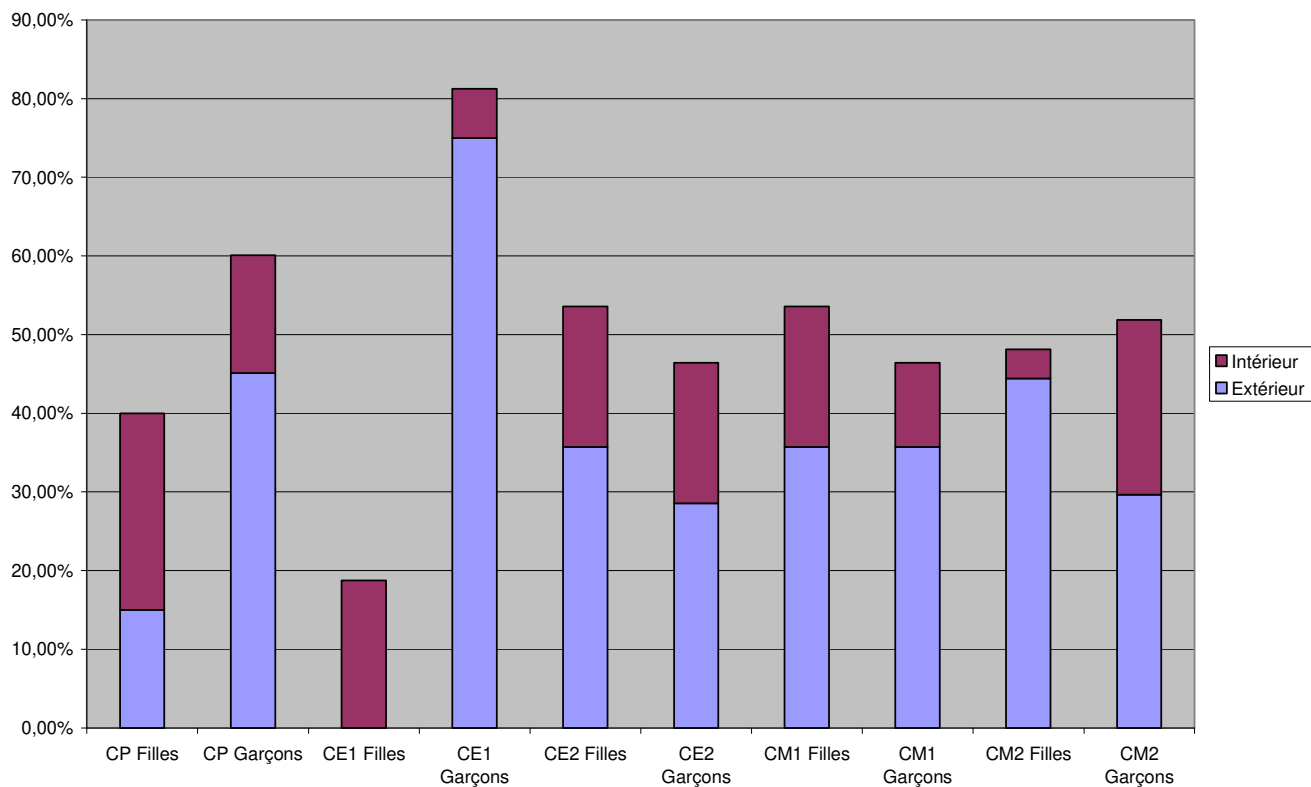
Graphique 1 : Répartition des photographies prises en intérieur et en extérieur.

Étudier le contexte est la seconde étape de l'analyse et elle doit être particulièrement méticuleuse pour éviter la surinterprétation. Rappelons que les parcours ont lieu sur les temps de classe, ce qui incite certainement les enfants à commencer leur parcours vers l'extérieur pour revenir à certaines occasions dans les locaux. Si nous avons procédé aux parcours pendant les récréations, l'effet aurait peut-être été inverse, les enfants profitant de l'occasion pour aller dans la classe, habituellement interdite d'accès sur ce temps. De plus, lorsque les enfants mettent en scène des camarades pour figer sur l'image, un jeu ou une activité particulière partagée, ils le font en dépit de pouvoir être photographié eux-mêmes en

action dans le jeu avec leurs pairs. Ceci étant dit, ils n'auraient plus été les photographes actifs qu'ils sont dans ce contexte d'enquête, hors du contexte de jeu qu'offre la récréation.

Nous sommes des observateurs lors des prises de vue, des techniciens parfois pour apporter une aide aux enfants mais ce sont eux les principaux narrateurs du contexte du cliché. Lors des entretiens, l'enfant qui « raconte » son image, la contextualise, met en lumière son objectif au moment de la prise de vue (qui n'est pas toujours bien représenté sur la photographie : l'image s'avère être floue, mal cadrée etc ... bien que notre étayage ait limité cet effet). Nous précisons également dans quel groupe l'enfant a réalisé son parcours pour différencier tous les clichés du même endroit et voir si l'effet d'imitation est présent à l'intérieur d'un groupe. Le numéro du groupe ne figure pas dans nos légendes pour faciliter leur lecture mais participe à éclairer nos analyses.

L'effet de contexte est primordial pour la troisième étape puisque sans le contexte évoqué par l'enfant, l'image offre parfois une toute autre analyse du point de vue d'un adulte (nous en verrons de nombreux exemples dans les chapitres suivants). Alors, l'interprétation revient ensuite au chercheur qui dans des essais multiples de catégorisation tente de percevoir les différentes manières dont les enfants se saisissent de l'appareil photographique et de ses possibilités de montrer. Notre premier essai de catégorisation (intérieur / extérieur) croisé avec le contexte (âge et sexe de l'enfant) fait apparaître des premières hypothèses et axes d'approfondissement de l'analyse. Nous faisons alors un premier constat à partir des clichés, les enfants privilégient les photographies en extérieur. Les entretiens confirmeront cette préférence mais il s'agit ici de montrer comment le début de notre analyse nous a permis de concevoir nos catégories.



Graphique 2 : Répartition des photographies réalisées en Intérieur et Extérieur par les filles et les garçons

Dans le graphique ci-dessus, on peut déjà constater que les plus jeunes (CP, CE1) et les garçons particulièrement photographient davantage l'extérieur que les filles. Alors, nous avons cherché dans les discours des enfants ce qui pouvait expliquer ces choix.

Comme on peut le voir dans le tableau suivant, nous avons répertorié les réponses spontanées des enfants lorsqu'ils répondent à la question : « Pourquoi as-tu pris cette photo ? ». Les réponses se répartissent dans deux catégories principales : « j'aime » d'un côté, « je n'aime pas » de l'autre. Nous avons regroupé dans la catégorie de réponses « j'aime » toutes les réponses d'enfants de type appréciatif qui regroupent des expressions affectives très nettes, « j'aime bien », « j'adore » mais aussi des explications, des descriptions de jeu, d'évènements, de relations qui sont clairement connotées positivement dans les discours des enfants : « on joue, on s'amuse, on ne s'ennuie pas, je suis avec mes copains, on apprend des choses ». Nous avons classé dans la catégorie « je n'aime pas » les réponses clairement dépréciatives de type « je n'aime pas, je déteste » mais aussi des réponses, dans leurs contextes, connotées négativement telles que « c'est sombre, c'est humique, c'est moche, ça pue ». On peut déjà noter que les enfants ont photographié majoritairement ce qu'ils aiment, laissant une place minime aux lieux qui ne les satisfont pas.

122 réponses	J'aime bien / j'adore et autres réponses appréciatives		Je n'aime pas, je déteste et autres réponses appréciatives	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
CP	8	10	0	0
CE1	2	10	1	3
CE2	12	12	2	2
CM1	16	12	2	2
CM2	9	12	1	6
Sous-Total	47	56	6	13
Total	103		19	

Tableau 6 : Répartition des « J'aime » et « J'aime pas » dans les discours enfantins.

Le nombre d'occurrences répertoriées ici ne correspond pas au nombre d'enfants qui participent à l'enquête (tableau n° 5) puisque certains d'entre eux utilisent les formules recensées plusieurs fois dans la même phrase. Ainsi, les six filles de CP utilisent la formule de type « *j'aime* » à huit reprises. Au contraire, aucune d'entre elles n'utilise la formule « *je n'aime pas* ». Les huit filles de CM1 utilisent seize fois « *j'aime* » mais seulement deux fois « *je n'aime pas* ». À la lecture du tableau, on voit que les enfants décrivent et photographient spontanément les lieux dans lesquels ils aiment évoluer. Seulement dix-neuf réponses sont dépréciatives et proviennent majoritairement des garçons de CM2, ces derniers formulant des critiques deux fois plus souvent que les filles. Ce premier travail fait émerger des questions de genre que nous n'avions pas envisagées et des disparités entre les différents âges des enfants qui ne nous semblaient pas si flagrantes. Ce premier essai de catégorisation est le commencement d'une longue série d'ajustements entre les clichés et ce que les discours révèlent.

2.3 : Enquête complémentaire 2015 / 2016 et 2016 / 2017

2.3.1 : Contexte : recueillir l'imprévu

Notre objectif de recherche sur les espaces de l'école du point de vue des enfants est poursuivi dans le cadre d'une analyse approfondie des clichés pris l'année précédente, des entretiens réalisés avec les enfants et des imprévus que nous allons rencontrer et que nous prenons en considération car ils s'avèrent extrêmement riches.

Dans cette dernière phase d'enquête nous avons laissé libre cours aux surprises que nous réservent parfois nos enquêtés. Le 1er avril 2016 alors que nous sommes attendue dans la salle des maîtres, nous remarquons dans le fond de la cour, sur la pelouse, un espace en friche qui ressemble à des fouilles archéologiques. Une femme, membre du personnel communal nous explique que la pelouse a été tondue le mercredi précédent (soit deux jours avant) et que les enfants ont fait des cabanes avec l'herbe coupée et des brindilles de bois. Nous profitons de notre présence à l'école pour recueillir au cours de deux entretiens collectifs et non-directifs avec six enfants, les explications des enfants concernant cette construction qu'ils appellent le Village gaulois (point 4.2). C'est en voyant l'importance qu'ils accordent à leur chef d'œuvre que nous décidons de prendre le temps de nous y intéresser, d'observer leurs pratiques, de les interroger sur celles-ci. Ils se sentent alors valorisés qu'un adulte prenne des photographies de leur construction et cherche à apprendre d'eux dans un contexte scolaire où l'inverse se produit. Nous avons adopté le point de vue théorique développé par Langsted qui placent les enfants comme les « experts de leurs propres vies » (Langsted, 1994, p.35) et à l'origine d'un savoir que l'adulte ignore.

	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	1	0	2	3
Garçons	1	1	1	3
Total	2	1	3	6

Tableau 7 Répartition des enquêtés sur le Village gaulois

Plus tard, à la fin de l'année scolaire 2015/2016, nous prenons connaissance par l'intermédiaire d'une amie et enseignante, qu'un city stade va être installé sur le plateau (grande surface bitumée présentée en détail dans le point 3.2) pendant l'été 2016. Alors que

nous sommes toujours dans l'analyse approfondie des photographies réalisées par les enfants, ce plateau s'avère être un espace très convoité à l'école. Il nous semble alors intéressant de voir comment les enfants accueillent ce changement qui vient, nous semble-t-il, profondément modifier leurs habitudes dans leur appropriation des espaces extérieurs. C'est pourquoi nous décidons de revenir dans cette école pour recueillir leur avis sur cette nouvelle structure. Nous faisons alors l'hypothèse que les enfants décrivent le city stade qui leur vole un espace de jeu considérable. Cette enquête complémentaire est donc décrochée de l'enquête initiale sur les espaces réalisée un an et demi plus tôt mais s'avère être concrètement liée à notre problématique d'appropriation des espaces par les enfants. Huit entretiens collectifs ont été réalisés avec trente-neuf enfants du CE2 au CM2. Cet échantillon est retenu car il se compose uniquement des enfants qui ont connu l'espace de jeu sans le city stade dans l'optique de comparer leur utilisation de l'espace avant et après l'installation de la structure.

	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	16	03	25	314
Garçons	111	19	15	325
Total	217	112	310	639

Tableau 8 Répartition des enfants enquêtés pour le City stade

2.3.2 : Réflexion : les apports de cette année complémentaire

Cette phase complémentaire vient tout d'abord conclure plusieurs années d'enquête et permet ensuite d'offrir un contre-don aux enfants de cette école. Si les enfants des autres écoles, enquêtées dans une moindre mesure, ont obtenu un contre-don sucré à base de bonbons et friandises, les enfants de l'école Lilas, ont obtenu une contre-partie plus symbolique, à savoir notre reconnaissance (Delalande & Simon, 2006, p.95). En effet, nous avons pris le temps de regarder ce qu'ils font, sans juger, sans intervenir et il s'agit là d'une reconnaissance du savoir qu'ils nous transmettent.

L'intérêt porte aussi sur la transmission et la diffusion de ce savoir qu'ils nous apportent. Au-delà d'un apport scientifique, la prise en compte de la parole des enfants est désormais une démarche politique et les sollicitations que nous avons reçues en sont la preuve. À partir des années 90, les problématiques politiques se tournent davantage vers la prise en compte de cette parole pour conserver une image politique respectueuse qui intègre

les droits de l'enfant (Delalande 2008, p.250) tel qu'attendu dans le droit national et international. Les démarches scientifiques comme la nôtre trouvent une justification supplémentaire, s'il en fallait une, à exister.

Dans ce contexte, nous avons été amenée non seulement à enquêter, mais aussi à intervenir comme conférencière et conseillère et ainsi à nous engager auprès d'acteurs dans les écoles, mais également auprès de municipalités, pour présenter l'expérience des enfants et aider les acteurs à la prendre en compte dans l'aménagement des temps et des espaces qu'ils leur consacrent. Ainsi ce travail nous a amenée à faire l'expérience de l'usage social de la recherche et à tester des collaborations apportant aux chercheurs et aux praticiens des bénéfices mutuels (Rayou, 2019).

L'intérêt porté par les professionnels à notre recherche¹² montre que notre contribution scientifique permet d'aborder des aspects pratiques liées aux évolutions des mentalités. « C'est dans la collaboration avec [...] les acteurs auxquels ses résultats sont destinés » (Rayou, 2019, p.12) que les chercheurs en sciences de l'éducation peuvent faire évoluer favorablement leur discipline et réduire ainsi un prétendu fossé entre la théorie, portée par les chercheurs et la pratique à laquelle acteurs de terrain se sentent légitimement associés (*ibid.*, p.19). Il n'y a pas de recherches qui ne soient pas une pratique sur le terrain et il n'y a pas d'acteurs qui ne fassent pas appel à des théories pour construire leur représentation du monde et de la société. Acteurs et chercheurs collaborent pour mutualiser leurs compétences et élaborer un nouveau champ de connaissances.

¹² Le Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement de la ville de Paris, le CAUE, nous a sollicité pour observer les cours de récréation dans deux écoles primaires parisiennes avant la réalisation de travaux dans le cadre des projets de cours d'école OASIS. À terme, le projet Oasis vise à transformer progressivement les cours des écoles de Paris en îlots de fraîcheur urbains. Dans la formation proposée aux agents du CAUE, architectes et urbanistes, aux agents de la DASC de Paris en charge de la politique éducative et du périscolaire, et aux communautés éducatives de dix établissements de la ville de Paris (1^{er} et 2nd degrés), nous sommes intervenue pour faire connaître nos travaux sur l'enfance et plus particulièrement les liens entre l'aménagement des espaces de l'école et leur appropriation par les enfants.

*

Pour conclure sur cette partie méthodologique, nous voudrions d'abord récapituler l'échantillon de nos enquêtés.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	12	7	21	19	27	86
Garçons	13	18	28	23	20	102
Total	25	25	49	42	47	188

Tableau 9 : Répartition totale des enfants enquêtés sur les quatre années, toutes écoles confondues

Le tableau ci-dessus montre la répartition globale des enfants effectivement enquêtés sur les quatre années de recherche empirique, toutes écoles et toutes années confondues.

Malgré les difficultés rencontrées sur certains terrains d'enquête, l'échantillon d'enfants rencontrés pendant ce travail de thèse est assez conséquent et homogène. 188 enfants de CP au CM2, de catégories socioprofessionnelles moyennes et inférieures, ont participé à l'enquête. Ils sont passés « d'objets d'investigation à celui d'informateurs à part entière » (Sarcinelli, 2015, p.3). Ce sont les enfants qui nous ont apporté l'essentiel de cette matière première. Il nous a fallu élaborer une recherche collaborative et productrice de sens pour les enfants sans instrumentaliser leurs paroles. En effet, nous avons choisi de faire de la recherche « avec les enfants et non sur eux » et nous leur reconnaissons « une existence collective » ce qui permet « d'en faire un groupe social comme d'autres » (Garnier, 2015). Ainsi leur « perception de la réalité peut être alors considérée comme aussi estimable et fiable que celle des adultes » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p.10).

Pour remercier les équipes éducatives qui nous ont accueillies, nous avons partagé des moments informels et contribué, comme chacun, aux déjeuners auxquels nous étions invitée. Récemment, nous avons pu faire un retour sur les données recueillies à l'école Lilas dans laquelle nous avons été invitée pour la fête de fermeture (juin 2019). L'école a été fermée et les enfants redirigés vers des écoles voisines à la capacité d'accueil supérieure. À cette occasion, l'équipe éducative nous a convié à un repas festif au cours duquel nous avons pu faire le bilan de ces années de recherches. Concernant l'école Pivoine un retour est plus difficilement envisageable compte tenu du départ en retraite du directeur en juillet 2017,

notre principal lien avec l'école et des enseignants qui ont, depuis, demandé leur affectation dans d'autres écoles.

L'école n'est pas seulement un lieu d'instruction mais c'est aussi un lieu de socialisation¹³ au-delà des apprentissages scolaires et c'est pourquoi, les discours des enfants renvoient vers des utilisations variées, différentes des usages scolaires. Notre travail d'enquête a donné lieu à des remises en question permanente et des réflexions méthodologiques indispensables à la réalisation d'une recherche pertinente. Les enfants ont largement contribué à nous questionner sur l'approche et le discours à tenir, nous faire déconstruire nos *a priori*. Les rencontres scientifiques et en premier plan, l'influence d'une anthropologie de l'enfance par le biais de notre directrice, nous amènent à « dégager les caractéristiques sociales et culturelles » (Delalande, 2001, p.11) de l'enfance en nous distanciant de notre point de vue adulte et de notre posture professionnelle qui a particulièrement influencé notre parcours de recherche. Les contextes politique, institutionnel avec les injonctions qu'il implique, et relationnel, plus ou moins favorable selon les terrains, font varier notre regard et nos modalités d'implication dans l'enquête (retrait dans certaines écoles, retours dans d'autres). Le parcours photographique, finalement, marque profondément ce travail, par les données riches qu'il apporte et la vision que les enfants se font du monde scolaire qui les entoure.

¹³ Mesure n°9 de la *Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République*, annoncée le 22 janvier 2015 par Najat Vallaud-Belkacem
<https://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html&xtmc=socialisation&xtnp=1&xtr=7>

Deuxième partie : Catégorisation des espaces de vie à l'école du point de vue des enfants, acteurs sociaux et territoriaux

Dans cette partie, consacrée à l'exposition de nos résultats d'enquête, nous verrons comment les enfants s'approprient les différents espaces de l'école en tant qu'acteurs sociaux et territoriaux. Nous avons catégorisé les espaces exposés par les enfants à partir des discours et des photographies réalisées et de l'analyse qui en a été faite.

Le chapitre 3 aborde les espaces de jeu et les espaces institutionnels dédiés aux enfants qui conditionnent leur vie à l'école, pour comprendre comment ces derniers s'approprient ce que l'on met à leur disposition. On constate que globalement les enfants se conforment à ce qui leur est proposé et qu'ils parviennent à s'adapter face à l'institutionnalisation de ces espaces, qu'ils soient pensés pour les jeux ou pour l'éducation. En ce sens, les enfants montrent leurs compétences d'acteur dans l'école et sur le territoire scolaire dans les manières dont ils adhèrent aux attentes liées à leur statut d'élèves.

Pour finir, le chapitre 4 se consacre aux tiers-lieux, les territoires enfantins créés par les enfants, pour eux et pour y loger leur culture enfantine. Les enfants insufflent à ces espaces des critères enfantins pour mieux habiter l'école. Ainsi, ils ne se contentent pas de répondre aux attentes des adultes eu égard à leur statut d'élèves. Ils cherchent avant tout à être des enfants et nous montrerons les moyens qu'ils mettent en œuvre pour le réaliser.

Chapitre 3 : Espaces de jeu et espaces institutionnels : entre les projets de formalisation des adultes et les usages d'appropriation des enfants

Si les espaces de jeu sont abordés en priorité dans nos résultats de recherche, c'est parce qu'ils sont les plus représentés dans les paroles et dans les photographies prises par les enfants. Sur les 83 clichés pris en extérieur, 79 d'entre eux représentent un espace de jeu, un jeu, un évènement ou des pairs liés à un jeu évoqué par l'enfant qui photographie. Les enfants nous montrent principalement les espaces dans lesquels ils jouent, qu'il s'agisse d'une cour de récréation traditionnelle ou d'un autre espace récréatif prévu pour eux pour leurs jeux. Ainsi de la cour traditionnelle en passant par le « plateau », le city-stade, nous verrons que les enfants tentent de se conformer aux espaces conçus pour eux et les détournent à certaines occasions pour les adapter à leurs jeux et à leurs pratiques sociales. Dans chaque espace, les pratiques ludiques, les pairs, et les interventions des adultes touchent l'organisation sociale des enfants. Cette mise en lumière de l'articulation entre la structure d'accueil et l'activité des enfants est conceptualisée en 2006 par Derek Layder avec la notion de *social setting*, notion qui permet également de concevoir une forme d'apprentissage chez les enfants, de maîtrise de cet espace-temps qui encadre leur vie sociale à l'école, et ce dès le plus jeune âge (Garnier, *et. al.* 2016). Quelle que soit la dénomination et sa composition, l'espace de jeu est pour les enfants celui qui symbolise le plus le plaisir pris à l'école. Il est l'espace mais aussi le temps dans lequel les enfants peuvent jouer dans l'enceinte de l'école et entretenir des relations sociales librement consenties. D'une durée légale de 15 minutes en école élémentaire¹⁴, à raison de deux fois par jour, la récréation est un espace-temps certes institutionnalisé, sous la surveillance des enseignants, mais durant lequel les enfants partagent une liberté relative : choix des activités de jeu, des partenaires et des règles. Sur le temps du midi, c'est une pause méridienne de minimum 1h30 qui permet aux enfants de prendre environ 45 minutes de pause dans la cour, sous la surveillance, cette fois, des agents communaux. Du point de vue des enfants, la cour de récréation, où l'on s'amuse librement et sans contrainte, n'est pas seulement celle que l'on trouve entre les quatre murs de l'école. Ainsi nous rencontrons des cours atypiques qui ont des dénominations aussi variées

¹⁴ Article 4 - Les temps de récréation, d'environ 15 minutes en école élémentaire dans Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires, NOR : MENE1526553A, arrêté du 9-11-2015 – Journal Officiel du 24-11-2015

qu'originales, « le plateau » entre autres, avec des fonctions plus étendues et inattendues pour les adultes que nous sommes. Pour autant, les règles, les droits et les devoirs de chacun sont connus, parfois écrits, toujours formalisés par les adultes.

Nous répertorions aussi dans ce chapitre les espaces que les enfants évoquent dans les enquêtes et qui se réfèrent aux espaces institutionnalisés, au sens d'espaces contraignants et réglementés par les injonctions institutionnelles. Nous nous intéressons donc aux espaces réservés à la transmission des savoirs, la classe, et aux espaces surveillés, délimités et réglementés par les adultes à savoir, la bibliothèque, le restaurant scolaire et la garderie. Parce que les espaces scolaires sont conçus pour l'apprentissage formel, ils sont aménagés d'abord et presque exclusivement pour favoriser les apprentissages scolaires, ceux qui sont dirigés, didactisés, encadrés et évalués par un adulte dans un espace tout aussi institutionnalisé, à savoir la classe. En effet la classe est un espace formel particulièrement fermé, surtout lorsque l'on gravit les différents niveaux de la scolarité d'un élève. C'est un espace réservé d'abord à l'enseignant, surtout en maternelle et primaire puisque chaque enseignant a « sa » classe. L'enseignant peut aménager son espace, afficher, organiser le mobilier. Au collège, les enseignants ont davantage de difficultés à investir une salle de classe de manière durable (Derouet-Besson, 1998, p.127). Ensuite, c'est un espace réservé au groupe classe, c'est-à-dire au groupe d'enfants qui y travaille, que l'organisation éducative a placé ici et qui correspond aussi à un niveau d'enseignement et un groupe d'âge relativement homogène. Alors dans cet espace institutionnalisé, les apprentissages répondent à la forme scolaire, bien qu'une petite place soit faite à des apprentissages moins formels mais nous y reviendrons. Les enfants apprennent de manière intentionnelle puisqu'ils savent ce qui s'y passe et ce pour quoi ils sont là. D'autres espaces accueillent des apprentissages formels, comme la cour de récréation pendant une séance d'EPS organisée par l'enseignant. La bibliothèque peut être le lieu d'un apprentissage très formalisé et les espaces de vie collective, comme le restaurant scolaire ou la garderie, répondent eux aussi à des normes scolaires globalement intégrées par les enfants. Les espaces sont délimités et ont une fonction précise à laquelle les enfants se conforment mais laissent émerger une petite part de leur culture enfantine. Nous verrons alors comment les enfants se saisissent de cette institutionnalisation et comment ils s'organisent en groupe d'acteurs sociaux et territoriaux dans un contexte plus formalisé et encadré que celui des jeux.

3.1 : La cour traditionnelle : un espace formalisé pour une appropriation relativement formelle

La cour de récréation est le fruit d'une construction architecturale ancienne qu'il convient d'expliquer rapidement ici pour comprendre comment l'école moderne s'adapte à un bâti ancien. En effet, le temps passe mais le bâtiment reste tel qu'il a été conçu et les enfants continuent de l'utiliser selon des normes très codifiées en fonction de leur âge, de leur sexe et malgré l'environnement social qui évolue.

Des normes de constructions scolaires sont mises à exécution dès 1883 et vont déterminer « pour longtemps des codes architecturaux » (Crenn, 2014, p.14). Chaque commune de plus de vingt enfants susceptibles d'être scolarisés doit ouvrir une « maison d'école » pour les accueillir, si possible ne donnant pas directement sur la rue ou un marché pour préserver le calme, le seul voisinage étant accepté (durablement) est la mairie. Cette association du savoir au pouvoir représenté par la mairie et non plus à la foi représentée par l'Église comme le souligne Yves Rinaudo (1982, p.372), marque le passage à l'école Républicaine telle qu'on la connaît sous Jules Ferry et encore aujourd'hui. L'époque de Jules Ferry a profondément marqué le paysage rural et urbain en matière de bâtiment scolaire et on peut toujours reconnaître facilement les écoles de cette époque lorsque l'on arrive dans une ville ou un village. À proximité des mairies dans les petites communes, au centre des quartiers d'habitation dans les agglomérations, elles sont souvent repérables par leur architecture singulière et « sont toujours des éléments du paysage régional » (Perrenoud, 1987, 1995, p.98).

Nous verrons que l'architecture et l'aménagement de l'espace récréatif traditionnel reflète une utilisation traditionnelle elle aussi, marquée par les usages sociaux intégrés par les enfants. L'appropriation d'un espace de jeu prévu pour eux est contrainte par les interventions directes et indirectes des adultes et par la normalisation qu'impose le groupe de pairs. Pour autant, nous verrons qu'à diverses occasions les enfants insufflent des éléments de leur culture enfantine.

Il faut noter que les supports photographiques sont issus majoritairement de l'enquête réalisée à l'école Lilas. Des vues aériennes des écoles Pivoine et Lilas sont proposées parce qu'elles ont fait l'objet d'une enquête plus approfondie que l'école Bleuet. Néanmoins, nous mobilisons les discours des enfants de cette dernière école.

3.1.1 : Contextualisation : une architecture controversée



Photographie 4 : Ecole Pivoine : historiquement, petite cour des filles en jaune et grande cour des garçons en bleu

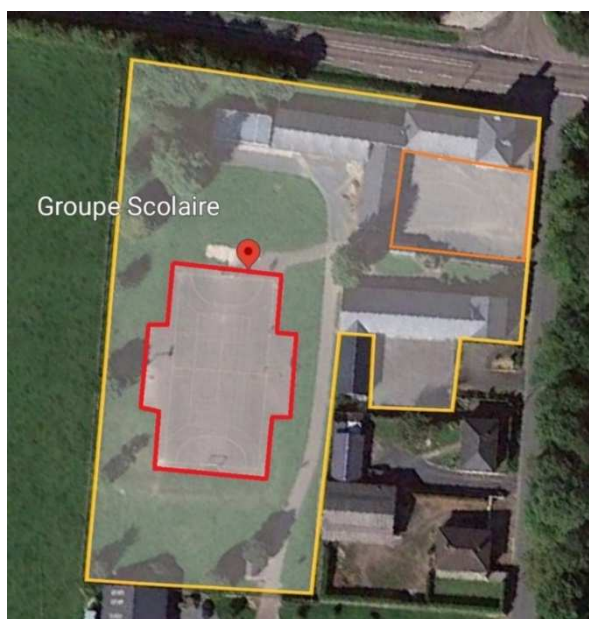


Photographie 5 : Grande cour bleue de l'école Pivoine avec le préau

L'école Pivoine a la particularité d'avoir deux cours de récréation, une petite cour, en jaune sur la photographie n°4 et une plus grande en bleue. Ces deux cours marquent la séparation des filles et des garçons dans l'école mixte (Verdet, 2016). Il faudra attendre 1975, date de la loi Haby pour que les enfants puissent « se mélanger » dans les classes, les cours de sports, les cantines et même dans les cours de récréation. Comme les façades des écoles sur lesquelles sont sculptées les inscriptions *filles* et *garçons*, comme les portes d'entrée séparées, les deux cours de l'école Pivoine sont les vestiges d'une époque où l'école n'était pas mixte. En 1878, la loi prévoit que la cour soit, en ville, protégée de la rue, elle sera donc entourée par les classes, ce qui oblige les architectes à placer le couloir côté cour pour la desservir et les classes côté rue (Châtelet, 2016) comme c'est le cas dans notre école urbaine enquêtée.

Dans la première cour, deux paniers de basket-ball ont été installés. Deux grands marronniers trônent dans la cour et étendent une ombre agréable sur une belle surface. On trouve un petit jardinet en friche dans le coin gauche au fond de la cour et à côté, une petite étendue de « sable », plutôt du type terrain de pétanque. Il y a trois bancs, un le long du bâtiment principal, un autre près du terrain de sable, un dernier sous le préau. Les peintures au sol sont effacées, mais les enfants peuvent y dessiner à la craie. Cette cour est assez grande proportionnellement au nombre d'enfants dans l'école, et est utilisée pour les jeux autres que

les jeux de ballons. En effet, ces derniers sont réservés à la seconde cour. On y retrouve un petit jardinet (plus petit encore que l'autre), deux arbres également, les locaux du centre de loisirs et le bureau de la référente scolaire. S'y trouve enfin un escalier en colimaçon qui est interdit d'accès et sécurisé par des barrières. Cette cour est légèrement plus petite que la première mais elle est également moins fréquentée. Sur la photographie n°5¹⁵, le préau est clairement visible.



Photographie 6 : Ecole Lilas : la petite cour en orange et « le plateau » en rouge



Photographie 7 : Petite cour de l'école Lilas

Dans l'école Lilas, la cour dite « traditionnelle » est en orange sur la photographie ci-dessus. Elle est d'environ 500 m². En rouge, on peut voir « le plateau » dont nous reparlerons plus loin. Sur la photographie n°7, on peut voir une cour rectangulaire et bétonnée. Il n'y a aucune végétation, aucun banc. Invisibles sur le cliché, on note la présence des vestiges des urinoirs, hors de fonction aujourd'hui et le local de rangement des équipements sportifs qui se trouvent sur la droite. Le préau se trouve sur la gauche (caché par l'angle de la prise de vue).

Il s'agit de cours de récréation standards que nous retrouvons très majoritairement dans les écoles françaises depuis le ministère Ferry. Même si à l'origine elles devaient être sablées, les cours ont été bétonnées pour des raisons sanitaires. Les aires de récréation

¹⁵ Rappelons que nous n'avons pas fait de parcours photographique dans l'école Pivoine. La photographie a été prise par l'enquêtrice lors d'une visite dans l'école.

initialement prévues pour les écoles auraient dû être des préaux, dont l'origine étymologique est le pré, mais ont finalement endossées le nom de cour, lui-même utilisé pour les couvents (Quatremère de Quincy, 1825) et les prisons (Roquefort-Flaméricourt, 1829). D'un point de vue esthétique et structurel, les bâtiments se ressemblent fortement (Raffan, 2002), Marie Musset relevant elle aussi une architecture similaire entre la caserne, la prison et le lycée (Musset, 2012) et Marvin, en CM2 à l'école Pivoine, l'exprime ainsi : « *y'a des barres, on se croirait en prison* ». Pendant longtemps « l'école se confondait avec le logement du maître » (Châtelet, 2016, p.11) et l'appartement de fonction de l'enseignant était souvent situé au-dessus de la cour et permettait d'en faciliter la surveillance (E. Cheskey, 1994) comme c'est le cas pour les écoles Pivoine et Lilas.

Dans les discours enfantins, les préaux sont peu présents, mais lorsqu'ils sont évoqués, la règle de l'adulte domine bien plus que les jeux des enfants : « *on va sous le préau, quand il pleut, on est un peu serrés et ça fait beaucoup de bruit donc du coup on doit toujours s'asseoir une minute* » (Louison, CM1, école Bleuet). À l'école Bleuet, Sarah et Émilie évoquent un planning pour limiter l'accès au préau : « *y'a toujours plein d'informations sur les murs, y'a les règles, le planning ping-pong* » (Émilie, CM1), « *ce matin et vendredi on peut jouer sous le préau* » (Sarah, CM1).

École Bleuet, Charline, Eva et Chloé, CM2 :

Chloé : *là c'est le préau, quand il pleut on peut jouer. Ça résonne et on est serrés.*

Charline : *ce serait mieux de regarder des DVD quand il pleut.*

Eva : *faudrait mettre un vidéo projecteur dans le préau*

Chloé : *mais sous le préau, y'a des tables pour travailler si on veut.*

Le préau est souvent perçu comme un espace restreint, bruyant, dans lequel on ne peut pas pratiquer l'activité que l'on veut, les adultes étant eux-mêmes contraints d'assurer une sécurité malgré la densité d'enfants dans ce petit espace. Ce dernier n'est pas agencé pour le jeu comme l'entendent les enfants, mais plutôt comme un espace qui suggère le travail. Les enfants perçoivent la présence de tables et de chaises comme une invitation au travail là où les adultes ont peut-être pensé un simple espace de conversation. L'agencement très formalisé au scolaire ne leur permet pas de s'appropriier le préau pour leurs jeux. Serrés, ils ne peuvent pas courir, jouer au football, faire de la corde à sauter. Les corps sont plus statiques sous le préau et les enfants suggèrent des activités concordantes avec les possibilités restreintes de bouger, à savoir des activités plus sédentaires comme les

projections audiovisuelles. À l'école Pivoine, Luke et Moeman, tous les deux en CE2, déclarent dans le même entretien que « *le préau, c'est tout sombre, y'a pas de soleil et puis, y'a pas de banc* » (Moeman) et « *moi j'aime pas le préau* » (Luke). Léonard, lui aussi en CE2 mais interrogé dans un autre entretien, précise que « *dans le préau, elles ne fonctionnent pas les lampes* ». C'est un espace négligé par l'adulte : son aménagement rebutant pour les enfants et le manque d'entretien contribuent au faible investissement de cet espace par ces derniers. Ainsi très peu d'enfants évoquent le préau pour le plaisir ludique qu'il procure. Seuls quelques garçons de l'école Pivoine y trouvent un intérêt ludique et pratique :

École Pivoine, Ilan, CM2 :

C : y'a quoi d'autres comme endroit ?

Ilan : *le préau*

C : ah oui, pourquoi ?

Ilan : *parce que quand il pleut, on peut s'abriter, on peut jouer*

En ce qui concerne Ilan, il peut également s'agir d'une réponse normée, celle *a priori* attendue par l'adulte car finalement le préau ne sera ni évoqué plus loin dans l'entretien, ni évoqué par un autre enfant de CM2 pour un jeu ou une activité en particulier. A contrario, Driss en CE1, évoque un jeu collectif : « *on fait du foot, on aime bien le préau pour faire du foot, on aime bien les carrés-là qui sont par terre pour faire une balle à six*. (Driss, CE1). L'évocation d'un jeu vaste, une balle à six, laisse penser que Driss et ses amis, il dit « on », utilisent le préau lorsque celui-ci n'est pas envahi par les enfants de l'école pendant la pluie dans lequel il serait alors impossible de jouer avec le ballon.

Notons que dans l'école Lilas, école qui bénéficie de l'espace le plus étendu, aucune mention du préau n'est faite par les enfants au cours des entretiens. On fait l'hypothèse qu'il n'est pas mentionné car il est très peu utilisé ou son utilisation ne procure aucune satisfaction ou insatisfaction suffisamment pertinente pour qu'elle nous soit exprimée. Le préau est un espace dont l'utilisation est conditionnée par le climat et les intempéries. Les enfants n'y trouvent pas un intérêt ludique et profitent des autres lieux ouverts de l'école.

Sur le cliché suivant, Nathan prend Benoît en photographie, adossé au mur sous le préau de l'école Lilas.



Photographie 8 : Benoît pris par Nathan

Nathan, CE1 : « *j'ai pris Benoît en photo parce que c'est mon copain* ».

Comme nous le verrons tout au long de notre démonstration, les pairs ponctuent de manière régulière les espaces investis par les enfants. Ce n'est pas le lieu « préau » mais l'amitié qui prend place ici et maintenant avec Benoît que Nathan veut mettre en valeur. Benoît prend la pause sous le préau mais ni la fonctionnalité du lieu, ni le jeu éventuellement en place ici n'est évoqué. L'école est « un lieu de vie dans lequel les relations entre élèves concourent elles aussi à leur socialisation et à leur construction comme groupe social et culturel » (Delalande 2008, p. 5). De nombreux enfants ont voulu photographier un ou plusieurs autres enfants, souvent des amis : enfants du même sexe, du même âge, de la même classe très souvent. Les pairs sont importants dans la journée de l'écolier. Le groupe de pairs est un repère constant dans l'école et les enfants vont l'exprimer à de nombreuses reprises. Ce sentiment d'appartenance est ainsi évoqué par Geoffrey avec une photographie, qui ne représente pas un pair ou un groupe mais plutôt la communauté éducative dans son entièreté.



Photographie 9 : L'école par Geoffrey, CM1

C : Geoffrey, tu as essayé de prendre toute l'école, pourquoi ?

Geoffrey : *parce que c'est là où je vais passer le plus d'années, là à l'école primaire, on aura passé le plus de temps avec les maîtresses d'ici. J'ai fait toutes les classes et puis aussi, en particulier, je veux rester dans cette école parce que le collège, je n'ai pas trop envie. [...], je vais peut-être aller au collège de C.*

Fabien : à C. ?

Geoffrey : *oui les bêtises de mes parents ! Parce que apparemment ils ont discuté avec d'autres personnes et apparemment y'a des « cas-soc »¹⁶ à E. et à V. (Communes voisines avec les collèges de secteur).*

L'école est un passage marquant pour les enfants. Ici le passage en 6^{ème} est redouté alors que l'enfant n'est qu'en CM1. Le sentiment d'appartenance à l'école que ressent Geoffrey passe d'abord par la reconnaissance d'une communauté éducative qu'il va devoir abandonner au profit d'une autre qu'il ne connaît pas du tout. Si le passage au collège suppose de toute évidence une adaptation à un nouveau fonctionnement scolaire (Delalande *et al.*, 2010, p.1), il suppose surtout pour Geoffrey ici, de reconstituer un nouveau groupe d'amis. Ainsi l'espace scolaire est un espace « socio-scolaire » c'est-à-dire « un espace de vie qui peut contribuer au bien-être de l'individu ou, au contraire, à l'insatisfaction et au stress » (Fleury-Bahi *et Al.*, 2009, p.101). L'établissement transmet « des souvenirs, des idées, des sentiments, des attitudes, des valeurs, des préférences » (*ibid.*) qui sont sources de représentations plus ou moins positives et qui permettent ou non aux individus de s'identifier au lieu, de s'insérer dans ce lieu et d'en garder une image. Geoffrey fige cette image « interne » qui va bien au-delà de la simple représentation d'une cour. Les « caractéristiques esthétiques et architecturales du cadre bâti » sont aussi importantes pour nourrir ce « sentiment d'attachement au lieu » (*ibid.*) et c'est cet attachement qui donne à Geoffrey le sentiment d'appartenance à une communauté éducative qui constitue pour lui un critère de la qualité de vie qu'il a trouvé dans son école (Zoïa & Visier, 2016, p. 80).

3.1.2 : Cour traditionnelle, jeux traditionnels : influence d'un passé adultocentré ?

La cour de récréation est un espace très institutionnalisé dans lequel les activités sont dirigées pour devenir plus tardivement en 1854, un espace de liberté (Delalande, 2016, p. 113). En 1884, la cour d'école est largement gérée par les enseignants et le *Projet d'instruction concernant l'hygiène intellectuelle et physique à l'usage des écoles primaires* prévoit précisément des jeux de « cerceaux, volants, cordes à sauter » pour les filles et de

¹⁶ Apocope de « cas social ».

« balles » pour les garçons (Cabanel, 2016, p. 41). Entre autres recommandations, nous retenons celles-ci puisqu'elles sont évoquées par les enfants, en particulier dans l'école Lilas dont les clichés suivants sont issus. Le cerceau (photographie n°10), objet sportif « spécifiquement conçu pour une initiation sportive précoce » (Garnier, 2017, p.127) est une star des cours d'école. Juline (CP) nous confie qu'elle « aime bien jouer au cerceau, à la récré avec mes copines, Clémentine, Aurélie, Élixa et des fois quand on fait du sport ». Dans l'école Pivoine, les mêmes jeux que dans l'école Lilas sont évoqués par les filles : « des cerceaux, des cordes, des diabolos » (Maëlle, CM2). Héritage de la pratique gymnastique dans la cour d'école, le cerceau a l'avantage d'être peu couteux et conforme aux normes de sécurité actuelles - matériau en plastique, forme arrondie, contrairement au poids ou au javelot par exemple - ce qui explique sa pérennisation dans les cours d'école. Présents en nombre suffisant dans l'école, les enfants peuvent y jouer à plusieurs, échanger, passer d'une activité à une autre, exercer leur corps à différentes pratiques. Lors de nos observations en récréation, nous constatons une utilisation variée du cerceau. Les filles se défient pour le faire tourner le plus de fois possible autour de leur taille, utilisation formelle du cerceau pour faire du Hula Hoop, tandis que les garçons se défient pour les lancer le plus haut possible. On peut voir sur le dessus du préau de nombreux cerceaux restés coincés. D'autres courent en faisant rouler leur cerceau sur la plus longue distance. Cette cour, libérée des jeux de ballons, est investie dans toute sa surface avec une appropriation relativement conventionnelle des jeux proposés.

De la même manière, la marelle (photographie 11) est une marque de l'école traditionnelle. Juline (CP) nous dit que « ça représente un jeu de mon école » et même si elle nous confie ne pas y jouer, la marelle est un jeu emblématique dans la cour. Maëva (CM2) y joue quant à elle « parce que [...] on s'ennuie pas avec la marelle, parce que on joue, [...] on lance un caillou et ensuite ... ». La peinture sur le sol marque la suggestion de l'adulte pour un jeu considéré comme « peu corrupteur » (Simien, 2016, p. 34), qui ne conduit pas à des pratiques dangereuses ou violentes. Ce jeu traditionnel est une transmission partielle de la culture enfantine héritée des adultes, celle que les générations précédentes laissent à disposition, continuent de transmettre car c'est une pratique qui les a marquée positivement, et qui, du point de vue de l'adulte, ne nécessitent pas une surveillance accrue. Les enfants accueillent cet héritage et s'y conforment. Ce marquage définitif permet moins le détournement que le marquage à la craie que font eux-mêmes les enfants (voir les photographies n°105 et 106 avec le marquage que les garçons font pour leurs courses de petites voitures, point 4.5.2).



Photographie 10 : Le cerceau par Juline, CP

Photographie 11 : La marelle par Maëva, CM2

La cour traditionnelle suggère ici des jeux traditionnels et même s'ils ne sont que le reflet des pratiques enfantines telles que les perçoivent les adultes, ils sont avant tout, pour les enfants, les symboles forts d'une école qui les accueille. Elie Pécaut dans son article « Récréation » du *Dictionnaire de pédagogie* met en garde dès 1887 sur les objectifs pédagogiques qui remplacent la pratique ludique des enfants : « la gymnastique à la place de la récréation, l'excursion scientifique à la place de la promenade » (Cabanel, 2016, p.44). Aujourd'hui, les adultes attendent des enfants « *qu'ils soufflent un peu* » pendant la récréation (Juliette, enseignante en CM1-CM2, école Lilas). Si les objets ludiques sont restés empreints d'une intention hygiéniste et sécuritaire, les intentions éducatives se veulent elles, civilisantes. Pour autant, les enfants restent acteurs de leurs jeux dans cette cour traditionnelle, soit en se conformant aux jeux proposés et à leur utilisation traditionnelle, soit en détournant une règle du jeu (lancer le cerceau en l'air), dans la limite de ce qui est autorisé.

École Bleuet, Sarah, Louison, Adèle, CM1 :

C : et c'est quoi, les deux grands ronds là-bas ?

Sarah : *c'est des terrains de billes*

Louison : *on s'en sert pas vraiment en fait*

Sarah : *oui parce que là, y'a des cailloux partout et là-bas, en fait, c'est tout lisse.*

C : ah d'accord, ils ont fait un béton spécial pour faire le terrain de billes.

Adèle : *et en fait, les garçons ils jouent à* (inaudible, elles parlent toutes en même temps mais nous comprenons que les garçons ont détourné les terrains de billes pour d'autres jeux).

Sarah : *et puis, le grillage, il ne va pas jusqu'au bout donc des fois, y'a des billes qui s'en vont.*

Louison : *oui y'a des gros trous*

Adèle : *oui et puis, ce qui est un peu dangereux, c'est que les arbres ils ont poussé et c'est des épines dessus, elles sont assez grosses, donc on se pique les doigts quand on récupère les billes.*

Dans ce dernier extrait, nous avons l'exemple d'un aménagement par l'adulte pour les jeux des enfants. L'espace aménagé spécialement pour le jeu de billes n'est finalement pas utilisé par les enfants, ou du moins pas de la manière attendue. Dans les cours traditionnelles, les enfants jouent aux billes dans les petits trous de bitume abîmé et recoins offerts par la cour, n'importe quand à partir du moment où le climat y est propice. Alors, on voit émerger des parties de billes dans les cours, et s'organiser des compétitions grandeur nature qui envahissent toute l'école. Encore une fois, pour les adultes, le jeu de billes est peu corrupteur puisqu'il rassemble et met en avant des compétences liées au partage, à la cohésion. Aménager un espace dédié à ce jeu, c'est concevoir pour inviter les enfants à cette pratique ludique qui convient aux adultes. Pourtant, l'espace ainsi bétonné est trop lisse, mal placé près des ronces et finalement, ne semble pas convenir aux enfants qui ne l'utilisent pas selon la finalité pour laquelle il a été conçu. Alors ils s'approprient l'espace pour que le vécu, l'expérience qu'ils en ont, coïncide avec le conçu. Autrement dit, les enfants exploitent, à leur manière, un espace pensé par les adultes. Leur notion de bien-être diffère de la nôtre puisqu'Adèle évoque les ronces qui leur blessent les mains lorsqu'ils ramassent leurs billes, un danger qui peut sembler mineur aux adultes, qui est ici d'une grande importance pour les enfants. En ce sens, ils sont acteurs sur le territoire car ils respectent les règles sociales et détournent la part de ce qui peut l'être, de ce qui leur appartient, pour leur confort et pour mettre en place leurs jeux et leur imaginaire. Finalement, l'architecture traditionnelle offre des imperfections dont les enfants se saisissent pour jouer (les trous, les fissures ...) et les tentatives d'aménagement engendrent d'autres créations enfantines inattendues, qui ne correspondent pas toujours à ce que les adultes avaient imaginé.

3.1.3 : La cour traditionnelle : ce qu'en font les enfants

Au-delà de ces jeux traditionnels, symboles des attentes éducatives des adultes et de ce qu'ils ont transmis, les enfants s'approprient, inventent et adaptent des jeux. Aujourd'hui, la séparation physique des filles et des garçons n'existe plus. Pourtant les enfants continuent de jouer séparément selon le genre. Dans les cours traditionnelles, une organisation traditionnelle va se mettre en place parce que ce sont « les murs invisibles de la condition de genre qui se manifestent » (Marius & Raibaud, 2013, p.85). Le genre, dans le sens où il fait référence à « la construction sociale et culturelle de catégories de sexe » (Di Méo, 2014, p.96), marque fortement l'espace social de « ses valeurs et de sa mythologie structurante » (*ibid.* p.97). Alors les garçons monopolisent le centre de la cour et les filles se cantonnent à

sa périphérie, répondant ainsi chacun aux stéréotypes qui se rattachent à leur genre. Ceci traduit alors un lien non pas à l'aménagement de l'espace mais davantage un lien avec les rapports sociaux de domination puisque « le pouvoir des normes qu'elles [les filles] subissent résulterait donc, en partie, d'une acceptation de la domination par les femmes » (Marius & Raibaud 2013, p. 89) et nous rajoutons que les garçons, de leur côté, ont socialement intégré leur domination sur les filles. Mais au-delà de ces manifestations genrées désormais très reconnues en sociologie, (Zaidman, 1996 ; Rayou, 1999 ; Delalande, 2001 ; Gayet, 2003 ; Ruel, 2009) et en géographie (Maruéjols et Raibaud, 2012), regardons ce que les enfants font de cette cour et pourquoi son utilisation marque les enfants comme des acteurs sociaux et territoriaux.

Une utilisation genrée : les préoccupations masculines

Dans l'école Pivoine, ce sont les garçons qui investissent aujourd'hui la cour pour jouer au football, celle qui était réservée aux filles jusqu'en 1975, en jaune sur la photographie n°4. Tania CE2, nous informe d'ailleurs que « *avant c'était comme ça, les garçons, ils jouaient là et les filles dans cette cour-là* ». Elle est aujourd'hui réservée aux garçons car elle est plus petite et le football empiète donc moins sur l'espace de jeu global des enfants. La grande cour est réservée aux jeux, autres que le football. Les cours bitumées posent aujourd'hui question chez les adultes : l'accidentogénéité de la zone, la dangerosité du revêtement, l'aménagement pour une meilleure surveillance. Le risque zéro est en effet l'objectif à atteindre devant la recrudescence des plaintes (Delalande 2010, p.42). Les questions d'environnement liées au changement climatique sont plus récentes et encouragent à végétaliser les cours pour les « débitumer » et « tester de nouveaux matériaux »¹⁷. Des innovations de chercheurs, d'enseignants, prennent en compte progressivement cette attirance particulière pour la nature¹⁸ et la nécessité de sortir les enfants comme nous le verrons également plus loin.

Mais le revêtement de la cour questionne également les enfants pour d'autres critères qu'ils nous expliquent. Herbe ou bitume, chaque enfant défend son opinion avec des

¹⁷ Projet Oasis, Stratégie de résilience, Paris, 2018 p. 67. La stratégie de résilience de Paris résumée dans l'action 10, Transformer les cours d'écoles en « oasis », véritables îlots de fraîcheur est de supprimer au maximum les surfaces bitumées pour les remplacer par des matériaux qui absorbent la chaleur et la pluie.

¹⁸ Voir à ce sujet le livre *L'enfant dans la nature* publiée en septembre 2019, de Moïna Fauchier-Delavigne et Matthieu Chéreau ou encore le film documentaire réalisé par Mariette Feltn en collaboration avec Joëlle Quintin pour l'accompagnement pédagogique : www.anafilms.com, *Les enfants du dehors*.

arguments qui dépassent souvent les *a priori* des adultes. Pour les garçons, les préoccupations se tournent majoritairement vers la pratique sportive, le football en particulier. Alors lorsqu'il s'agit de mettre en place leur sport de prédilection dans la cour, les garçons font preuve d'une grande imagination et d'une persévérance étonnante. Dans l'extrait suivant réalisé dans l'école Pivoine, nous confrontons volontairement les enfants aux contraintes imposées par les adultes :

École Pivoine, Marvin, Théo, Teddy et Pierrick (10 ans, CM2) :

C : Qu'est-ce que vous changeriez alors ?

Pierrick : faire des tracés comme sur un terrain de foot

Teddy : changer le béton et faire un béton neuf, ou alors changer carrément tout le béton et mettre de l'herbe ! Comme ça tu tombes ...

C : oui mais quand il pleut ?

Marvin : du synthétique

C : ah une pelouse synthétique, comme dans les stades de foot

Théo : oui parce que tout le temps, tout le temps du béton euhhhh

C : oui mais ça coûte cher ?

Marvin : le béton c'est beau, mais c'est dangereux !

Pierrick : c'est toujours le même truc, dans les rues, sur les immeubles

Teddy : du béton, y'en a partout

Marvin : et des arbres, y'en a moins que du béton

C : mais c'est vrai que du coup, l'herbe dès qu'il pleut, ça fait bouillasse quoi

Marvin : mais du synthétique, ça fait rien

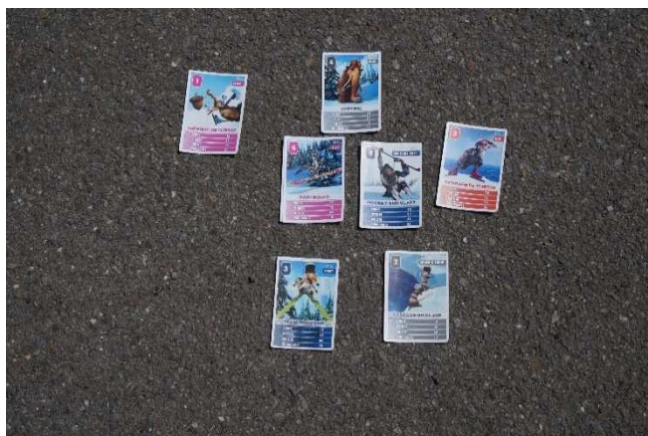
Pierrick : et quand on tombe, ça fait pas mal

Rappelons d'abord que l'école Pivoine est en zone urbaine et comme ils disent très bien, les enfants sont entourés de bitume. Ils vivent en milieu urbain, vont dans une école urbaine et sont confrontés à ce bitume toute la journée, sur la route, les bâtiments. La représentation qu'ils ont de leur environnement est marquée par la vie extérieure à l'école et les enfants sont compétents pour reconnaître ce qui les entoure. C'est l'espace fréquenté et parcouru avec une régularité (le chemin pour aller à l'école) qui devient un espace vécu que les enfants imaginent plus facilement modifier pour se l'approprier. Loris dans un autre entretien, déclare que le bitume doit être remplacé par de l'herbe pour pouvoir « *faire comme les vrais footballeurs* » (Loris, CM1). Il a bien conscience de la dangerosité de se jeter par terre sur un tel revêtement. Ainsi, ils trouvent une parade à toutes nos remarques : la pluie, le coût. L'herbe synthétique semble finalement un intermédiaire entre le bitume et l'herbe, alliant leurs préoccupations et celles des adultes : l'esthétisme, l'hygiène, la praticité et la sécurité du jeu. Pour vivre pleinement l'espace scolaire, les garçons délimitent leur espace de jeu. Il n'y a pas de terrain pour jouer au football, alors ils installent deux poubelles d'un

côté et prennent les deux grands arbres pour représenter les buts opposés. Nous observons les enfants de l'école Pivoine dans la cour réservée au football. Pendant la récréation, un groupe de joueurs, exclusivement des garçons, se sont emparés de la petite cour pour jouer au football. D'un côté les buts sont matérialisés par les deux arbres de la cour visibles sur la photographie n°4. De l'autre côté, des manteaux posés par terre et une chaise sont utilisés pour marquer les poteaux du but. Un autre jour, ils sont autorisés à prendre les poubelles. C'est une forme d'appropriation de l'espace scolaire qui consiste à le faire sien, à le délimiter, à l'habiter en pratiquant une activité particulière, régulière qui réunit souvent les mêmes joueurs. Leur expérience de l'espace, peut-être celle de leurs aînés qui leur ont transmis des clés, permet aux enfants de faire fonctionner les stratégies mises en place. Plus ils vivent un espace, plus ils en deviennent les experts. Habiter l'école dans ce cas, c'est aménager l'espace pour le rendre fonctionnel selon leur propre désir de l'utiliser. Ils matérialisent et délimitent les buts avec leurs propres moyens car ils ont une connaissance pratique de l'espace, des ressources à leur disposition et des autorisations à faire usage de ces dernières pour leurs jeux.

Marvin, plus loin, aborde le sujet des vitres et explique qu'il faut « *changer les vitres, mettre un double vitrage, quand tu tires dedans, la vitre elle est pétée. On a juste fait ça et boum, la vitre elle s'est pétée* ». Encore une fois, on voit l'intérêt des enfants ici et leur manière d'envisager des aménagements dans l'école. Il propose de changer les vitres pour pratiquer le football sans risquer de casser une vitre, se faire punir et voir l'activité interdite dans l'enceinte de l'école. L'enfant tire un enseignement d'une expérience passée et envisage des aménagements en lien avec cette mésaventure. Dans la mesure où « *dans la cour, y'a pas beaucoup de choses* » (Teddy, CM2) et qu'il faudrait « *un peu plus de jeu, genre balançoire* » (Pierrick, CM2), les garçons surinvestissent ce qui est mis à leur disposition, à savoir une cour exclusivement dédiée au football, « *des ballons d'entraînement* » (Marvin, CM2) et précisément « *des ballons de Malherbe* » (Darik, CE2) offerts à l'occasion d'un concours « le football des princesses » dont les enfants de l'école sont lauréats. Ainsi et paradoxalement, les garçons investissent pleinement cet espace de jeu alors que le concours vise à promouvoir le football féminin. Mais la forte présence du football est ici l'effet de l'absence d'autres invitations au jeu, ce qui favorise clairement cette pratique. Finalement, les garçons investissent un sport collectif qui est particulièrement identifié comme un sport masculin alors que dans leurs propos, ils ne ferment pas la porte à d'autres activités ludiques et regrettent l'absence d'une nouvelle offre de jeux.

D'autres jeux traditionnels sont présents dans les cours mais ont longtemps été bannis. Martine Sonnet, historienne qui a notamment publié *L'éducation des filles au temps des Lumières* en 1987, évoque les jeux de cartes très populaires au XVIII^{ème} siècle dans les internats de filles et qui sont dès lors interdits dans son enceinte. Paradoxalement, aujourd'hui, ce sont davantage les garçons qui amènent des cartes : « *Je les ai gagnées, on échange souvent des cartes Pokémon* » (Baptiste, CM1, école Lilas). Sur la photographie n°12, c'est pourtant des cartes *L'âge de glace* qui sont prétexte à nous parler de cette mode. Ces jeux sont largement influencés par les médias destinés particulièrement aux garçons, comme *Les Crados* dans les années 80 ou les *Pokémon* aujourd'hui. Ces derniers, critiqués pour être particulièrement violents et pour avoir une valeur éducative très pauvre, sont par ailleurs des supports pour des jeux de stratégie assez complexes (Brougère, 2004). En effet, les personnages sont nombreux, peuvent agir en fonction d'un certain nombre de critères et détiennent des pouvoirs particuliers. Lorsqu'ils s'affrontent, enfants et personnages mettent en scène une vie sociale riche basée sur la compétition et le pouvoir. Ils sortent de leur univers virtuel, celui du jeu vidéo, « pour jouer dans le monde social » (Brougère, 2008, p.7) et exercer leur masculinité avec « des situations de conflits sans effet sur le réel » et qui leur permettent de « projeter leur héroïsme et leur virilité » (Ruel, 2009, p. 308). Le jeu en question ne nécessite pas une occupation de l'espace très importante, il permet de se mettre en action, dans l'imaginaire, presque n'importe où et n'importe quand. Ici, Baptiste étale ses cartes à même le sol pour les photographier.



Photographie 12 : Les cartes Age de glace, Baptiste, CM1

Si les personnages représentés sur ces cartes sont tirés d'un dessin animé assez récent (*L'âge de glace*, sorti en 2002), la stratégie marketing n'est pas nouvelle. En effet, « dès la fin XVIII^{ème} siècle, des stratégies commerciales ont commencé à se développer, tirant profit

de la notoriété de certaines œuvres, littéraires ou graphiques, à travers la vente d'objets et d'images qui s'en inspiraient » (Renonciat, 2017, p.37). Les objets dérivés, vêtements, parcs d'attraction sont autant de diffusions marketing destinés aux enfants, considérés comme des consommateurs potentiels et très influents dans la sphère familiale. Les cartes, peu coûteuses, sont un des objets dérivés les plus répandus dans les cours d'école. « Les animaux anthropomorphisés » (Brougère, 2017, p.79) sont particulièrement présents dans la culture enfantine comme c'est le cas dans notre exemple ci-dessus. Le principe même de ces cartes à échanger marque un processus de socialisation particulier puisqu'il faut trouver un partenaire prêt à mettre en jeu ses cartes. D'ailleurs Baptiste n'a pas encore trouvé d'adversaire: « *bah j'ai pas commencé à les échanger, je les ai amenées juste que hier* ». Ensuite des règles s'appliquent, comme dans un jeu de bataille. Les joueurs posent une carte et celle qui a le plus de points, la plus forte, l'emporte et fait gagner à son propriétaire la carte de son adversaire. Louis a tenté de jouer des cartes *Pokémon* pour obtenir des cartes *Âge de glace*, sans succès « *j'avais proposé tout mon paquet de Pokémon et il a pas voulu, même une cinquante, il a pas voulu* » (Louis, CE2). Louis et Baptiste, en conflit, ne pourront pas jouer ensemble : « *et celle-là, je l'échangera jamais* » conclut Baptiste.

La stratégie marketing est efficace puisque le premier enfant à ramener les cartes à l'école doit trouver un adversaire. Seul, ce jeu ne consiste qu'à faire une collection, ce qui plaît aux enfants d'ailleurs dans le cadre privé. Mais dans l'école, la « contagion » est rapide pour que le plus grand nombre d'enfants puisse s'affronter pendant la récréation. Difficile de savoir si les enfants sont manipulés par l'objet *Pokémon* et sa stratégie marketing ou bien, au contraire, si ce sont les enfants eux-mêmes qui manipulent les actions marketing au gré des utilisations qu'ils font de l'objet (Brougère, 2003, 2008 ; Garnier, 2012). On peut également ajouter que la contagion est rapide car les jeux de ce type, cartes, billes, sont facilement transportables et discrets dans les cartables (Rayou, 2003, p.87). Les enfants peuvent facilement déjouer des interdits qui viendraient des parents (interdiction d'emmener des jouets à l'école) ou de l'école (interdiction stipulée dans le règlement intérieur d'amener des jouets personnels). On note alors que le groupe de pairs se démarque ici du groupe des adultes, s'identifie en comparaison et en opposition avec lui, ce qui contribue d'autant plus à lui faire apprécier ce jeu dans lequel les adultes ne parviennent pas à pénétrer, dont ils ne comprennent pas toujours les règles particulièrement complexes (points, pouvoirs des personnages).



Photographie 13 : Antonin pris par Stéphane, tous les deux en CM1

Dans la petite cour de l'école Lilas, Antonin est photographié par Stéphane parce que c'est son copain, comme Benoît et Nathan tout à l'heure. Comme nous le rappellent Montandon et Osiek « c'est surtout grâce aux copains que ces enfants aiment l'école » (Montandon & Osiek, 1997, p.49). Onze garçons photographient leur ami, leur amoureuse, et deux d'entre eux demandent à être photographié. Les filles quant à elles photographient davantage le groupe classe (nous y reviendrons). Rappelons ici que notre consigne de départ ne les contraint pas à photographier des espaces. Alors lorsqu'ils choisissent de photographier les pairs, l'espace importe peu. C'est une mise en valeur d'une amitié partagée qui renvoie au cadre relationnel que les enfants tissent dans les différents espaces de l'école. On va retrouver dans chaque espace, des clichés qui représentent des pairs, un ami, une amoureuse. Le lieu est lié aux personnes qui l'occupent et qui y pratiquent une activité particulière. Le lieu « n'existe » pas sans les individus qui le font vivre. La photographie est prise dans la cour mais aucune référence à la fonction même du lieu n'est explicite. Ce qui importe, ce sont les pairs, comme membre de la communauté enfantine, représentant d'un groupe dans lequel chaque enfant s'identifie.

Une utilisation genrée : les filles en périphérie et dans les coins

Dans l'école Pivoine, la cour bleue est réservée aux filles et aux enfants qui jouent à autre chose que le football. Pourtant, les filles sont souvent gênées par les garçons qui ne se contentent pas de la cour jaune pour jouer au football.

École Pivoine, Nouma, Léana, Océane, CM1 :

C : et est-ce que vous changeriez quelque chose dans votre école ?

Nouma : *moi un coin filles par ici et un coin garçon, parce que les garçons ils jouent au foot, ils n'arrêtent pas de jouer au foot*

C : *je croyais qu'ils jouaient là-bas les garçons (sous-entendu dans la petite cour jaune) ?*

Léana : *oui mais des fois ils jouent dans les deux cours alors nous on peut pas jouer.*

C : *ah je croyais que les garçons restaient là-bas et que du coup vous étiez tranquilles ici*

Océane : *ah bah non, on se cogne et quand y'a le ballon, on peut tomber.*

Après cet entretien, nous concentrons notre observation lors la récréation suivante sur la répartition des enfants dans la cour et en particulier des joueurs de football. Il s'avère effectivement que les garçons les plus grands (CM1-CM2) monopolisent la cour jaune, obligeant ainsi les garçons plus jeunes (CP-CE1-CE2) à jouer au football dans la cour bleue. Finalement, ce sont les filles qui sont très clairement déficitaires en terme d'espace, se soumettant d'abord aux garçons des classes supérieures, puis aux garçons des classes inférieures, comme l'a montré Yves Raibaud sur la manière genrée d'investir l'espace public (Raibaud, 2007, 2014). Nous n'avons vu aucune fille pénétrer dans la cour jaune pour jouer avec les garçons au football. Les plus jeunes, filles et garçons, surtout ceux de CP et quelques CE1, jouent beaucoup dans le bac à sable ou partagent certains jeux comme le chat perché. Les filles se pourchassent, discutent sur les bancs ou, pour les plus grandes, déambulent dans la cour.

Concernant l'aspect bétonné de la cour dans l'école Pivoine, les filles sont plutôt favorables à conserver un bitume dans cette cour traditionnelle, car il a le mérite d'être une surface plane qui facilite certaines activités. Pour Maëlle, CM2, le béton « *c'est beau* » mais si elle « *préfère avoir du béton que de l'herbe* » (Maëlle CM2) c'est avant tout pour pratiquer des activités « à dominante esthétique et artistique » (Ruel, 2009, p.287) telles que la corde à sauter, le cerceau, la gymnastique. Dans son intérêt alors, il ne faut pas « débitumer » car sur l'herbe, elle serait plus en difficulté pour mettre en pratique ses jeux. C'est la variété des revêtements – béton, herbe, sable – qui offre davantage de possibilités de jeux et permet à chaque enfant ou groupe d'enfants d'exploiter la zone voulue en fonction de leur jeu. Ainsi, on peut leur reconnaître la compétence selon laquelle ils sont acteurs, choisissent un territoire de jeu compatible avec leur pratique.

Dans cette école, ce n'est pas le bitume qui dérange mais le bac à sable :

École Pivoine, extraits de huit entretiens, CM2, CM1, CE2 et CP :

Sacha (CM2) : *là parce que y' a trop de sable, y'a des enfants, ils nous balancent du sable sur la tête, c'est mieux le sable de la plage*

Léana (CM1) : *puis le sable, y'a des enfants qui prennent et lancent. C'est sale, c'est du gravier ou je sais pas ...*

Tania (CE2) : *j'aimerais bien changer le sable parce que y'a plein de personnes qui lancent le sable partout, sur les autres. À un moment donné, quand y'avait Evan, on faisait des gâteaux dans le sable, et y'en avait qui nous lançaient du sable dans les yeux.*

Lucy (CE2) : *et puis le sable, en fait, on sert juste pour faire des gâteaux mais ça tient pas, c'est pas du vrai sable [...] y'a de l'herbe sur le sable, des cailloux*

Lola (CE2) : *du sable comme à la mer, parce que là ça tient pas,*

Marine (CP) : *on peut faire tout, pour faire des maisons ou un gâteau. Mais Evan il fait de la boue ici, il met de l'eau, il creuse, il creuse et il met de l'eau avec sa bouche.*

Quel que soit l'âge des enfants enquêtés, le sable de cette école dérange. Sa présence n'est pas contestée mais sa qualité n'est pas celle attendue par les enfants. Elle ne permet pas de produire du sable doux (Delalande, 1995, 2000, 2001a, 2001b), de construire des gâteaux. Alors, tous sont prêts à sacrifier ce bac à sable – davantage comparable à un boudoir – Anna (CM1) : « moi spécialement je voudrais bien avoir un petit espace de jeu à la place du sable, avoir des jeux, des cordes à sauter » Anaïs (CM1) « ... de l'herbe [...] à la place du sable ». Même les garçons regorgent d'idées pour remplacer ce sable qui ne leur donne pas satisfaction : Teddy (CM2) : « une piscine !! À la place du sable !! », Cyril, CM1 « on voudrait enlever un peu de ça pour faire un plus grand jardin », Niels, CE2 « et là sur le sable, on pourrait faire un terrain de handball ». Des revêtements différents pour des pratiques ludiques plus variées permettent aux enfants de s'approprier le sol pour habiter les espaces de jeu tels qu'ils les conçoivent. Si l'expérience du sable n'est pas satisfaisante, les enfants sont force de propositions, des plus réalistes aux plus fantaisistes en passant par des propositions d'aménagements, tels que le jardin ou le terrain de handball.

À l'école Lilas, les filles photographient quelques coins de la petite cour pour nous parler de leurs pratiques. Les marches, les rebords de fenêtre, les murets sur lesquels elles se retrouvent, sont les lieux privilégiés par les filles pour y loger leurs conversations et leurs jeux. Nous avons choisi de les aborder dans le chapitre 4 de cette thèse sur les tiers-lieux. En effet, nous le verrons, ces recoins constituent d'abord des territoires d'enfants, détournés par eux, pour eux. Cependant, voici l'exemple d'un muret et de l'utilisation genrée, assez traditionnelle, que les filles en font. La recherche de tranquillité et d'intimité chez les filles est remarquable et elles vont donc s'approprier des espaces moins publics, c'est-à-dire moins visibles que les espaces choisis par les garçons. Elles s'isolent à plusieurs filles dans un espace privé, à l'abri des regards des autres enfants et des adultes.



Photographie 14 : Un coin de cour, Elodie, CM1

C : Élodie, tu as pris le coin là.

Élodie : *Je sais pas trop comment expliquer*

Ludovic : *parce que tu t'assois souvent avec tes copines* (il appuie le mot « copines » dans un ton un peu moqueur). [...]

Boris : *y'a une quart, on monte sur la quart*

Ludovic : *moi aussi des fois je monte là*

Élodie : *euh ..., j'aime bien ce coin-là, je suis tranquille. Des fois, j'y vais avec mes copines et des fois, toute seule.*

« Être tranquille avec ses copines », voici l'adage des filles. Même si nous n'avons pas connaissance du contenu de leurs jeux sur ce muret, elles s'identifient à un espace particulier de la cour, les coins et les périphéries, pour se retrouver entre elles et développer des relations sociales, certes très genrées, mais aussi particulièrement territorialisées. Le terme « des fois » qu'Élisa utilise à deux reprises marque une utilisation régulière mais pas systématiquement en groupe. Néanmoins, l'espace est visuellement délimité, protégé par la prise de hauteur qu'il permet et habité puisque les autres enfants connaissent les filles qui jouent ici, elles en sont donc les « propriétaires » attirées et connues. L'intervention de Ludovic montre que les garçons ont connaissance de ce territoire défendu et viennent parfois y embêter les filles comme le révèle le ton moqueur utilisé lorsqu'il dit « *tes copines* ». Si « les filles sont cantonnées sur les côtés » (Zoïa & Visier, 2016, p.88), c'est souvent parce que les garçons monopolisent le centre avec leurs matchs de football. Pourtant ce n'est pas tout à fait le cas ici puisque dans l'école Lilas, les garçons ne jouent pas au football dans la petite cour. Il existe en effet un terrain suffisamment grand et adapté, « le plateau » présenté plus loin. Alors, cette répartition de l'espace vécu par les enfants est une mise en évidence de leur rôle social dans l'école mais plus largement dans la société, au-delà d'une véritable contrainte spatiale. Autrement dit, elles ne sont pas concrètement repoussées sur les bords par les jeux des garçons mais elles agissent selon des perceptions intégrées de leur statut

social. Elles s'imposent d'être sages et disciplinées (Elodie « *je suis tranquille* »), de ne pas grimper partout, comme se le permettent leurs homologues masculins (Boris « *on monte* »). Alors elles établissent un territoire fixe qui les représente, un espace qui est associé à leur groupe social au point de devenir l'un de ses attributs.

3.1.4 : Les règles des adultes

École Pivoine, Maëlle, CM2 :

C : qu'est-ce que vous n'avez pas le droit de faire ici ?

Maëlle : *alors de sortir par le portail, de monter sur les murs, de faire le cochon pendu, pendant les récréés, y'a pas le droit d'aller dans les classes, parce que y'a eu des vols etc.... donc du coup on a plus le droit d'y aller.*

École Pivoine, Célia, CP : « *en fait, pendant la récré on n'a pas le droit d'aller dans la classe mais sinon oui* »

Dans la cour, ce sont les adultes qui posent les limites géographiques, les bornes qu'il ne faut pas dépasser. À l'intérieur de ce cadre, *a priori* sécurisé par un certain nombre de lois, les enfants ont une liberté relative pour faire ce qu'ils veulent. Contrairement « au monde de la classe », « les enseignants interviennent assez peu, mais de façon variable selon les contextes scolaires » dans « le monde de la cour » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, p.229). De manière générale, la cour de récréation est réglementée « en fonction des usages de chacun. Pour les enseignants, elle doit être sécurisée et facile à surveiller » (Zoïa & Visier, 2016, p.88). On le voit ici, les règles des adultes s'imposent dans la cour de manière contractuelle. Les enfants intègrent ce règlement ; cela ne veut pas dire qu'ils acceptent ou le respectent dans sa totalité mais il est de toute évidence connu et certainement compris puisque les modalités du contrat ont dû être expliquées : passer le portail, monter sur les murs ou faire le cochon pendu les exposent à des dangers extérieurs, des dangers physiques. De tous ces interdits, celui qui prime reste l'accès à la classe, réservée au temps de classe et à l'enseignant. Pour les enfants, enfreindre cette dernière règle c'est aller à l'encontre de ses propres valeurs, celles que les enfants partagent entre eux, la justice, le respect. C'est aussi s'exposer au risque d'être accusé de vol. L'autorité des enseignants ici est reconnue par les enfants parce qu'elle s'exerce sans autoritarisme. Les règles sont expliquées et intégrées par les enfants parce qu'elles se justifient : il y eu des vols donc l'accès est interdit.

La cour est souvent pensée par les enseignants sous l'angle des risques, or « ces cours faciles à surveiller sont également anxiogènes, productrices d'ennui et d'incivilités qui, à leur tour, viennent justifier des décisions sécuritaires, selon un processus de raisonnement circulaire » (Zoïa & Visier, 2016, p.89). C'est en effet un cercle vicieux puisque les cours dans lesquelles circulent un grand nombre d'enfants sont généralement les plus règlementées, compartimentées pour éviter au maximum les collisions, les conflits inter-âges. La solution est souvent celle de récréations différées où les enfants, petits et grands, ne se côtoient plus. D'autres écoles grillagent leurs cours pour les séparer physiquement et éviter aux plus jeunes, souvent les enfants scolarisés en maternelle, d'être bousculés par leurs aînés. C'est le cas à l'école Pivoine dans laquelle nous avons pu observer pendant la récréation, les enfants qui se réunissent aux abords du grillage pour retrouver, embrasser un petit frère ou une petite sœur, ou encore pour le surveiller comme nous le confie Nouma, CM1 : « *en plus, moi je peux surveiller mon petit frère, à la maternelle, [...], lui dire de ne pas faire de bêtises* ».

Finalement, dans les cours, on constate souvent que les enfants intègrent les règles pour maintenir un ordre social et vont par eux-mêmes réguler leurs relations selon un contrat qu'ils s'imposent entre eux (Rayou, 1999, p.97). Pour autant, ils ont recours aux adultes « lorsque la communauté enfantine paraît menacée par quelques-uns des siens » (*ibid.* p.148) comme Evan cité à plusieurs reprises parce qu'il ne fait pas une bonne utilisation du bac à sable selon ses camarades. Le contrat repose d'une part sur des règles d'adultes intégrées par les enfants, ne pas dire de gros mots par exemple, et d'autre part, des règles que les enfants s'imposent entre eux et qui justifient souvent des séparations soudaines exprimées par des « t'es plus ma copine ou mon copain ! » tel que nous l'avons entendu à de nombreuses reprises pendant nos observations et en contexte scolaire pendant notre vie professionnelle.

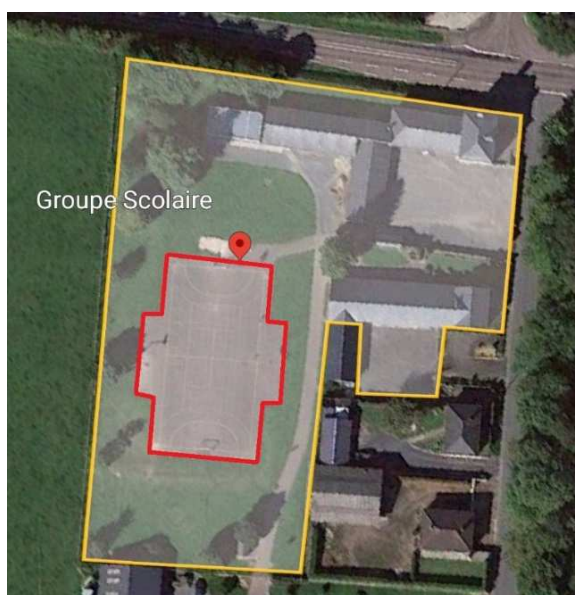
« Les espaces constituent alors autant d'éléments contraignants et structurants de leurs actions. Simultanément, ils l'intériorisent sous la forme de perceptions, de connaissances, de représentations qui leur permettent d'agir » (Danic *et. al.*, 2017, p.133). Lorsque les enfants s'expriment sur l'utilisation de l'espace, ils proposent des revêtements variés « sable, herbe, béton, synthétique » et cherchent à redonner à leur cour des fonctions beaucoup plus vastes, des recoins qui permettent de s'identifier comme acteurs territoriaux et groupes sociaux identifiés dans leur espace social et physique. Alors ils investissent l'espace en fonction des possibilités qu'il leur offre, en connaissance des règles qui s'appliquent et en fonction de

l'utilité qu'ils décident d'en faire avec leur groupe de pairs. Ainsi on limite les conflits inhérents à la défense de territoires en trop petit nombre pour qu'ils puissent être répartis entre les différents groupes d'enfants. Autrement dit, ils ont intégré la domination des adultes dans cet espace et s'y soumettent pour agir selon un autre système de règles élaborées entre eux que nous verrons en détail dans les parties suivantes. Les enfants sont acteurs parce qu'ils répondent à la norme sociale et s'approprient les territoires de l'école, c'est-à-dire qu'ils habitent les espaces, les délimitent et les défendent pour trouver une place. Dans cette cour traditionnelle transparaît alors un certain nombre de jeux traditionnels parce qu'ils sont proposés par les adultes, le cerceau, la marelle, et les enfants s'en accommodent globalement. Mais ils détournent une part de ce qui est proposé parce qu'elle ne leur permet pas d'exercer leur jeu comme ils l'entendent. Ils adaptent l'environnement pour mettre en place leur jeu : créer des buts de football, utiliser les carrés au sol pour une balle à six, pour trouver leur confort et leur bien-être : ne pas se blesser en jouant aux billes, ne pas se faire punir pour avoir cassé un carreau. Enfin ils détournent certains jeux parce qu'ils en ont l'autorisation : lancer le cerceau, escalader un muret mais aussi, parce qu'à leur manière, ils réinterprètent un jeu, un espace.

3.2 : « Le plateau »

Dans l'école Lilas, une autre cour est régulièrement utilisée sur les différents temps de l'école mais en particulier sur les temps récréatifs tels que la récréation ou les temps périscolaires du matin, du midi et du soir. Il s'agit du « plateau », en rouge sur la photographie n°15. Cet espace est très institutionnalisé puisqu'il y a des marques institutionnels qui suggèrent une utilisation formelle (les tracés au sol, les buts) et il est utilisé dans le cadre d'apprentissages formels comme l'EPS. Mais nous verrons qu'il est davantage présent dans les propos des enfants pour ce qu'il offre en espace de jeu et en possibilités d'activités ludiques. Dans l'école Pivoine, il n'y a pas d'équivalent à ce « plateau ». L'analyse n'est donc pas faite dans une visée comparative. Néanmoins elle apporte des éléments essentiels de compréhension sur des processus de socialisation des enfants dans un espace particulièrement vaste.

3.2.1 : Contextualisation



Photographie 15 : Le plateau

Le plateau est une zone plate bitumée de type « petit stade » avec les lignes peintes pour la pratique des différents sports collectifs : tennis, basket-ball, handball, football. Sa surface est grande puisqu'il mesure 23 mètres de large pour 44 mètres de long, soit une aire totale d'environ 1000m², ce qui représente une grande surface dégagée qui permet une évolution plus libre et implique la possibilité de mouvements ou déplacements avec des

grandes trajectoires et de la rapidité. Nous avons pu observer sur ce plateau les parties de football jouées et les flux d'enfants sur la périphérie. Les garçons, en grande majorité, exploitent cette surface, disputent des matchs en grand nombre où petits et grands se mêlent plus ou moins. Lorsque le ballon sort des limites du terrain ou qu'un but est marqué, on assiste à des effusions et des protestations proches des pratiques des joueurs professionnels. Quand le ballon finit sa course dans l'herbe, près des enseignants qui surveillent ou près d'autres enfants qui jouent, les adultes interviennent pour canaliser l'énergie des enfants qui s'expriment pleinement dans cet espace qui s'y prête particulièrement. Les enfants ont dans cette école une surface de jeu inestimable comme on en rencontre peu, hormis dans les écoles rurales, comme c'est le cas ici. Malgré tout, dans une école voisine, rurale également, qui accueille un nombre plus élevé d'enfants (150 enfants contre 80 à l'école Lilas), on retrouve une surface de jeu de 580 m². Autrement dit, pour deux fois moins d'enfants, l'école Lilas possède une surface de jeu deux fois supérieure à l'école voisine.

Le plateau porte ce nom depuis plusieurs années et il est impossible de savoir qui des enfants ou des adultes lui a apporté cette dénomination particulière tant elle est aujourd'hui utilisée par tous et transmise d'une génération d'enfants à une autre. Manifestement la topologie de cet espace est certainement à l'origine de son nom. D'ailleurs, nouvel élève dans l'école, Oscar, CM2 ne l'appelle pas de la même manière :

Oscar : *quand on est sur le terrain d'évolution*

Caroline : *pourquoi le terrain d'évolution ?*

Oscar : *mais non sur le terrain d'évolution !! Ah oui, moi, j'appelle ça comme ça parce que à mon école, un terrain avec du basket et du foot, dans mon école, on appelle ça un terrain d'évolution.*

En tout, le plateau est photographié 18 fois par les enfants selon la répartition suivante :

	Filles	Garçons	Total
CP	1	5	4
CE1	0	1	2
CE2	2	2	5
CM1	2	0	3
CM2	3	1	1
Total	8	10	18

Tableau 10 : Répartition des photographies du « plateau »

On voit que filles et garçons photographient le plateau avec une répartition relativement homogène entre les deux sexes. Pour les filles, la répartition est homogène dans

les âges mais pour les garçons ce sont surtout les plus jeunes qui prennent des clichés du plateau. Leurs photographies (répertoriées ci-dessous) sont prises selon des angles différents, avec parfois des zooms sur des zones particulières du plateau. Nous les avons réparties selon qu'elles concernent des moments d'utilisation du plateau avec l'adulte ou bien qu'elles concernent des événements récréatifs relatés par les enfants.

3.2.2 : Utilisation avec les adultes



Photographie 16 : Le plateau (1) par Paul, CP



Photographie 17 : Le plateau (2) par Paul, CP

Le plateau est un outil pédagogique, en particulier pour la pratique extérieure des sports collectifs pour lesquels il est initialement conçu. Les lignes peintes au sol, les paniers de basket-ball, les buts à chaque extrémité du terrain sont les marques d'un projet sportif bien identifié. Les professeurs utilisent cet outil, respectent les marquages ou profitent simplement du vaste espace disponible. C'est une utilisation très formelle de l'espace puisque les jeux et les sports collectifs en cours d'EPS sont encadrés et dirigés par l'adulte, délimités par les marquages au sol. L'organisation matérielle et humaine est décidée par l'adulte. L'ensemble fait l'objet d'une évaluation des compétences.

Si cet espace, très institutionnalisé et formalisé dans les pratiques qu'il propose, est utilisé de manière formelle dans le cadre de l'enseignement EPS, les enfants, eux, l'utilisent de manière différente sur les temps récréatifs. Les garçons utilisent le plateau selon une organisation explicite avec les marquages au sol et les éléments sportifs mis à leur disposition. Cependant, leurs parties de football sont réglementées par les garçons eux-mêmes et non par un professeur ou un animateur. Cette utilisation semi-formelle se juxtapose à l'utilisation plus informelle que font les filles du plateau. Bien qu'elles rejoignent parfois les garçons pour jouer au football, elles détournent plus souvent les marquages au sol pour

des jeux d'imagination. Le plateau est un espace dont les pratiques varient en fonction du contexte et cadre structurant, à savoir de l'adulte responsable, sur un temps donné et selon une autorité exercée. Ce cadre laisse alors plus ou moins d'autonomie dans l'exploitation que veulent en faire les enfants.

3.2.3 : Utilisation par les enfants

Les garçons



Photographie 18 : Le plateau par Laurent, CP



Photographie 19 : Le plateau par Yannick, CE1



Photographie 20 : Le but par Thomas, CE2 et Isaac, CM2

Laurent, CP : « On joue au foot avec Noé, des fois avec des grands et des fois avec des filles »

Yannick, CE1 : « J'aime bien le foot, on y va tout le temps »

Thomas, CE2 : « Y'a les garçons qui jouent et ils marquent un but »

Isaac, CM2 : « J'ai pris le but parce que c'est là qu'on marque ou c'est là qu'on défend »

Globalement, cet espace est utilisé par les garçons de manière semi-formelle puisqu'ils respectent le cadre de jeu imposé par les lignes et les buts. Il a été créé pour les sports collectifs et ils l'utilisent comme tels. Les garçons s'adonnent au football, star des cours de récréation (Thorne, 1993 ; Zaidman, 1996 ; Renold, 1997 ; Ruel, 2009 ; Maruéjols, 2011 ; Joannin & Mennesson, 2014) et s'adonnent à un football institutionnel puisqu'il est pratiqué sur un stade, sur un créneau dont la fin est annoncée, connue et anticipée. D'ailleurs, la règle du jeu est de jouer, de ne pas interrompre inutilement le jeu pour des réclamations au risque de perdre un temps précieux. Alors on assiste sur le plateau à un arbitrage animé autour d'un désir commun de jouer, le plus longtemps possible et donc de respecter la règle tacite qu'ils s'imposent entre eux. Les garçons s'accordent sur des lois standardisées, élaborées à partir de leurs connaissances médiatiques ou issues d'un club de loisirs, telles que « la main », « la touche » et le marquage des buts. Des équipes plus ou moins homogènes en nombre et en compétences footballistiques sont créées. En dehors de cette visibilité que les enfants nous donnent à voir sur le plateau, nous ignorons si les règles du football professionnel sont toutes respectées. Vraisemblablement, elles ne peuvent pas l'être puisque l'arbitrage est collectif et donc, ne peut être totalement objectif.



Photographie 21 : Quentin pris par Yannick, tous les en CE1

C : alors c'est Quentin avec le ballon, c'est Yannick qui a pris cette photo.

Yannick : *parce que mon métier, c'est de jouer au foot.*

C : c'est ton métier ou c'est le métier que tu veux faire plus tard ?

Yannick : *bah je suis en train de le faire, j'apprends à jouer au foot. Je suis dans un club et à chaque fois, je gagne.*

Yannick photographie Quentin avec le ballon sur le plateau pour se représenter en train de jouer au foot. C'est aussi une occasion de se valoriser auprès de nous et de ses camarades.

Pour les garçons le football est une affaire sérieuse, une projection sur le futur qui nécessite un investissement personnel et une compétition.

Si d'un point de vue adulte, la situation est informelle car elle n'est ni cadrée, ni évaluée par les adultes, au contraire, du point de vue enfantin, on peut affirmer que la situation est très formelle puisqu'ils s'évaluent entre eux, se donnent des règles à respecter, s'organisent, se cadrent. La critique est parfois même sévère comme en témoigne l'extrait suivant recueilli dans l'école Pivoine.

École Pivoine, Luke et Moeman, CE2

C : vous jouez au foot ?

Luke : *non ils ne veulent pas que je joue.*

C : pourquoi ?

Luke : *parce que je suis nul*

Moeman : *il est trop petit. Moi aussi je suis nul mais ils veulent bien que je joue.*

Luke : *mon frère il joue bien*

Moeman : *il est plus petit que toi*

Luke : *et alors ! Il a battu des grands, CM1-CM2.*

L'extrait ci-dessus montre l'ambiguïté à laquelle les enfants eux-mêmes ne savent pas toujours répondre. Pour être intégré, les garçons ne sont pas nécessairement jugés sur leurs compétences de joueurs mais sur leur âge. Ici, Luke est exclu du jeu parce qu'il est trop petit. Moeman qui est « nul », selon son propre terme, est inclus dans le jeu. Alors difficile de savoir finalement s'il faut être performant ou suffisamment grand pour rentrer dans le groupe de joueurs.

Dans les discours, Laurent (plus haut) explique que le jeu est collectif, qu'il réunit petits et grands, filles et garçons. L'utilisation du « on » et du « avec » montre la recherche d'un espace de jeu social et ouvert. L'espace vaste reflète l'étendue des combinaisons sociales possibles. Néanmoins, il semble que sa réponse soit relativement formatée, peut-être en raison de notre statut d'adulte et d'enseignante, car nos observations nous ont permises de voir que le monopole sur le plateau était bien celui des garçons les plus âgés. Seules quelques filles, expertes dans la pratique du jeu, sont intégrées (voir le point suivant). Les garçons et filles plus petits sont clairement absents sur le plateau et se trouvent à sa périphérie. Le football est une culture d'âge puisque les garçons revendiquent le fait d'être grands et d'être les propriétaires de cet espace dont ils font une utilisation justifiée à leurs yeux et aux yeux de tous, adultes et enfants confondus. Ils en connaissent les règles d'usage,

les « bonnes pratiques » selon eux car ils ont acquis une expérience de l'espace et de sa fonction.

Un détournement féminin limité



Photographie 22 : Le but par Louise, CE2



Photographie 24 : Le but par Jade, CM2



Photographie 23 : Le plateau par Agathe, CE2

Les filles investissent également le plateau pour la fonction qui lui est propre. En effet, on remarque une adhésion chez certaines filles à la pratique sportive, habituellement majoritaire chez les garçons. Alors « *parce que presque tout le monde joue au foot* » (Agathe, CE2), les filles essaieraient-elles de se conformer aux pratiques ludiques masculines ? Pourtant, certaines d'entre elles manifestent un intérêt qui va au-delà de la conformisation. Si elles se montrent moins expertes que leurs homologues masculins, les filles participent néanmoins à leur manière. Ainsi, Caroline, CM2 « *on s'amuse, on se met sur les barres là et on fait : poteau ! on fait ça pour que le ballon soit il passe au-dessus, soit il passe en dessous et on s'amuse comme ça* ». Elles n'utilisent pas le terme technique

mais lorsque nous formalisons sous la question : « *vous êtes les gardiennes du but ?* », elles nous confirment que c'est bien le rôle qu'elles s'approprient, à leur manière.

Louise, CE2 nous dit « *j'aime bien jouer au foot, j'essaie de m'entraîner pour plus tard pour être footballeuse professionnelle. Avec mon père des fois, on se fait des passes et j'essaie de marquer des buts. Je joue à l'école avec les garçons et puis il y a Agathe et ma sœur aussi des fois* ». Jade, la grande sœur de Louise justement, en CM2, déclare que « *des fois, ça arrive que je joue au foot* ». Le nombre de licences féminines dans le football est en nette ascension depuis les années 80-90 (Nneme Abouna & Lacombe, 2008) et la pratique féminine se médiatise. L'espace social du football se féminise ainsi jusqu'à l'école où la montée féministe fait discrètement évoluer les mœurs (Fischler, 1993) ou alors déplace les modalités de la domination masculine selon une seconde théorie de François de Singly (De Singly, 1993). Les filles prennent de plus en plus leur place dans les espaces de jeu destinés aux garçons.



Photographie 25 : Le plateau par Elise, CP

À d'autres occasions, les filles détournent l'usage du plateau pour des activités totalement étrangères à la pratique du football. Élisabeth, en CP, nous explique comment les lignes habituellement utilisées pour les différents sports collectifs, représentent pour elle et ses copines les différentes pièces d'une maison. Elles se créent des frontières imaginaires, un espace de jeu délimité pour l'habiter selon leurs propres critères. Les filles, majoritairement, détournent la fonction première du plateau car elles n'y pratiquent quasiment pas de sports, excepté en cours d'EPS. Cette fois, c'est une maison « *des fois on joue à la papa et à la maman et les lignes elles font des carrés et tout, et on dit que ça fait une maison, des toilettes* » (Élisabeth, CP) mais pour les plus grandes qui sont en CM2, c'est un couloir de marche (photographie n°26) sur lequel Margot et son amie Lou, déambulent et

discutent, comme elles le feront certainement l'année suivante au collège : « *on marche pour discuter, pour être tranquilles* ». C'est une manière de se démarquer des plus jeunes et d'adopter un comportement de « grandes », agir ici et maintenant comme des collégiens. Elles abandonnent les jeux enfantins de la cour pour s'adonner à l'activité qu'elles pratiqueront au collège. Nous échangeons à ce sujet avec leur enseignante qui nous renseigne. Elles ont déjà eu l'occasion d'aller visiter le collège dans le cadre de la préparation à la transition CM2-6^{ème}. Margot a aussi une sœur aînée « déjà élève au collège et qui constitue une source importante d'informations sur ce lieu » (Delalande, 2010, p.74). Autant d'éléments qui ont pu leur indiquer la bonne manière « de se comporter dans la cour du collège » (Delalande *et al.*, 2010, p.3), pour acquérir les nouvelles normes et règles des espaces de vie du collège dont elles ignorent pour le moment jusqu'à « leurs usages et coutumes » (*Ibid.* p. 7). Il va donc leur falloir intégrer les « codes d'utilisation des lieux » qui imposent en premier « d'abandonner le jeu » (*Ibid.* p.4) pour se faire accepter.



Photographie 26 : Margot et Lou qui déambulent sur le plateau, CM2

On peut noter aussi une dimension motrice qui renvoie à l'utilisation que font les enfants de leur corps en fonction de ce qu'ils ont à leur disposition (Roucous, 2006, p.25), ici une étendue plate et longiligne qui invite à la déambulation. Il y a une véritable différence entre les enfants qui jouent au football parce que le terrain est propice à cela, ceux qui déambulent comme un prélude à la 6^{ème} et les autres qui s'assoient pour former un cercle à l'intérieur duquel quelque chose se joue. Sur ce plateau, l'offre est multiple car l'espace mis à disposition est vaste. Les filles féminisent l'espace et l'utilisent selon des codes plus éloignés que ceux suggérés par la fonction même du lieu. En d'autres termes, si les garçons exploitent le plateau selon un certain conformisme, les filles, elles, veulent en faire une exploitation qui leur ressemble. Dans le cas de Margot et Lou, les règles sociales et les

nouvelles normes du collège imposent indirectement une attitude corporelle qui répond aux critères des enfants entre eux, ou comme le rappellent Julie Delalande, Nathalie Dupont et Laurence Filisetti « une loi des pairs qui vient d'en haut » (Delalande *et. al.*, 2010, p. 4) et qui témoignent de l'inhibition de certains comportements (Di Méo, 2014, p.91). Ainsi, un changement s'opère dans leurs relations avec l'environnement du fait d'un développement social et affectif, ou plutôt ici dans l'anticipation de celui-ci (Nordström, 2010). Au contraire, les manifestations explicites des footballeurs montrent un investissement maximal de l'espace grâce à l'autonomie laissée aux enfants de s'octroyer les règles d'un jeu connu par le plus grand nombre du fait de sa médiatisation et qu'ils adaptent à l'environnement et aux injonctions scolaires.

Pour conclure sur cet espace particulier que l'on ne retrouve pas dans toutes les écoles, nous pouvons dire qu'il a le mérite de mettre en évidence une utilisation variée par les enfants.



Photographie 27 : Le plateau par Adrien, CP

Adrien, CP : parce que j'aime bien, j'aime bien cette récré, on a beaucoup d'espace, on peut courir très vite, et on peut faire beaucoup d'activités, avec des craies, faire des petits dessins.



Photographie 28 : Le plateau par Stéphanie, CM1

Stéphanie, CM1 « *j'aime bien être sur le plateau quand il fait beau, jouer au foot là-bas, y'a plus d'espace que dans la petite cour, je cours, on peut faire des figures sur l'herbe, on peut courir, faire du sport, du foot* ».

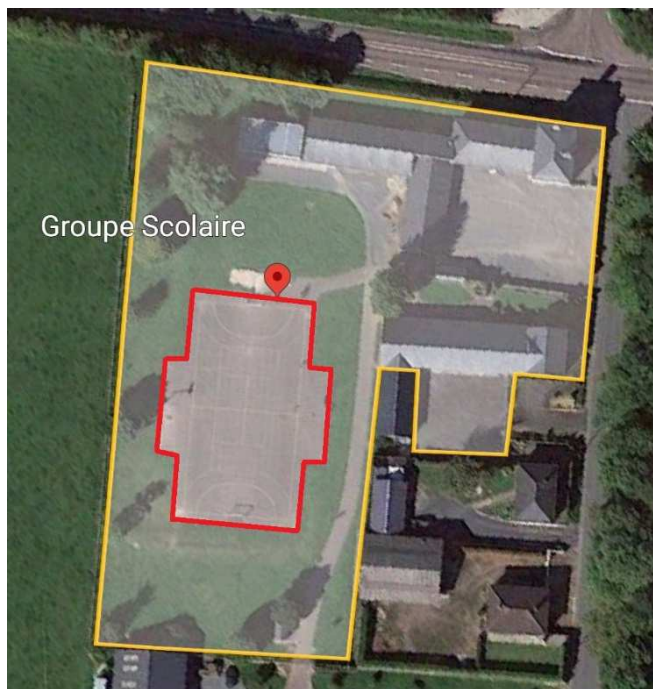
Dans ces deux dernières photographies du plateau, on constate la diversité des activités que les enfants y pratiquent et les différentes parties du plateau qui sont investies par des groupes d'enfants différents, pour des jeux de toutes sortes : collectifs ou individuels, sportifs ou artistiques. Dans tous les cas, le plateau est un espace de jeu privilégié que les enfants affectionnent. Comme il est bitumé, ils peuvent y pratiquer toutes sortes de jeux de ballons mais le football reste la principale activité. En périphérie de ce plateau se jouent d'autres jeux mais nous y reviendrons plus loin. Chaque enfant, chaque groupe de pairs trouve la place nécessaire pour construire, délimiter son territoire et l'occuper librement. D'autres espaces de jeux sont conçus ou pensés par les adultes pour les enfants. Voyons ce que ces derniers en font.

3.3 : Le City Stade

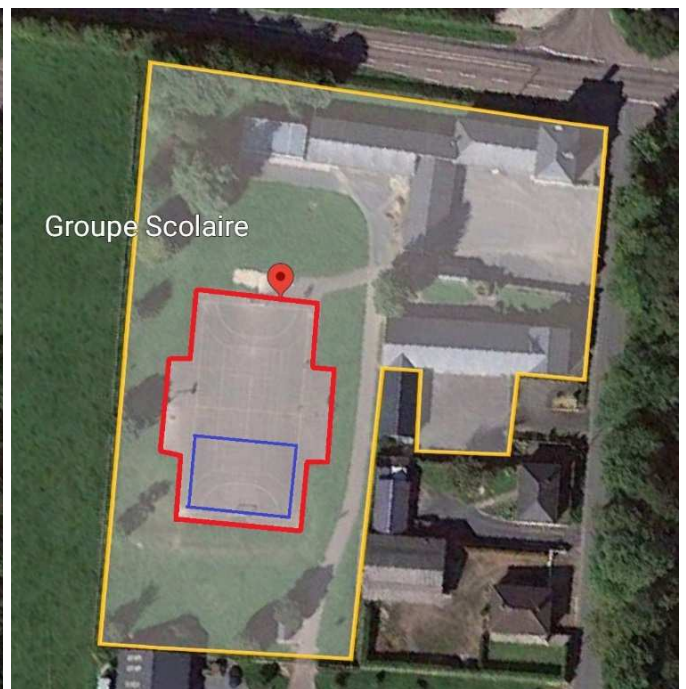
3.3.1 : Contextualisation

Le city stade est une structure ajoutée par la mairie pour les enfants de la commune et dont ceux de l'école Lilas profitent sur le temps scolaire. Cet ajout intervient la dernière année de notre enquête en 2015/2016 alors que le parcours photographique est achevé (voir le point méthodologique 2.3.1).

Sur la photographie n°29 l'espace de récréation principalement utilisé dans cette école est celui signalé en rouge, le plateau. Sur la photographie n°30, en bleu, apparaît l'implantation du city stade¹⁹ (CS) sur l'espace initial.



Photographie 29 : Espace de jeu avant l'installation du CS



Photographie 30 : Espace de jeu après l'installation du CS

¹⁹ Nous utiliserons désormais l'abréviation CS pour le city stade afin d'alléger la lecture de cette partie dans laquelle les répétitions du terme sont nombreuses.



Photographie 31 : Implantation du CS sur la plateau



Photographie 32 : Implantation du CS sur le plateau

Ces deux clichés ont été pris pour nous par Juliette, enseignante en CM1-CM2 à l'école Lilas. Ils représentent le plateau avec le CS, donc après les travaux de réaménagements pendant l'été 2016. On peut voir que le CS a pris la place du but dans le fond du plateau et prend environ un tiers des 1000 m² de ce dernier. Le CS est un terrain multisport extérieur et clôturé dont le nom indique « stade de ville » et à l'intérieur duquel les enfants peuvent pratiquer différentes activités sportives telles que le football, le hand-ball, le basket-ball, le volley-ball, le tennis, le badminton, le tennis-ballon, le hockey sur gazon. La dimension est de 12m sur 24 m et le terrain est revêtu d'un sol amortissant pour limiter les blessures en cas de chute.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les enfants portent au plateau un intérêt énorme et l'investissent pour créer des territoires de jeux variés. Nous avons donc fait l'hypothèse que l'arrivée du CS empiéterait sur leur espace de jeu initial et nuirait à leur satisfaction et au plaisir de jouer librement. Nous faisons également l'hypothèse que les garçons occuperaient en majorité le CS, laissant peu d'occasions aux filles de se l'approprier comme l'ont déjà démontré Edith Maruéjols (2011, 2012) et Yves Raibaud (2007, 2008, 2012, 2014, 2015, 2019) à plusieurs reprises dans leurs travaux.

Notre première hypothèse n'est pas validée puisqu'il s'avère que, globalement, les enfants prennent du plaisir à jouer dans le CS. Le plateau, avant le réaménagement, ne permettait pas une utilisation satisfaisante du point de vue des plus jeunes. Il était souvent accaparé par « *les grands* » (Franck et Mickaël, CE2) pour y pratiquer « *du foot surtout* » (Nicolas, CE2). Il faut noter que l'année précédente, alors que le CS n'était pas installé, les enfants, et les garçons les plus jeunes en particulier, ne font pas cette même critique, ne

dénoncent pas la suprématie des plus grands et se satisfont du plateau tel qu'il est. L'apparition du CS fait naître chez les enfants un sentiment d'injustice qui n'est pas exprimé jusqu'alors. Les enfants, lors du parcours photographique, ne font pas de revendication concernant le plateau non aménagé mais expriment au contraire le plaisir qu'ils prennent à jouer sur cette grande surface. L'espace est utilisé sans intervention de l'adulte, ou presque, et les filles et les garçons se répartissent comme nous l'avons vu dans le point 3.2 selon des pratiques particulières. Le monopole des grands n'est pas soulevé par les enfants à ce moment de l'enquête même si nous l'avons constaté dans nos observations. Le CS finalement permet à tout le monde de jouer, « *on fait classe par classe* » même si « *on joue plutôt au foot* (Julien, CM2). L'activité reste globalement la même mais une certaine équité entre les âges est gagnée avec le CS. Les enfants accueillent de manière positive la structure bien que l'espace du plateau ait été réduit. Même si elle ne fait pas l'unanimité parmi les enfants, la structure apporte certains avantages qu'ils nous expliquent plus loin.

Notre deuxième hypothèse est quant à elle confirmée. Le CS accentue l'effet de genre même s'il permet de prime abord un rééquilibrage des sexes, les garçons étant « *parqués* » et laissant ainsi davantage d'espace libre autour pour les filles. Edith Maruéjols observe depuis plusieurs années que les filles et les garçons n'occupent pas l'espace de la cour de la même manière (Maruéjols, 2011). Si les garçons occupent souvent l'espace central avec leurs jeux de ballon, les filles se retrouvent le plus souvent en périphérie et se dépensent autrement (corde à sauter par exemple). Dans cette école, on n'échappe pas à la règle mais la présence du CS a quelque peu modifié cette distribution sans pour autant gommer l'effet de genre, bien au contraire. En effet, le CS a été installé sur la partie haute du plateau et a donc décentralisé l'espace réservé à la pratique des sports collectifs. Les garçons qui investissent majoritairement le CS ne sont donc plus, à proprement parler, au centre de la cour. Pour autant, les filles se retrouvent encore une fois à côté et en périphérie du CS comme en témoigne Joséphine et Louise toutes les deux en CM2 :

Joséphine : *moi j'y vais pas (dans le CS) parce que c'est pour ceux qui jouent au foot*

C : *et ça t'embête ?*

Joséphine : *non ...*

C : *quand le CS n'était pas là, vous aviez plus de place pour jouer non ?*

Louise : *bah en fait, on va plus dans l'herbe. On est plus autour du plateau*

C : *donc ça ne change rien alors pour vous ?*

Louise : *bah non*

C : *alors vous faites quoi alors si vous n'allez pas dans le CS ?*

Louise : *bah rien de spécial, on discute, on fait le tour du terrain, on marche.*

Encore une fois, la présence d'une structure telle que le CS impose un planning dans lequel les filles, elles-aussi, veulent obtenir une place, non revendiquée jusqu'ici sur le plateau. Pour comprendre comment les enfants se saisissent de cet espace, il faut d'abord s'intéresser à la manière dont les adultes l'ont organisé.

3.3.2 : L'organisation par les adultes

Le CS est un aménagement de l'espace par les adultes, et plus précisément par la mairie. Il est installé dans l'enceinte de l'école avec un accès libre à tous les enfants de la commune sur les temps scolaires et extrascolaires. Les enseignants y ont vu émerger un certain nombre de problèmes. Une enseignante nous explique pendant un entretien informel téléphonique, que nous avons pu en partie retranscrire à partir de notre prise de notes : « *on est obligé de leur mettre des règles en plus, de leur imposer de jouer au foot tel jour parce qu'on a été obligé de mettre en place un planning pour éviter les disputes. Tout le monde allait dedans, avec le ballon, ça faisait des problèmes. Et puis Yannick s'est blessé, il s'est ouvert à la main sur un truc en fer à l'intérieur du city stade, du coup, on a eu un expert qui est venu et qui a demandé qu'on le ferme car c'était trop dangereux* » (Juliette, enseignante, CM1-CM2).

Les enfants aussi nous relatent cet accident : après une semaine seulement d'utilisation, un enfant se blesse alors qu'ils étaient « *à cinquante là-dedans !* » (Paul, CM1) et que « *tout le monde traversait, on faisait des éperviers et c'est là que Yannick s'est fait mal* » (Julien, CM2). Cette expérience de l'accident leur a fait prendre conscience des dangers et leur a fait accepter par la même occasion l'appui des adultes pour réglementer l'accès au CS. Ainsi comme l'explique Patrick Rayou, il est « très significatif que quelques situations suscitent chez eux [les enfants] la conviction quasi unanime qu'il faut absolument recourir à l'adulte. C'est notamment le cas [...] d'une activité de jeu qui échappe à leur contrôle et exige l'intervention d'une puissance "supérieure" » (Rayou, 1999, p.43). C'est le cas ici avec la vue du sang de l'enfant blessé, l'intervention des pompiers dans l'école et la tension vécue par les enfants eux-mêmes et les adultes qui réagissent à l'accident, qui vont produire un souvenir puissant et marquant.

Les enseignants mettent alors en place un planning de jeu pour organiser les activités et limitent à douze le nombre d'enfants présents simultanément dans le CS. Les enfants s'en remettent donc beaucoup aux adultes et aux règles qu'on leur impose et apprécient cette aide

pour éviter les conflits et les accidents mais savent également utiliser des stratégies en fonction des adultes qui surveillent : « *Maîtresse Juliette aussi, elle fait plein d'exceptions. C'est 12-13 et avec la garderie²⁰ c'est 14-15* » (Guillaume, CE2). Il rajoute « *par exemple, si y'en a un qui a un ballon dans les mains, il est obligé de rentrer dans le city stade, du coup, y'en a un qui doit sortir* » et son camarade qui s'empresse d'ajouter « *c'est tout le temps Guillaume !* » (Léo, CE2). Une des stratégies est donc d'avoir le ballon dans les mains pour rentrer prioritairement et légalement dans le CS. Les CM2 déclarent quant à eux que « *ce n'est pas les mêmes règles avec les dames de cantine et la maîtresse parce que en fait c'est plus cool avec les dames de cantine parce que déjà on peut faire ce qu'on veut dans le city stade, y'a pas de règle* » (Romain, CM2). Là encore, les enfants s'accommodent et se permettent davantage de transgresser certaines règles, comme être plus nombreux, avec certains adultes. Les enfants sont exposés, il est vrai, aux différentes autorités comme autant de règles que chaque adulte leur impose en fonction de son statut dans l'école, en fonction de ce qu'il pense être bon pour eux et enfin en fonction de sa personnalité plus ou moins permissive. Alors, les enfants s'adaptent et exercent leur *agency* puisqu'ils composent avec l'autorité en place, au moment où ils jouent, et profitent de l'autonomie, plus ou moins grande en fonction de l'adulte qui surveille, qui leur est laissée. Les enfants sont clairvoyants sur les différentes modalités d'exercice de l'autorité des adultes et agissent en fonction. Pour autant, ils ne transgressent pas, mais ils s'approprient chacune des règles à leur avantage, les détournent de manière stratégique. Ils agissent ici en tant qu'enfants *go-between* entre les enseignants et le personnel communal et non plus entre la famille et l'école comme l'a défini Philippe Perrenoud. En effet, ils se glissent dans les failles des uns ou des autres pour adopter la règle qui leur convient le plus, qui répond davantage à leur envie de jouer.

De plus, pour eux, il est clair que les adultes doivent intervenir pour réguler les situations qui vont être conflictuelles. Quand nous leur demandons qui doit gérer l'accès au CS, Sébastien (CE1) répond sans hésiter : « *moi les adultes, parce que j'ai pas envie de m'embrouiller* » et Gabriel (CE1) ajoute « *oui moi aussi les adultes* » et Paul (CE2) précise que les adultes doivent intervenir « *quand vraiment y'a besoin* » et quand ils peuvent tirer profit de la situation : Louise (CM2) « *Bah oui parce que sinon on va s'embrouiller et on ne pourra pas jouer, on va gaspiller notre temps* ». Leur règle du jeu est simplement de jouer

²⁰ Le personnel communal est responsable de la surveillance pendant le temps de garderie et de cantine. Les enfants évoquent les membres du personnel sous le terme générique du lieu ou du temps qu'ils gèrent dans le cadre de leur fonction : la garderie, la cantine.

et de ne pas gaspiller le temps précieux qui leur est accordé. Ils ont conscience du désordre et des risques qui règneraient sans l'intervention des adultes et acceptent la réglementation inhérente au CS même si à cette occasion, ils expriment le regret de n'avoir plus l'espace disponible auparavant pour se regrouper en nombre voulu : « *le city stade, ça prend au moins la moitié du plateau et on n'a le droit d'y jouer qu'à 12 [...], avant on pouvait y jouer à 30 [...] avant, j'aimais bien, on pouvait faire des matchs et puis avec le city stade aussi, mais c'est plus petit* » (Julien, CM1). « *Je préfère avant parce que là maintenant y'a moins de place pour ceux qui ne font pas foot ni basket* » (Maëva, CM2). Ils regrettent l'abandon d'une part de leur autonomie, leur *agency* à s'organiser seuls.

Enfin, devant le monopole des garçons dans le CS, les enseignants vont organiser une journée spécifiquement dédiée aux filles.

3.3.3 : Du côté des filles

Les filles semblent avoir une opinion relativement partagée sur le CS. Quarante pour cent d'entre elles apprécient le CS, « *c'est une amélioration* » (Anaïs, CM2), même si les critères de leur acceptation ne sont pas ceux auxquels on pourrait s'attendre.

Elles aiment le CS car les garçons jouent à l'intérieur et libèrent l'espace du plateau pour les autres jeux que les filles affectionnent particulièrement : Bertille (CE2) nous dit « *maintenant quand les garçons sont dans le city stade, et bah nous, on est tranquille pour jouer* ». Valentina (CM1) préfère aussi « *comme ça les garçons vont dans le city parc, [...] et comme ça nous on a plus de place autour* ». Zoé (CM2) rajoute « *avant les filles faisaient de la gym et des fois, les garçons lançaient [le ballon] dans l'herbe, ça arrivait dans la tête des filles, et du coup c'est mieux avec le city stade parce que y'a des barrières et ça évite au ballon de sortir du terrain* ». Les filles sont souvent, nous l'avons vu précédemment, « dans les marges et les recoins de la cour » (Rayou 1999, p.99). Si elles peuvent s'adonner plus tranquillement à leurs jeux, c'est parce que le CS « *parque* » les garçons et leurs jeux de ballons qui perturbent souvent les filles. Valentina, CM1, nous explique :

Valentina : *moi je préfère comme ça. Les garçons ils vont dans le city parc, tout le monde va dans le city parc et du coup, ce qui reste comme place, et bah c'est pas pris par tout le monde. Le plateau il est divisé en deux, comme ça, y'a pour ceux qui vont dans le city parc, donc c'est souvent les garçons et comme ça nous on a plus de place autour [...]*

C : bon toi, ça ne t'embête pas parce que comme ça les garçons sont parqués quoi ?

Valentina : *oui voilà !!*

(Rires)

C : c'est comme les animaux, tu les mets dans le parc et tu es tranquille !

Valentina : *bah oui et puis comme ça, l'été, il va faire beau et on va pouvoir être sur l'herbe sans que le ballon ne vienne toujours sur l'herbe et je pense que ça va être mieux en tout cas.*

Nous réutilisons volontairement son terme « parqués » car Valentina parle d'un « city parc » et non d'un « city stade ». Ce que nous relevons comme étant un joli lapsus est aussi le recyclage d'un terme pour désigner des structures de jeux telles que le skate-park ou encore Center Parc, les célèbres domaines de loisirs. Néanmoins, Valentina ne nous contredit pas lorsque nous évoquons l'idée d'un « parcage » des garçons dans le city stade parce que les filles ne sont plus obligées de garder un œil sur le ballon qui vient « les frapper ou détruire leurs propres jeux » (Rayou, 1999, p.99.).

Finalement la « libération » des filles dans le reste de la cour a pour conséquence une répartition des jeux nettement plus genrée : les garçons jouent dans le CS et les filles en périphérie de celui-ci. La visée de cet investissement politique est de canaliser la violence des jeunes et en particulier celle des garçons dans l'espace urbain (Raibaud, 2007, 2015). Il n'en reste pas moins que cela contribue en partie à éloigner les filles des structures et des activités physiques et sportives, surtout au moment de l'adolescence. Les filles s'empêchent, ou plus précisément la structure et l'organisation sous-jacente des adultes les empêchent implicitement de pratiquer des activités, « s'amuser, [...] entre elles ou avec les garçons » (Raibaud, 2015, p.19). Cette séparation accentuée des actions collectives de genre. Alors, ces dernières se replient dans les espaces où les garçons ne sont pas et pratiquent « des activités conformes aux stéréotypes de genre » (*op. Cit.*, p.20) comme Valentina nous l'explique lorsqu'elles rangent le local de sports : « *ça ne nous gêne pas du tout, parce que l'année dernière, on a aménagé le local comme il faut donc du coup maintenant, on aime bien être dedans, on est toujours dedans, on passe nos récrés à ranger, on adore ça* » (Valentina, CM1). D'ailleurs malgré la présence du CS, l'espace qui reste disponible sur le plateau est encore utilisé pour le football :

Anaïs, CM2 :

C : l'autre partie du plateau, celle qui a été conservée, vous en faites quoi ?

Anaïs : *bah du coup, les gars qui ne peuvent pas aller faire du foot là-bas (dans le CS), bah ils jouent au foot avec le but (celui qui reste).*

Si certaines filles apprécient cette concentration des garçons dans un même espace clos, 46,7% des filles n'aiment pas le CS souvent parce qu'il prend beaucoup de place sur

l'espace initial et les a justement contraintes à jouer davantage à côté ou en périphérie. De plus, quelques filles revendiquent le droit d'aller davantage dans le CS car celui-ci est largement monopolisé par les garçons et les sports collectifs avec ballon. Même si ce n'est pas pour y pratiquer les mêmes jeux que les garçons, les filles veulent profiter à leur manière de la structure, en jouant à loup perché par exemple (Agathe, CM2). Enfin, les filles font référence au nombre d'enfants dans le CS et les bousculades que cela engendre, l'organisation que cela nécessite. Elles préfèrent donc rester à l'écart même si elles réclament une journée spéciale « filles » qui leur sera plus tard accordée leur permettant de jouer à leurs jeux et conserver leur tranquillité. Elles jouent alors au « jeu de la princesse ». Deux équipes s'affrontent pour sauver ou capturer la princesse, matérialisée par le ballon (ces informations nous sont fournies par notre amie et enseignante sur place). Lors d'entretiens informels avec les enseignants, ces derniers nous relatent les revendications masculines de certains garçons qui font preuve d'un machisme évident concernant l'utilisation du CS faite par les filles, qui est à leurs yeux inappropriée dans un complexe multi sports. Ils viennent en effet se plaindre aux enseignants que les filles ne pratiquent pas les activités prévues par le CS et que par conséquent la réclamation de ces dernières quant à la possibilité d'accéder au CS sur un temps spécial n'est pas justifiée.

« Chaque sexe est assorti de représentations qui articulent des qualités qui lui sont présumées, qualités qui expriment un état des représentations du féminin et du masculin, et des objets, pratiques, comportements qui les expriment » (Octobre 2012, p.58). Ces représentations sont issues, en partie, de la famille et des parents en particulier, qui souhaitent pour leur fille des activités calmes, créatives, artistiques et pour leur garçon des activités dans lesquelles ils peuvent se dépenser et faire preuve de combativité et éduquent de manière implicite par « imprégnation » et de manière explicite par des « comportements éducatifs » sexués (*op. Cit.* p.61.). Imprégnation implicite, car les parents eux-mêmes reproduisent des stéréotypes de genre dans leurs choix d'activités culturelles et sportives, et l'éducation explicite revient à considérer les interactions différentes entre les parents et les enfants, en fonction du sexe de l'enfant, de la pratique évoquée et des tâches éducatives qui reviennent à chacun des parents, basées sur une répartition sexuée (*op. Cit.* 63). L'attente de conformité à ces stéréotypes de genre est d'autant plus grande dans les catégories sociales populaires comme celles que nous étudions. Cependant on peut noter l'*agency* des enfants qui agissent pour satisfaire des attentes liées à leur genre bien qu'une part plus importante de filles manifestent des attentes plus contradictoires.

3.3.4 : Du côté des garçons

Pour les garçons, l'opinion concernant le CS est beaucoup plus nette. Ainsi, 76% d'entre eux aiment le CS contre 20% seulement qui ne l'aiment pas (les 4% restants ne se prononcent pas ou se contredisent dans des interventions proches). En effet, le CS, comme d'autres structures utilisées initialement dans les zones urbaines et souvent les quartiers sensibles, telles que skate-parks, street-basket ou terrains de pétanque, est pensé plus spécifiquement pour les loisirs masculins qui représentent 75% des budgets publics (Raibaud 2007 p.70 ; 2015, p.15) et profitent donc plus aux garçons (Raibaud 2007, 2011, 2012, 2015, 2019). Ici, bien qu'il soit installé dans une zone rurale, le CS a les mêmes effets semble-t-il que dans les villes : les garçons apprécient les différentes pratiques sportives et collectives que permet l'utilisation du CS, et se réfèrent à des caractéristiques techniques telles que les filets, les ballons, le revêtement - « *le filet, il marche bien* » (Maximilien, CE2), « *c'est fermé, on se fait moins mal* » (Benoît, CM1). Chez les garçons, l'esprit de compétition est très présent dans les discours comme le montre l'extrait d'entretien suivant dans lequel les garçons discutent vivement les règles, les positions stratégiques sur le terrain, celles accordées par le groupe, typiques d'une intégration plus ou moins consentie et subie :

Quentin, Alonso, Nicolas et Bertille CE2 :

Alonso : *en fait, dans le CS, à chaque fois qu'on joue au foot, c'est toujours moi au but*
Quentin : *noooooon !*
Nicolas : *nooon !*
C : *bah attendez ...*
Nicolas : *c'est toi qui décide d'y aller*
Alonso : *non !!*
Nicolas : *si*
Alonso : *non je voudrais être sur le terrain aussi*
Quentin : *des fois, on te met en défense !*
Nicolas : *ouais !*
Quentin : *et là, t'es sur le terrain !*
Alonso : *oui mais moi j'ai envie d'être complètement, j'ai pas envie d'être en défense.*
Nicolas : *sauf que c'est toi qui décide d'aller dans les buts et tout*
Alonso : *pas du tout !*
Quentin : *même une fois, t'as été capitaine et tu voulais aller en défense*
Alonso : *pas du tout, j'ai jamais été capitaine !!*
Bertille : *arrêtez de vous disputer*

Les plus jeunes (CE2) ont peu de souvenirs du plateau sans le CS. Pour eux, l'appropriation de la structure existante est immédiate et va se faire selon les règles établies

et imposées par les adultes à la suite de l'accident. Leur plus jeune âge fait qu'ils vont s'y conformer plus facilement. De plus, ils dévoilent clairement la mainmise des plus âgés qui régnait sur le plateau lorsqu'ils étaient en CP et en CE1 et que le CS n'existait pas. Avant l'arrivée de la structure sportive, « *les grands ils jouaient tous les jours au foot* » (Franck, CE2) et « *ils ne voulaient pas nous passer le ballon* » (Nicolas, CE2). Quentin (CE2) rajoute qu'effectivement « *c'était Ludovic qui jouait, les collègues, et maintenant y'a moins de grands* ». Quentin explique qu'en réalité les plus grands sont désormais partis au collège et que lui prenant de l'âge également, la proportion de « plus grands que lui » diminue. Aujourd'hui, le CS équilibre l'investissement de l'espace de jeu, particulièrement entre les garçons d'âges différents parce que les adultes sont là pour gérer les relations entre les grands et les petits. Nicolas rajoute que « *on a fait des groupes* », sous-entendu les adultes, « *les petits d'abord, après nous (CE2) et après les CM1-CM2* ». Ceci revient à conditionner les interrelations entre les catégories d'âge mais limite visiblement les conflits puisque les enfants, dans leur culture d'âge, partagent davantage de valeurs communes. Les attendus en termes de compétences techniques ne sont pas les mêmes entre les joueurs de CE2 et ceux de CM2. Les petits, comme pour le football sur le plateau, sont exclus, exceptés peut-être s'ils montrent une performance admirable.

À plusieurs reprises, les enfants nous expliquent le fonctionnement du roulement des classes et des activités sportives. Ils ont donc parfaitement intégré l'organisation interne au CS imposée par les adultes. Pour leur bien, certainement, pour éviter les conflits et les accidents, les adultes gèrent l'accès à la structure. C'est donc une règle très formalisée et institutionnalisée qui est en place. Les adultes organisent les entrées et les sorties en prenant en compte le nombre fixé à douze pour la sécurité et une répartition équitable entre les classes d'âge des enfants. Même si les enfants développent des stratégies, la réglementation et la gestion restent celles des adultes. Parce que c'est une structure fermée et très aménagée qui ne permet pas d'étendre les utilisations, de multiplier le nombre de participants, alors il est un territoire qui autorise moins le détournement par les enfants et ils s'en remettent donc légitimement aux adultes pour l'utiliser. Leur pouvoir d'agir est limité. Les enfants préfèrent y accéder même sous « *liberté surveillée* » pour éviter de « *s'embrouiller* » selon leur terme ou encore pour éviter le danger déjà expérimenté par un de leurs camarades. Pour les enseignants, c'est un espace supplémentaire à réguler par un planning d'activités et un roulement juste pour les enfants. Quant à eux, ils auraient certainement aimé gérer l'accès à leur manière si l'accident dont fut victime un des leurs n'était pas un évènement

suffisamment grave à leurs yeux pour justifier l'intervention des adultes. Finalement, ils ont exercé leur *agency* en y renonçant en partie.

Les enfants déclarent avoir besoin des adultes, lorsque cela les arrange et que cela répond à un besoin urgent de sécurité, pour arbitrer les conflits, gérer à leur place les problématiques organisationnelles. En effet cette acceptation vient du fait que les enfants reconnaissent aux adultes une légitimité « pour régler leur vie » car ils ont une « conviction profonde : ces personnes respectent elles-mêmes des normes qui s'imposent à elles et ne peuvent être suspectes d'abuser de leur supériorité » (Rayou 1999, p. 43). On reconnaît alors aux enfants des capacités spécifiques : celle d'être conscients des limites de leurs compétences, celle d'entrevoir « les parts respectives d'autonomie et d'obéissance » (*ibidem.*) et donc celle d'accepter les règles, les normes imposées. Ils acceptent alors volontiers l'idée d'une égalité entre enfants pour l'accès au CS et donc d'une répartition juste entre les classes de créneaux en fonction de certaines activités. Il n'est pas un espace uniquement investi par les enfants. Il est la marque de la présence et de l'intervention des adultes avec les protections et les filets nécessaires à une utilisation sécurisante et limitée dont les enfants se satisfont par ailleurs.

Si aucun enfant ne remet en question ce principe de justice à partir duquel toutes les classes ont le droit d'accéder de manière équitable au CS, les CM2 se montrent plus critiques pour deux raisons. La première raison est qu'ils ont connu le plateau avant et connaissent le potentiel perdu d'exploitation. C'est souvent la référence à l'espace disponible avant son installation qui revient dans les critiques des garçons. Ces derniers regrettent le temps où ils pouvaient librement jouer au football sur la surface complète du plateau, sans se restreindre à un espace clos et à un nombre limité de joueurs. La seconde raison, qui découle de la première, vient du fait que les filles doivent être intégrées au CS selon les règles de l'adulte (la répartition se fait par classe, et non pas par genre) alors que sur le plateau, les filles s'intégraient d'elles-mêmes ou bien les garçons les intégraient selon leurs critères (voir pour cela l'utilisation du plateau par les filles dans le point 3.2.3). Julien, CM2 résume la situation avec ces quelques mots : « *on fait classe par classe et puis, on joue plutôt au foot et puis les filles normalement, on doit dire à la maîtresse : moi j'y vais, et puis les filles, elles n'y vont pas alors on se présente tous, la maîtresse dit : oui, vas-y, vas-y et puis quand c'est douze, les filles, elles arrivent, et puis là, on est obligés d'échanger, une fille qui rentre et un garçon qui sort* ». On ressent un peu d'amertume dans sa façon d'expliquer les choses. En effet, comme l'explique Sylvie Octobre, « les cas de transgressions » de genre sont plus fréquents

par les filles. Elles se permettent plus facilement « d'investir des périmètres plus larges que ceux du féminin » (Octobre 2010, p.71) tandis que les garçons restent davantage « confinés au masculin » (*Ibid.*).

Les filles se montrent davantage prêtes à investir le CS même dans le cas d'une supériorité numérique masculine alors que l'inverse n'est pas vrai. Finalement, les filles réclament qu'une journée leur soit réservée. Alors, en plus d'être limités à douze joueurs, les garçons se voient contraints de libérer une journée pour les filles, le vendredi, alors que sur le plateau, aucune réglementation de ce type n'avait lieu. Pour ajouter au désarroi des garçons, les filles, ce jour-là, n'exploitent pas le potentiel dont le CS regorge à leurs yeux. Peu nombreuses dans cette école, elles atteignent difficilement le nombre de douze lorsque les volontaires se réunissent dans le CS. Les garçons ont du mal à accepter le manque d'exploitation de leur point de vue puisqu'il n'est pas complet et revendiquent le droit de s'ajouter au nombre de filles. Dans ce cas, l'introduction de quelques garçons inverserait presque systématiquement la proportion et annulerait la journée réservée aux filles. De plus, elles n'en font pas la même utilisation, réduisant à néant son intérêt principal selon les garçons, pouvoir courir, tomber, lancer le ballon haut et fort selon les propos tenus par ces derniers, rapportés par les enseignants dans les entretiens informels.

Pour conclure, « les jeux et les rencontres laissés à la spontanéité des enfants, s'organisent, malgré quelques exceptions, selon une norme de séparation sexuée qui aboutit à une asymétrie entre les sexes ». (Mosconi, 1999, p.198). Le CS, avec ses fonctions orientées vers les sports collectifs accentue clairement cet effet de genre, malgré les tentatives des adultes pour donner l'illusion d'une égalité sexuée avec l'accès exclusif des filles sur une journée hebdomadaire. Il semblerait que le CS fasse plus ou moins l'unanimité même si les filles se prononcent peu et marquent ainsi une certaine indifférence. En effet, on note ici un certain sexisme de ce terrain de jeux traditionnels davantage orienté vers la pratique sportive à laquelle s'adonnent les garçons : le football et plus rarement le basketball ou le volleyball comme le remarque déjà dans ses recherches Ted Cheskey (1996). Les filles déclarent ne pas y aller ou très peu. Cependant, cela ne semble pas les gêner, comme si, la préférence des garçons pour le CS les soulageait de leur présence ailleurs. Les garçons fixent leur attention sur le jeu dans le CS et oublient de venir perturber les jeux des filles. L'enquête réalisée alors que le CS vient d'être installé, on peut penser que l'intérêt des enfants pour celui-ci va s'amenuiser avec le temps qui passe. La structure est nouvelle, c'est

donc un lieu attractif qui suscite l'envie de tous les enfants. Tous se sentent légitimes pour y accéder, ce qui engendre des revendications jusqu'ici inexistantes.

Comme nous avons pu l'observer avant l'installation du CS, le plateau permettait de créer des situations de jeu différentes dans lesquelles les enfants se partageaient l'espace, s'épanouissaient chacun dans un territoire différent, dans un cadre établi peu contraignant puisqu'il n'y avait pas de règle mais plutôt un contrat tacite entre les enfants et une régulation des conflits plus importants par les adultes.

Après l'installation de la structure les garçons investissent principalement le CS et les autres garçons et les filles se répartissent sur le reste du plateau pour des pratiques ludiques différentes et d'autres sports. Paradoxalement les enfants animés par un fort sentiment de justice acceptent la répartition imposée par les adultes pour que chaque classe puisse accéder de manière équitable au CS. Finalement, l'égalité entre les âges prime sur celle entre les sexes. L'imposition des règles engendre certaines discussions et négociations qui n'avaient pas lieu d'être avant sur le plateau. L'appropriation est plus cadrée et finalement elle appartient moins aux enfants eux-mêmes. Elle n'est pas leur appropriation mais elle est telle que les adultes leur imposent de faire. Cependant ils vont exercer leur *agency* à d'autres occasions en transgressant sur le nombre de joueurs imposé par exemple et font des apprentissages sociaux informels.

La cour, le plateau et le city stade sont des exemples d'espaces de jeu très codifiés, que les enfants s'approprient de manière semi-formelle puisque les règles sont globalement bien intégrées et respectées par les enfants. Pour autant ils détournent, à certaines occasions, les limites autorisées, les règles d'un jeu. De manière générale les enfants respectent les injonctions liées aux espaces plus institutionnels, cadrés par les adultes car ils en ont une plus grande expérience, acquise dès la salle de classe et qui traverse les espaces dédiés à la vie collective, eux aussi très formalisés par les adultes.

3.4 : La classe : un espace évoqué dans sa dimension sociale

En 1549, le terme de « classe » désigne un « ensemble d'élèves faisant les mêmes études ». En 1611 c'est l' « enseignement dispensé à un groupe d'élèves » qui prend cette dénomination. Enfin, en 1680, la classe indique précisément le « lieu où se donne cet enseignement »²¹. L'histoire linguistique du terme explique la multiple représentation que l'on peut se faire du mot « classe », au sens scolaire du terme uniquement. La classe représente alors le groupe social - les élèves de la classe -, l'enseignement - « faire classe » - et la salle elle-même qui accueille - la « salle de référence » (Mazalto, 2017 p.34). Elle est aussi un temps délimité sur lequel les apprentissages scolaires dominent, « le temps de classe ». Le marqueur de ce temps qui passe est la célèbre sonnette dont les enfants nous parlent ci-dessous pour évoquer avant tout la fin de ce temps de classe et le début d'un autre qu'ils attendent tous.



Photographie 33 : La sonnette par Stéphanie, CM1

Stéphanie : *j'ai pris la sonnette et c'est là que je sonne des fois et c'est là où on nous prévient qu'on est à la récréation ou que c'est la fin de l'école alors moi j'aime bien sonner.*

C : *et pourquoi tu aimes bien savoir que c'est fini ou que ça commence ?*

Stéphanie : *des fois, les profs, ils frappent des mains et on n'entend pas alors que la sonnette, on entend et bah moi j'aime bien parce que c'est la fin de l'école ou la récré.*

« La sonnerie traditionnelle est le marqueur essentiel du temps, [...] souvent stridente et suraigüe » (Mazalto 2017 p.35) comme c'est le cas dans l'école Lilas. Dans l'école Pivoine, les enseignants frappent des mains pour avertir les enfants de la fin de la récréation. Louis, CE2 à l'école Lilas confie d'ailleurs que : « *si y'aurait pas la sonnette, ils taperaient des mains comme Stéphanie l'a dit mais ils crieraient dessus et après ils nous puniraient*

²¹ Portail lexical CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales ; <http://www.cnrtl.fr/>

[...] parce que, ça se trouve, ils penseraient qu'on fait exprès de pas les entendre et continuer à jouer ». Dès l'arrivée à l'école, les enfants sont contraints par un temps très formel et institutionnel, celui lancé par ce premier écho retentissant : la sonnerie. S'enchaîne alors une série de protocoles, se ranger, se taire, suivre le maître ou la maîtresse jusque dans la classe.

3.4.1 : Contextualisation

Dans les écoles enquêtées, la disposition des salles de classe est très différente.

Dans l'école Pivoine, les trois classes et le bureau du directeur sont en enfilade côté rue. Il n'y a pas de couloir. L'accès aux classes se fait soit par des portes qui donnent directement sur la cour, soit par l'intermédiaire des autres classes adjacentes.

École Pivoine, Lucy, CE2 :

Lucy : *oui parce qu'on est tous voisins ! Il faut passer à travers les autres classes.*

C : *oui c'est bien ça ?*

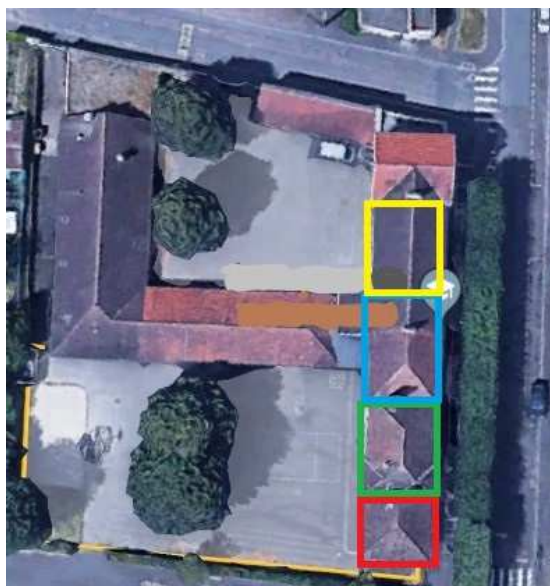
Lucy : *sauf qu'on dérange un peu les autres.*

C : *ah mince, c'est vrai que si on veut aller par exemple dans le bureau de monsieur S.... (Le directeur).*

Lucy : *oui bah on dérange la classe d'Éloïse. (CP-CE1)*

C : *sauf s'il fait beau, vous pouvez passer dehors ?*

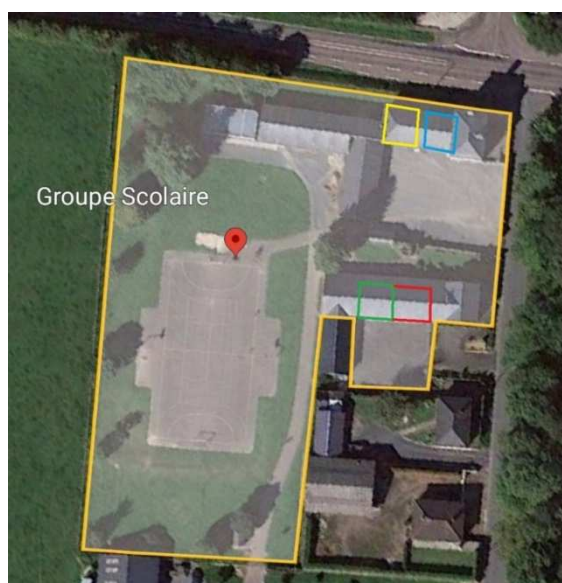
Lucy : *oui.*



Photographie 34 : Disposition des salles de classe dans l'école Pivoine

Sur la photographie ci-dessus on peut voir en vert la classe des CP-CE1, en bleu celle des CE2 et en jaune celle des CM1-CM2. Nous avons également identifié en rouge le bureau du directeur car dans cette école, l'entrée principale se fait par cette salle qui fait office à la

fois de bureau pour le directeur mais aussi, salle des maîtres, de réunion et local de rangements en tout genre. C'est aussi le passage vers les autres classes.



Photographie 35 : Disposition des salles de classe dans l'école Lilas

Dans l'école Lilas, la disposition des salles de classe est plus classique. Un bâtiment accueille deux classes (CP en rouge et CE1-CE2 en vert) et un second accueille les deux autres classes (CE2-CM1 en bleu et CM1-CM2 en jaune).

Rappelons d'abord que la passation de la consigne d'enquête se fait dans la BCD (bibliothèque centre de documentation) à l'école Pivoine et dans la salle des maîtres à l'école Lilas. Dans cette dernière, nous avons alors bien précisé qu'il était autorisé de rentrer dans les salles de classe. Pour autant, elles sont peu représentées dans le panel des photographies qui ont été prises dans l'école Lilas et sont peu évoquées dans les discours à l'école Pivoine. Malgré des relances appuyées de notre part, voire des suggestions manifestes (rappel oral de la modalité selon laquelle ils sont autorisés à aller partout, même dans les classes pendant le temps d'enseignement), le faible pourcentage de photographies prises des classes montre qu'ils n'ont pas souhaité les représenter davantage (12 photographies sur 122). Les enfants sortent de leur statut d'élèves et ne pensent pas à y revenir alors que nous leur proposons une situation qui sort de la forme scolaire traditionnelle. À contrario, notre consigne les autorise à montrer tout ce qu'ils ont envie. On en conclut alors que prendre la classe en photographie sort certainement des critères de sélection qu'ils ont choisis pour répondre à la consigne. Quoi qu'il en soit, la classe est toujours un espace partagé, avec les pairs d'une part et avec un enseignant d'autre part qui organise les savoirs et gère le climat de la classe. D'ailleurs,

Julien Netter parle de « sanctuarisation » de la salle de classe pour l'enseignement afin d'évoquer la possession quasi exclusive de la classe par l'enseignant (Netter 2016, p. 67). Alors, certains expriment la peur de déranger les autres pendant qu'ils travaillent, d'autres craignent peut-être d'être sanctionnés par l'enseignant (même si aucun d'entre eux ne l'a exprimé). D'autres se sont autorisés à « perturber » la classe et bien que ceux-là aient été bien accueillis par les enseignants, cela n'a pas contribué à inciter plus de leurs camarades à en faire autant. Si nous avions fait les parcours pendant la récréation, libérant ainsi l'accès à la classe, et notamment en l'absence des enseignants, les enfants auraient peut-être photographié davantage les salles comme cela a été le cas à l'école Bleuet dans laquelle les enfants interviewés pendant la récréation nous ont systématiquement emmenée dans les classes.

Jusqu'ici ils ont donné à voir des espaces pour jouer, pour être avec leurs amis. L'espace de classe, globalement peu représenté, est davantage évoqué par les enfants les plus jeunes ou les plus vulnérables, ou alors ceux qui se sentent bien dans la classe en tant qu'élèves. Dans les discours, les enfants font souvent référence à des activités mais surtout aux disciplines qu'ils affectionnent ou qu'ils n'aiment pas. Le groupe de pairs ressort également comme principale motivation à aller en classe. Hugo, CE1 à l'école Bleuet déclare : « *moi j'aime pas quand j'suis pas à côté de mes copains* ». Enfin, c'est souvent la relation avec l'enseignant qui permet aux enfants de s'approprier une salle de classe, d'en fabriquer un souvenir plaisant ou déplaisant. Parce que la salle de classe est avant tout un espace social où les relations interpersonnelles entre enfants et avec l'enseignant sont permanentes, elle est pour les enfants un repère fort dans l'école, qui change chaque année avec le passage en classe supérieure. Les enfants ont une représentation de cet espace assez hétérogène en fonction des sexes, des âges, du vécu personnel. À ce propos, pour l'école Lilas, notre connaissance des enfants nous a permis de contextualiser davantage leurs propos et d'en tirer une analyse plus fine.

3.4.2 : Les enfants attachés à leur classe : les plus jeunes et les plus scolairement adaptés

Ce sont les plus jeunes qui font le plus référence à la salle de classe.



Photographie 36 : Sa classe par Juline, CP

Juline : *parce que, comment dire, parce que j'aime bien l'école et j'aime bien être dans cette classe, et que quand je serai en CE1, elle me manquera.*

On remarque une certaine nostalgie pour Juline qui regrette de devoir bientôt quitter sa classe de CP. Elle est de toute évidence dans une expérience positive de la classe. Juline est une petite fille très scolaire et appréciée des maîtresses. Elle est en réussite en termes de compétences disciplinaires et son comportement répond aux attentes liées à son genre : la douceur, la gentillesse, le calme (Mosconi 2001, 2004, 2006 ; Vigneron 2006, p.114). Elle se sent certainement à l'aise dans la classe, presque « chez elle » car elle connaît les codes et donc exerce son *agency*, sa liberté et puissance d'agir. Les entretiens informels avec les enseignantes nous permettent d'affirmer qu'elle est effectivement dans une expérience positive et dans une relation affective sécurisante avec son enseignante. Juline est la nièce d'une enseignante, Juliette (CM1-CM2). Elle a donc les codes de l'école et y répond justement. Les autres enfants figurent sur la photographie comme une démonstration de son vécu quotidien dans la classe. La perspective de la classe supérieure est plus inquiétante du fait d'une classe partagée entre le CE1 qu'elle intègrera et le CE2 qui va être constitué d'un groupe classe qu'elle ne connaît pas. En cette fin d'année, au moment de l'enquête, Juline s'est approprié sa classe, ses pairs, son enseignante et la perspective de tout changer bouscule les repères établis de cette appropriation.

Cette inquiétude exprimée par « *elle me manquera* » est souvent mêlée d'un enthousiasme pour les plus jeunes qui s'exprime par l'envie d'accéder à la classe supérieure. L'inverse n'est pas vrai puisque les grands ne font pas preuve de nostalgie autant que les petits sont « victimes » d'impatience, « ils attendent impatiemment leur tour d'être grands » (Rayou 1999 p.74) alors que les grands, bien évidemment, ne veulent pas régresser au niveau inférieur. Dans l'école Pivoine, Célia CP, déclare : « *j'adore être en CP, je voudrais être en*

CM2 ». Sur la photographie suivante, Laurent en CP photographie la classe de CE1 dans laquelle il sera l'année suivante :



Photographie 37 : La classe du niveau supérieur par Laurent, CP

C : Laurent, tu as voulu prendre aussi en photo la classe des CE1-CE2, voisine de la tienne, mais pour ne pas les déranger, tu as pris la photo de la porte. Pourquoi ?

Laurent : *parce que l'année prochaine, je serai avec eux.*

C : tu as pris la photo parce que c'est là que tu vas être l'année prochaine ?

Laurent : *oui*

C : tu es impatient d'être dans cette nouvelle classe ?

Laurent : *ouais !*

Laurent fait partie de ces enfants qui n'ont pas voulu déranger la classe et a pourtant insisté pour prendre cette photographie. Nous lui avons proposé comme alternative de photographier la porte sur laquelle sont inscrits le niveau et le nom des deux enseignantes qui se partagent le temps de classe. Laurent se projette dans l'espace commun qu'il va créer avec ses camarades. Pour le moment, cette projection reste dans l'imaginaire, presque dans le fantasme. Comme Juline précédemment, le groupe des CE2 avec lesquels ils vont partager la classe est source d'inquiétude. Ceux qu'il désigne pour le pronom « eux » sont leurs futurs camarades de classe dont il ne connaît pas encore la composition. Entre inquiétude et excitation, les enfants expriment ici un désir encore timide de grandir, de faire partie du clan des grands pour gagner en autonomie.

De la même manière, un groupe d'enfants en CE1 (école Bleuet) nous emmène dans la classe des CM2 pour nous la faire visiter et manifestent un intérêt, une impatience.

Laïa : *c'est la classe des CM2 !*

C : c'est votre classe ?

Laïa : *non*

C : pourquoi vous voulez me montrer la classe des CM2 ?

Lucille : *parce que y'a plein de trucs amusants*

C : vous avez hâte d'y être ?

Laïa : *oui !!*

Là encore, Laïa fantasme la classe du niveau supérieur avec une autonomie supposée plus grande, des activités qui lui paraissent plus ludiques. Finalement, ce même groupe nous emmène dans la classe de CE1, la leur :

C : qu'est-ce que vous aimez dans votre classe et qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

Hugo : *faire des maths ! [...], faire de la peinture !*

Lucille : *j'aime bien quand la maîtresse elle nous donne du travail*

Laïa : *moi j'aime bien ce qu'est fait là-bas, c'est-ce qu'on a fait, comme les frises*

Les enfants expriment avant tout des actions avec le verbe « faire ». Ils s'approprient l'espace de la classe car il permet de se mettre en action, d'exercer son pouvoir d'agir. D'ailleurs, Julien, CE2 l'explique avec ses mots : « *Pauline, elle crie un peu, on lui dit, mais qu'est-ce qu'on fait Pauline ? et elle me dit, oh mais je sais pas moi, tu peux aider quelqu'un, en fait, on voudrait savoir ce qu'on fait après* ». La situation décrite ne se déroule pas pendant le temps de classe mais pendant une activité périscolaire dans une classe supervisée par un agent communal. Cela montre à quel point les enfants veulent être actifs et que cette mise en mouvement leur permet de se canaliser et de se concentrer sur une tâche qui a du sens pour eux.

Les enfants racontent ce qu'ils font concrètement ou se projettent dans leur imaginaire, ce qu'ils aimeraient faire. Ils sont attachés à l'espace de la classe, non pas pour son côté esthétique, sur lequel nous essayons d'insister dans nos entretiens d'exploration, mais pour tout ce qu'il offre comme possibilités, à savoir les activités que l'enseignant met en place et auxquelles les enfants adhèrent de manière individuelle ou collective. Les plus jeunes montrent un intérêt pour les activités pédagogiques. Ils ne photographient pas l'espace, ils figent une expérience, un souvenir en lien avec cette activité en particulier, un enseignant ou avec les pairs.

3.4.3 : Les enfants attachés à leur classe : les plus jeunes et les plus vulnérables

« Si la joie l'emporte sur toutes les autres émotions que les enfants déclarent ressentir à l'école, la colère et l'ennui viennent juste derrière » (Montandon 1996b ; Montandon et

Osiek 1997). Les enfants qui s'intéressent plus à la classe sont les plus jeunes de nos enquêtés mais ils sont souvent aussi les plus vulnérables, ceux dont la vie à l'école reflète la vie du dehors et qui cherchent à s'en protéger.



Photographie 38 : La classe de son frère par Aurélie, CP

C : Aurélie, tu as pris la photo de la classe de Boris, pourquoi ?

Aurélie : *parce que moi j'aime bien la classe de Boris et en plus, j'y suis déjà allée quand ma maîtresse elle avait des rendez-vous et puis j'aime bien.*

C : tu aimes bien être avec les grands, tu voudrais déjà être en CM2 ?

Aurélie : *oui.*

C : pourquoi tu n'as pas pris ta classe à toi ?

Aurélie : *parce que j'aime mieux la classe de Boris.*

En effet, Aurélie CP, nous demande à prendre en photographie « *la classe de Boris* », en CM2, qu'elle présente comme étant son frère. Or, celui-ci n'est pas son frère biologique mais le fils de la famille d'accueil dans laquelle elle grandit depuis l'âge de trois semaines. Bien plus que de représenter l'espace de la classe, c'est le lien affectif qui l'unit avec Boris qu'Aurélie met en image.



Photographie 39 : La classe de son frère par Géraldine, CP

Géraldine : *c'est la classe de mon grand frère. J'aime bien leur classe, ils travaillent trop bien dans leur classe.*

C : pourquoi ils travaillent trop bien ?

Géraldine : *parce que j'aime bien les grands qui sont dans la classe.*

Stéphane : *et aussi elle fait plein de bêtises dans notre classe.*

C : ah donc c'est pour ça que tu as pris la classe des grands ? Parce que tu feras moins de bêtises quand tu seras dans cette classe-là ?

Géraldine : *non mais je vais toujours rester en CP.*

Géraldine CP, photographie quant à elle la classe de son demi-frère, Etienne, en CM2. Son père, le beau-père d'Etienne, est maltraitant envers eux et Géraldine est de ce fait une petite fille très perturbée, qui a beaucoup de difficultés à intégrer le système social des enfants, ainsi que les apprentissages. Dans l'explication qu'elle donne à son cliché (n°39), on comprend que le dialogue avec ses camarades, Stéphane en particulier, est fondé sur une expérience de classe difficile pour elle mais également pour les autres. Comme Aurélie, Géraldine fige le lien affectif avec son demi-frère grâce à la photographie.

Géraldine laisse entendre qu'elle va redoubler, voire même rester éternellement en CP. Elle va finalement intégrer une CLIS (une classe pour l'inclusion scolaire) l'année suivante dans la commune voisine. Son propos montre une admiration pour le travail que « les grands » réalisent, comme quelque chose d'inaccessible pour elle, un idéal du travail d'écolier qu'elle n'atteindra jamais selon elle « *je vais toujours rester en CP* ».

Aurélie et Géraldine ne parviennent pas à s'approprier l'espace de la classe. Leurs relations avec les autres enfants et les enseignants ne leur permettent pas, à l'inverse de Juline, de s'approprier les codes et donc de construire des repères rassurants, d'atteindre l'autonomie que les enfants gagnent généralement en grandissant avant de passer dans la classe supérieure.

Paul, CP, prend une photographie de la classe de CM1-CM2 pendant une séance d'EPS sur le plateau avec leur maîtresse, Juliette. Lui aussi connaît un parcours difficile dans sa vie familiale.



Photographie 40 : La classe d'EPS, grande sœur par Paul, CP

C : Paul tu as pris le plateau. Pourquoi ?

Paul : *parce que ma sœur, elle fait du sport*

C : c'est qui ta sœur ?

Paul : *Maeva, la grande !*

C : elle fait du sport où ?

Paul : *bah, elle est dans cette classe.*

Cette dernière photographie ne représente pas la salle de classe mais un temps de classe. Il nous paraît judicieux de montrer ici que les enfants font justement référence, non pas à la salle de classe en tant que lieu, mais à la classe, en tant que groupe social et plus précisément ici, l'attachement à la personne qui se trouve dans un groupe social différent du sien. Il s'avère que le groupe classe de Maeva, la sœur de Paul, est en cours d'EPS pendant que Paul participe à l'enquête avec nous. L'activité pratiquée (le sport) n'est pas l'élément attractif pour Paul mais bien son lien affectif avec sa sœur. Ainsi Aurélie, Géraldine et Paul font référence aux groupes d'enfants dans lesquels un ou une aîné(e) se trouve.

Le vécu personnel et les situations familiales particulières ou difficiles révèlent que la présence du grand frère ou de la grande sœur rassure les enfants. En effet, trois autres enfants de CP, qui ne rencontrent pas les mêmes difficultés familiales et qui ont un aîné dans une classe supérieure, n'ont pas montré cette même envie de photographier leur frère ou sœur. Les frères et sœurs partagent au quotidien des interactions répétées, parfois conflictuelles, des jeux, qui participent à leur socialisation primaire et qui de toute évidence construisent les identités de chacun des individus (Court & Henri-Panabière, 2012). Les frères et sœurs, ou germains, sont des « autrui significatifs » tels que les définit Georges Herbert Mead (Mead [1934] 1963), à savoir des individus particuliers avec lesquels les enfants vivent et expérimentent des situations quotidiennes, des modèles sur lesquels ils se reposent pour se construire un « je » autonome parfois difficile à bâtir et qui leur permettent par la suite de

généraliser des processus de socialisation fonctionnels (Qribi, 2005) qu'ils pourront expérimenter avec d'autres enfants. De manière générale, « la famille est nettement du côté du fusionnel, du recours immédiat » (Rayou 1999, p.54), puisque quoiqu'il arrive, les enfants mettent en avant la prévalence de leurs relations familiales sur les autres, comme quelque chose qui va au-delà du rationnel. Alors les enfants plus vulnérables, plus fragiles socialement, recherchent un modèle sur lequel ils peuvent se projeter, une sécurité qu'ils peuvent trouver auprès de leurs germains, un recours infaillible sur lequel on peut s'accrocher à tout moment. Alors que l'espace scolaire permet généralement aux enfants de s'éloigner de leur grand frère, leur grande sœur, de prendre leur autonomie progressivement par rapport au domaine familial, il est pour ces enfants plus fragiles, un espace social difficile à pénétrer dans lequel ils ont de la difficulté à s'intégrer en tant qu'acteur social autonome. Ils sont davantage dans la recherche d'un espace familial, sécurisant, qui traduit une certaine faille dans l'appropriation de l'espace scolaire.

3.4.4 : Les filles plus attachées à la classe que les garçons

Quel que soit l'âge ou le vécu personnel, ce sont davantage les filles qui s'expriment de manière positive sur leur classe mais surtout sur ce que l'on y attend d'elles : travailler.

Dans l'école Pivoine :

Nouma, CM1 : *moi j'aime bien ma classe parce que j'aime bien travailler et puis ...*

C : *tu la trouves belle ?*

Nouma : *non c'est pas que je la trouve pas belle, c'est que bah on est ensemble, en fait, on s'amuse et en même temps on travaille et le truc que je préfère, c'est travailler.*

Léana, CM1 : *moi aussi je préfère être dans la classe, on est tous ensemble, on est bien. Dans la cour, c'est pas que y'a rien à faire mais y'a pas beaucoup de jeux. Dans la classe on travaille mais on est bien.*

Comme l'explique Nicole Mosconi, si les filles répondent davantage aux exigences de l'école, c'est pour résister « à leur domination au moyen de la réussite [...] scolaire » (Mosconi, 2006, p.193). Elles mettent en place des stratégies de résistance (Mosconi, 1997, 2004, 2006), déploient des compétences et adoptent des comportements plus scolaires que les garçons. En effet, contrairement à ces derniers, elles canalisent leur énergie dans le travail scolaire. « Les filles ayant moins d'enjeux de « se faire valoir », voire de « prendre le pouvoir » dans l'espace public de la classe, peuvent plus se concentrer sur les apprentissages

scolaires et mieux répondre aux exigences de l'école » (Mosconi, 2004, p.167 ; 2006, p.193). À elles donc de valoriser leur travail en classe et de répondre aux attentes des professeurs, eux aussi responsables en partie de ces stéréotypes (Duru-Bellat, 1995 ; Zaidman, 1996). Les enseignants passent davantage de temps en interactions avec les filles en lecture et avec les garçons en mathématiques et projettent sur eux des succès inégaux, encouragent, interrogent plus ou moins en fonction du genre, dans ces disciplines connotées sexuellement (Duru-Bellat, 1995, p.599). Ainsi les garçons se sentent moins impliqués dans des stratégies de défense de leur position dominante sur les filles, donc les filles se valorisent davantage aux yeux des enseignants, peut-être aux nôtres pendant que nous les interrogeons. Dans la classe, « en même temps que se font des apprentissages disciplinaires, s'opèrent des apprentissages sociaux, se transmettent des modèles, des représentations, des comportements, des rôles, des valeurs, des positions, s'apprennent et se remanient des identités de sexe, liées aux rapports sociaux de sexe » (Mosconi, 1999, p.88). La présence plus forte d'un discours positif sur l'école chez les filles est la conséquence d'une valorisation de ce qui leur semble important à montrer pendant l'enquête, ce qui fait référence à leur représentation de la consigne que nous passons, au rôle social qu'elles doivent tenir, aux apprentissages et comportements sociaux qu'elles adoptent. Elles s'approprient davantage l'espace de la classe car il répond aux stéréotypes qui leur sont attribués. Mais au-delà de la répétition des termes « *faire* », « *on fait* », « *on travaille* » que l'on retrouve ici et qui marquent encore la mise en action réclamée par les filles, on peut voir l'expression d'un habiter très fort : « *j'aime* », « *on est ensemble* », « *être dans ma classe, on est tous ensemble, on est bien* ». Ce sentiment d'appartenance à la classe n'est pas aussi visible chez les garçons.

3.4.5 : Les objets de la classe

Si l'espace classe est peu représenté, l'action dans la classe l'est davantage à travers les objets et les outils pédagogiques divers mis à disposition des enfants. Le TBI, les ordinateurs, un cahier, un livre et d'autres objets pédagogiques sont les représentants fidèles de la classe et de ce qu'on y fait. Ces objets sont une manière pour les enfants de s'approprier un espace qui ne leur appartient pas tout à fait du fait de la gestion quasi totalement des activités par l'enseignant. Les objets sont autant de moyens, de médias pour véhiculer, pour partager une expérience, une action, un vécu dans la classe avec « une dimension éthique de l'habiter » (Fort-Jacques, 2007, p.262), une prise en main individuelle ou collective des

outils pour une action autonome. En d'autres termes, les enfants connaissent les bonnes manières de faire dans la classe et utilisent de manière conventionnelle et formelle ce qui leur est proposé car on les autorise, on les encourage ici à faire, et à faire seul. Mais, ils partagent aussi l'espace collectif, créent un espace commun à tous les enfants, un espace qui s'avère être plus relationnel que spatial. Finalement, les objets de la classe ne représentent que 9 % des photographies prises par les enfants (onze clichés en tout, intérieures et extérieures) ce qui est peu en comparaison avec celles représentant des jeux. Huit photographies seulement représentent un objet qui se trouve dans la classe, mais elles révèlent toujours une action, individuelle ou collective, basée sur la relation avec soi ou avec les autres : se sentir bien soi-même dans l'espace de la classe, se sentir bien avec les autres. La classe, au-delà d'un espace cadre, est surtout un espace ressource pour les enfants (Derouet-Besson, 1998, p.124-125). En effet Marie-Claude Derouet-Besson défend l'idée d'une certaine liberté des acteurs dans la classe qui permet non pas d'être déterminé par la disposition spatiale mais au contraire, d'agir en fonction de ce qui est à disposition et d'établir des projets à partir des ressources matérielles et humaines.



Photographie 41 : « Chaque jour compte » par Clémentine, CP

C : alors Clémentine, c'est quoi ça : « chaque jour compte », dis-moi ?

Clémentine : *bah en fait, c'est où on met les pailles, on met une paille par jour et puis après on les compte pour savoir combien y'a d'école par jour.*

[...]

C : pourquoi tu voulais la prendre cette photo ?

Clémentine : *comme ça, la prochaine fois, quand je serai en CE1, je vais me rappeler qu'on avait fait ça.*

C : tu as bien aimé faire ça ? Compter les jours d'école ?

Clémentine : *oui en plus c'est mon métier, donc c'est moi qui le fais.*

C : vous avez un métier toute la semaine ?

Clémentine : *oui, toute la semaine. Mais en fait, là on a changé les métiers hier donc je l'avais fait avant. Du coup maintenant je sais plus ce que je fais.*

L'affichage de « Chaque jour compte », pris par Clémentine en CP, est un exemple de ressource proposée par l'enseignant construit pour l'apprentissage du repérage dans le temps. Les enfants participent à sa réalisation et matérialisent ainsi le temps passé à l'école, rythmé de manière très institutionnelle dans la classe. Le nombre de jours passés à l'école est représenté par une paille, placée par un enfant dans un gobelet. Ceci permet un apprentissage numérique régulier, journalier, ritualisé. Rituel, qui comme les autres, sécurise les enfants, canalise dans les tâches à accomplir. C'est donc un objet pédagogique qu'elle affectionne car au-delà de l'apprentissage scolaire qu'il sous-entend, c'est un moment agréable qu'elle vit dans la classe. Elle se sent bien dans la classe et s'approprie cet espace de travail. La semaine de l'enquête c'est sa responsabilité, gratifiante, pour elle car c'est l'occasion de montrer aux autres enfants et à l'enseignante de quoi elle est capable, que l'on peut compter sur elle et elle s'inscrit ainsi dans son groupe de pairs et agit pour lui. Avec une position valorisante de responsable, elle peut prendre confiance en elle et participer activement à la vie de la classe. Finalement, compter les jours passés à l'école importe peu – elle élude rapidement la question – pour s'entretenir sur le métier en lui-même et sa satisfaction à l'avoir endossé. Elle gagne en autonomie d'action par rapport à un rôle que lui a confié l'enseignante, elle assume cette tâche et exerce son *agency* dans celle-ci. L'activité en elle-même renvoie au métier d'élève, compétence scolaire qu'elle maîtrise et qui suggère un rôle adulte qui la valorise et la fait grandir. Elle habite réellement l'école car elle endosse une responsabilité qui fait fonctionner le système, dont elle fait elle-même partie. Elle y a une place, un rôle à jouer.



Photographie 42 : Sa table par Romain, CE2

Romain : *parce que je trouve que j'aime où je... travaille, où je suis ... j'aime bien être à ma place. Ça me rappelle ma place à l'école.*

C : tu aimes bien travailler, Romain ?

Romain : *bah non pas trop, mais j'aime bien travailler à ma place.*

C : tu n'aimerais pas qu'on te mette ailleurs, à côté de quelqu'un par exemple ?

Romain : *bah pouf, pas trop !*

Joséphine : *c'est un solitaire !*

À l'inverse, les propos de Romain montrent un isolement dans le groupe classe. C'est un enfant que nous avons eu en tant qu'enseignante, l'année précédant l'enquête. Il est en difficulté, tant scolaire que sur le plan de la socialisation avec ses camarades. Il a beaucoup de mal à s'intégrer auprès des autres enfants : problèmes de violence etc ... Passée la surprise de le voir photographier son bureau d'écolier, on devine qu'il aimerait s'y sentir mieux, mais qu'il n'y parvient pas malgré ses efforts. Il aimerait être comme les autres enfants, ou du moins proche de la représentation qu'il s'en fait et devenir un « élève » dans le sens du métier d'élève, de ce qu'on attend de lui, enseignants, parents. Peut-être nous fait-il une réponse normée parce que nous avons été son enseignante. Si la table individuelle existe depuis 1968, la table double en bois arrivée sous Jules Ferry est restée longtemps dans les établissements scolaires. On peut se réjouir que cette table double ait disparu au profit de la table et de la chaise mobiles, comme celles de Romain. Certains enfants, en effet, ont envie de s'isoler ou de n'être pas à côté d'un enfant en particulier. D'un point de vue de l'adulte, cela facilite grandement les modifications dans l'espace, les adaptations à différents temps scolaires et modalités pédagogiques (l'évaluation par exemple). Pour l'enfant, c'est avant tout une manière d'identifier sa place à l'école, de représenter « son » espace, celui qui lui appartient dans l'école, au moins temporairement pour cette année. La répétition de « *ma place* » (trois fois) montre qu'il identifie son espace, celui qui le sécurise, son repère quotidien. Son rapport aux autres est difficile et nous avons pu l'observer en tant qu'enseignante. Alors l'espace restreint de sa table marque l'isolement contrairement à d'autres enfants qui témoignent le plaisir dans le groupe en prenant la classe entière. Même Joséphine, sa camarade, constate que c'est un solitaire. Il fait une appropriation presque sous forme de possession égocentrique de l'espace et habite une portion individuelle de l'espace collectif. Le passage par la photographie lui permet d'exercer son imaginaire et de se voir concrètement à sa place, peut-être de se projeter dans un idéal d'élève qu'il a parfois du mal à atteindre, comme Géraldine tout à l'heure.

alors il s'inscrit clairement dans l'imaginaire enfantin et va chercher les frontières du réel pour s'évader. Ainsi il nous parle de la panthère sur le livre de français, peut-être pour échapper à ces contraintes scolaires qu'il redoute tant. Il fait également référence à la réussite collective des exercices à laquelle il donne un caractère exceptionnel, presque victorieux dans son souvenir. Encore une fois, l'espace partagé avec ses pairs est un espace relationnel fort et valorisé. Là aussi, nous sommes face à une action plus égocentrique de se valoriser en apportant un souvenir personnel, partagé avec l'enquêtrice mais pas avec les autres enfants, comme pour valoriser le fait qu'il a bien un rôle d'élève, pour se valoriser aux yeux des autres, une place privilégiée dans l'enquête. C'est une manière pour Louis de se démarquer. On voit également le lien qu'il fait peut-être avec les éléments d'une culture enfantine qui peuvent être mobilisés dans des jeux solitaires ou collectifs (comme la panthère par exemple). Il détourne la fonction pédagogique du manuel scolaire.

Mathilde et Delphine, toutes les deux en CM1 à l'école Lilas, ont pris deux photographies de posters. Précisons qu'elles n'étaient pas dans le même groupe pendant le parcours photographique.



Photographie 44 : Le poster par Mathilde, CM1

Mathilde : *parce que on a bien aimé ce film puis y'en a qui l'aiment bien et moi aussi.*



Photographie 45 : Le poster par Delphine, CM1

C : et pourquoi tu as pris la photo du volcan ?

Delphine : *bah parce que j'aime bien la science et puis, j'aime bien travailler sur les volcans et puis aussi parce que l'année dernière on avait travaillé sur les volcans, c'était avec Peggy (la remplaçante de la directrice, partie en congé long pour maladie l'année passée et qui a finalement assumé la classe à temps plein pour le reste de l'année) et c'est des bons souvenirs.*

Mathilde et Delphine sont des élèves studieuses, qui répondent à la norme scolaire (de bons résultats disciplinaires et un comportement adapté aux attentes de l'école). Si nous avions dû faire un pronostic sur les photographies qu'elles allaient prendre, nous aurions certainement supposé des éléments très scolaires, un cahier, une leçon en particulier. Or elles présentent ici deux photographies représentatives de la vie à l'école en dehors des apprentissages scolaires. Les deux posters sont liés à des souvenirs agréables pour elles : un film vu avec la classe pour Mathilde et une leçon sur les volcans qui fait directement référence à un voyage en Auvergne auquel toute l'école a participé l'année précédente (bien que Delphine ne le mentionne pas explicitement). Ses photographies dépassent nos *a priori* puisqu'elles donnent à voir ce qu'elles aiment, des moments de vie hors école, (au cinéma, en classe de neige) pendant lesquels elles ont partagé avec leurs camarades et enseignants des événements plutôt exceptionnels, qui sortent du contexte institutionnel.

On remarque l'utilisation du « on » dans les deux extraits ci-dessus, ainsi Mathilde ne dit pas qu'elle a aimé mais que l'ensemble des enfants ont aimé. « Y'en a qui » englobe un groupe d'enfants et pas seulement, elle. Mathilde et Delphine, à l'inverse des deux enfants précédents, Romain et Louis, ne montrent pas des espaces de solitude mais au contraire, deux événements collectifs qui ont marqué la mémoire commune aux enfants de l'école. Les événements qu'elles relatent, sortent du temps scolaire à proprement parlé. Ce sont des temps désinstitutionnalisés sur lesquels les injonctions scolaires sont moins fortes et donc sont

particulièrement appréciés. Ces temps ne sont pas associés à un espace scolaire puisqu'ils sortent de l'école et le poster est une fenêtre sur l'extérieur.



Photographie 46 : Les ordinateurs par Timéo, CM2

C : les ordinateurs, Timéo ?

Timéo : *on peut jouer dessus.*

Francesco : *on peut aller sur Quiz Stop.*

Laure : *c'est un nouveau jeu qu'ils viennent de télécharger, en fait c'est pour la grammaire et la conjugaison.*

Francesco : *sur Matou Matheux.*

C : et vous aimez bien ?

Francesco : *non !*

Laure et Timéo : *si !*

Francesco : *j'aime pas, c'est trop facile, c'est pour les petits enfants.*

Timéo : *moi j'aime bien.*

Laure (en parlant de Francesco) : *il dit ça et puis il a tout faux !!*

Kylian : *c'est plus cool de travailler sur un ordinateur.*

Francesco : *oui mais nous, quand on écrit, on bogue pas mais l'ordinateur, il bogue.*

Timéo : *j'aime pas écrire donc j'aime bien l'ordinateur.*

L'outil numérique présenté sur cette photographie fait débat. Il est globalement bien accepté par les enfants car il nuance les situations d'apprentissage dans la classe et permet de varier les possibilités avec différents logiciels. Cependant Francesco se risque à dire que le logiciel est fait pour les plus jeunes. Il va directement dévaloriser les autres enfants du groupe, qui eux, apprécient ce logiciel de travail, pour se positionner comme un bon élève, meilleur que les autres. Kylian et Timéo quant à eux assument le côté ludique que procurent les ordinateurs et pour Timéo, une occasion peut-être, de se sentir plus performant dans son rapport à l'écriture. Laure avance des arguments beaucoup plus normés avec les jeux en français. Francesco évoque également le jeu *matou matheux*, un « serious game », « un jeu sérieux » (Brougère, 2012, p.117). Très souvent, qu'il s'agisse du matériel informatique ou

dans certains cas de l'espace informatique dédié à cette pratique pédagogique, l'accès est autorisé par l'enseignant selon un programme établi : « *là c'est la salle informatique, on y va tous les jeudis et les mardis* » (Louison, CM1, école Bleuet). Mais là encore, les contraintes inhérentes au contexte dans lequel les enfants peuvent jouer vont à l'encontre même de l'aspect frivole du jeu (Roucous, 2006). Pour autant, les outils informatiques ont tendance à motiver les enfants dans les apprentissages puisque la manipulation peut être considérée comme ludique (Brougère, 2012, p.127), comme nous le constatons encore avec le TBI. C'est l'expérience qui est vécue comme ludique plutôt que le contenu du jeu lui-même. Alors si l'activité est vécue de cette manière, elle profite davantage aux enfants qui se l'approprient de manière plus approfondie. C'est un objet et une manipulation qu'ils maîtrisent, dont ils sont familiers, pour certains, qu'ils pratiquent aussi dans le domaine privé pour jouer, et qu'ils peuvent réinvestir ici de manière experte. Ils sont en position valorisante, prennent un peu de pouvoir sur des savoirs parallèles aux savoirs scolaires et qui leur permettent de s'approprier le domaine de la classe.



Photographie 47 : Le TBI par Anthony, CM2

Anthony : parce qu'on travaille tout le temps avec le TBI, ça arrive et c'est bien ! Ça va plus vite que écrire sur le tableau.

Alix : aussi pour montrer les images, c'est mieux.

Lou : et maintenant, notre génération c'est un peu obligé.

Alix : c'est moderne.

Lou : c'est plus à la mode.

Alix : c'est plus rigolo parce que sur un livre on prend plus de temps.

Lou : après avec le TBI, on ferme les rideaux, y'a une ambiance. C'est plus pratique en Histoire pour nous montrer que sur le petit ordinateur.

« La salle de classe incarnait une école routinière et repliée sur elle-même » (Derouet-Besson, 1998, p. 31) alors qu'elle permet aujourd'hui des situations d'apprentissages variées.

Avec l'arrivée des pédagogies numériques, les enseignants aménagent et adaptent l'espace en fonction de leurs objectifs pédagogiques et leurs pratiques d'enseignements. L'espace de la classe est difficilement adaptable aux outils numériques, ce qui génère un confinement dans des pratiques traditionnelles et transmissives. Du point de vue des enfants au contraire, le TBI est incontestablement un outil « moderne », « à la mode », de leur « génération » qui leur parle et qui rentre en compétition avec les outils traditionnels comme le livre ou le tableau classique. Son aspect ludique, rapide dépasse les intentions pédagogiques des enseignants et motive les enfants (Grugier, 2016, p.136) grâce au passage par l'image et au bouleversement des pratiques quotidiennes de la classe. Pour les enfants, c'est encore une manière de s'appropriier la classe, même si le maître ou la maîtresse veille toujours au bon déroulement de l'activité. La nouvelle dynamique insufflée par le TBI semble leur convenir.

Avec ces outils numériques, les enfants sont davantage acteurs et autonomes dans leurs actions quotidiennes scolaires et donc par rapport à l'enseignant. Ils vivent leur classe comme leur propre espace de travail, où l'enseignant laisse plus de place. Ici les éducations alternatives gagnent le pari de réduire « la formalisation de l'apprentissage » (Brougère, 2012, p.128) puisque les enfants sur le temps formel de l'école mettent en avant des espaces-temps qui permettent de sortir de cette forme scolaire. Ils appréhendent à leur manière les apprentissages proposés par l'enseignant, via une manipulation, une action qu'ils maîtrisent.



Photographie 48 : La frise chronologique par Arnaud, CM2

C : Arnaud parle nous de la frise chronologique.

Arnaud : *bah elle est grande et ça explique euh Elle est belle avec ses couleurs.*

Alix : *et aussi c'est pour l'Histoire, chaque temps qui est passé, on le met sur une frise.*

Lou : *parce que c'est important.*

Alix : *ça nous remémore les dates, les périodes.*

Arnaud : *j'aimerais bien avoir ça dans ma chambre.*

Alix : *ah non, pas moi !!*

Arnaud : *ça met de la couleur dans la classe !*

On peut souligner ici le caractère exceptionnel de ce cliché puisqu'il ne représente pas une action comme les autres le font très majoritairement. Arnaud, qui a pris cette photographie n'avance pas les mêmes arguments que ses camarades quant à l'intérêt de cette frise. En effet, il y voit quelque chose d'esthétique, de décoratif tandis que les autres considèrent que la frise est importante pour se représenter le temps qui passe. Comme les posters vus précédemment, elle est une fenêtre sur le temps passé. Si la frise est considérée de manière esthétique, pour Arnaud, « *elle est belle avec ses couleurs* », elle peut s'imaginer dans une chambre ; au contraire, si la frise est considérée comme un outil pédagogique, « *Histoire* », « *les dates, les périodes* », certes intéressant, les enfants ne se l'imaginent pas dans leur chambre. Pour eux, c'est un élément qui appartient à la classe, qui a sa place ici mais pas ailleurs.

Très peu de confidences sont faites sur l'espace intime des enfants. La chambre reflète, surtout à l'adolescence, le désir d'une prise d'autonomie sur l'espace (Perrot 2010, p.37) que Arnaud n'a peut-être pas l'occasion d'obtenir dans son contexte familial puisqu'il est placé en famille d'accueil. Finalement, pour éviter les moqueries, Arnaud s'en remet à l'avis général, à savoir que la frise est bien dans la classe.

3.4.6 : Les adultes : maître et maitresse

On ne pouvait pas aborder la classe sans donner à voir comment les enfants s'expriment sur la place qu'occupe l'enseignant dans cet espace particulier mais aussi voir comment sa fonction de régulateur « déborde » de manière légitime selon les discours enfantins, sur les autres espaces de l'école. Il y a « des effets maîtres en général plus forts que les effets établissement » (Bressoux 2009, Cusset 2011). L'enseignant est « un représentant de tous les adultes qui lui [à l'enfant] signifierait les choses en lui disant « voici notre monde » (Arendt 1972, p.234). Les propos des enfants montrent que les enseignants « sont bien, à des nuances près, les personnes ressources de l'école » (Rayou, 1999, p. 47) dont les enfants se saisissent pour mettre en place une vie à l'école qui ait du sens et sur laquelle ils peuvent avoir une certaine maîtrise des choses et des événements.

Les maîtres et les maîtresses appréciés des plus jeunes

Nous avons recueilli les occurrences concernant les enseignants dans l'ensemble de nos entretiens, puis répertorié les occurrences de type « *j'aime bien la maîtresse / le maître* »

et les autres propos positifs les concernant dans le tableau ci-dessous, en fonction du sexe et de l'âge des enfants. Nous n'avons retenu que les propos positifs puisque les rares propos négatifs font référence à un individu en particulier sur lequel les enfants s'accordent pour en donner les défauts (nous y reviendrons plus loin). On peut voir tout d'abord qu'il n'y a pas de nette différence entre les filles et les garçons. Néanmoins ils s'expriment différemment. Alors que les filles vont majoritairement confier : « *j'adore la maîtresse* » et plus rarement « *j'adore le maître* », certainement parce qu'il y a moins d'enseignant de sexe masculin, les garçons se livrent de manière plus détournée avec des discours pratiques de type « *on peut faire du foot, les maîtresses elles nous ont donné des ballons* » (Darik, CE2, école Pivoine). Le propos est clairement positif dans le discours du jeune garçon mais la manière de l'exprimer est moins affective que chez les filles. Pour les garçons, les enseignants sont les garants des pratiques sportives et des interdictions à les pratiquer. Ils sont donc une variable dans les activités collectives masculines. Chez les filles, c'est un attachement plus individuel qui sécurise une action dans et hors la classe. La différence marquante va davantage se trouver dans les âges puisque ce sont majoritairement les enfants scolarisés en CP qui dévoilent leurs sentiments concernant les maîtres et maîtresses.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	7	1	2	3	3	16
Garçons	7	1	4	0	2	14
Total	14	2	6	3	5	30

Tableau 11 : Répartition des occurrences positives liées aux enseignants

École Pivoine, Taïra, Aline, Julianne et Manon, CP :

C : Est-ce que vous aimez bien votre école ?

Taïra : *moi j'aime bien l'école.*

Aline : *moi, j'aime bien l'école, j'aime bien ma classe.*

C : qu'est-ce que vous préférez ?

Julianne : *la cour, ma classe et la maîtresse.*

Manon : *moi l'école, la récré et aussi quand on travaille.*

Julianne : *moi j'adore la maîtresse.*

C : qu'est-ce que vous trouvez de plus joli dans votre école ?

Taïra : *le soleil* (c'est une journée de printemps ensoleillée)

Julianne : ***La maîtresse !***

Dans cet extrait, on voit l'attachement de Julianne (CP) pour sa maîtresse puisqu'elle l'évoque à trois reprises. Le plaisir à être dans la classe tient beaucoup à l'affection portée à l'enseignant : « *moi j'aime bien ma classe parce que j'aime bien ma maîtresse* » (Charline, CM2, école Bleuet). Habiter la classe, se l'approprier comme un « chez-soi » rassurant passe

par l'affect que les enfants mettent dans leur relation avec l'adulte. Dans l'école Lilas, les enfants de CP aussi y sont visiblement très attachés : « *parce que la maîtresse, elle est plus gentille* » (Loris, CP) mais les enfants précisent presque systématiquement que toutes les enseignantes sont gentilles : « *moi j'aime bien toute l'école et j'aime bien les maîtresses* » (Géraldine, CP), « *les maîtresses sont plus gentilles* » (Guillaume, CP), « *la maîtresse, elle est gentille et toutes les maîtresses, elles sont gentilles* » (Aurélie, CP), « *parce que les maîtresses elles sont gentilles* » (Yliès, CP) pour expliquer qu'ils aiment bien l'école dans laquelle ils sont. Si habiter la classe dépend de son enseignant-e, habiter l'école nécessite de se sentir bien et en confiance avec tous les enseignants de l'école. Était-ce l'une de leurs principales craintes en arrivant à l'école primaire ? Le fait de trouver des maîtresses gentilles dans l'école « des grands » est vécu ici comme un soulagement presque collectif. L'autonomie attendue par les enseignants en CP est plus balisée et étayée et le soin apporté est proche du rôle maternant des enseignants de l'école maternelle, ce qui explique cette proximité affective et cet attachement. Les enfants de CP s'approprient les espaces de l'école de manière progressive, grâce, entre autres, à la bienveillance de l'enseignant-e qui leur donne les repères, des règles, pour intégrer les fonctionnalités de l'espace scolaire et instaurer un climat de bien-être dans la classe. L'enseignant de CP est souvent celui qui les accueille dans ce nouvel espace scolaire, plus grand, où ils se retrouvent être les plus jeunes alors qu'ils étaient les grands en maternelle. Cet accueil est structurant car il marque les bases d'une confiance à installer et à construire réciproquement et sur laquelle les enfants vont se référer pour prendre leur autonomie. Encore petits, ils se détachent au fur et à mesure qu'ils grandissent et qu'ils deviennent plus autonomes. Pourtant dans les discours des plus grands, l'enseignant disparaît-il ?

Quelles représentations chez les plus grands ?

Chez les enfants plus âgés, on retrouve un discours similaire sur la gentillesse mais de manière plus sporadique car « ils se dépouillent progressivement d'un attachement de type filial aux enseignants, dont ils souhaitent de moins en moins être les chouchous » (Rayou, 2006, p.222).



Photographie 49 : Sa classe par Oscar, CM2

Oscar : *bah oui la classe parce que j'aime bien apprendre et y'a la maîtresse qu'est gentille, le TBI et puis ça m'intéresse parce que j'apprends des trucs. Par rapport à l'autre école (il était dans une autre école l'année précédente), on avait beaucoup de devoirs alors que là maintenant on apprend au fur et à mesure et on n'est pas pressé pour apprendre. Et puis on fait des bracelets brésiliens (pour la fête des pères) et des portes clés.*

On remarque en effet qu'au-delà de sa gentillesse, la maîtresse aborde les apprentissages de manière attentive, au rythme des enfants et intègre dans ses journées de classe des activités plus ludiques (fabrication de bracelets). Visiblement bienveillante, l'enseignante est appréciée et permet aux enfants (celui qui s'exprime ici en tout cas) de vivre l'expérience scolaire de manière agréable. La classe n'est pas vécue sous tension ou pression. La période d'enquête (mai-juin, au moment de la fête des mères puis des pères) explique en partie cette possibilité de réduire le rythme et l'intensité du travail scolaire. L'autorité de l'enseignante est déjà posée, certainement intégrée par la majorité des enfants et enseignant et enfants s'autorisent une souplesse car tout le monde connaît les règles, les exigences de chacun. La période de fin d'année est pour l'école, une manière de créer du lien avec les familles et les enfants exploitent cette possibilité avec envie parce qu'elle est pour eux l'occasion de montrer, d'ouvrir une fenêtre sur leur vie à l'école, de réaliser des projets sur lesquels ils ont une autorisation plus grande à exercer leurs envies, leur imagination, leur expression individuelle, sous le couvert de consignes plus souples.



Photographie 50 : Sa classe par Anna, CE2

Nous choisissons de présenter cette photographie ici (nous aurions pu la classer dans la partie 3.4.4) car Anna, au moment de la prise de vue, demande à son maître de poser sur la photographie. Et même si elle n'en fait pas mention dans l'explicitation de son cliché : « *je voulais prendre une photo de la classe parce que j'aime bien travailler, j'aime bien la classe* » (Anna, CE2), le maître a sa place dans la classe au même titre que les autres enfants. Il fait partie de cet ensemble bien que l'attachement soit plus dissimulé que chez les plus jeunes.

L'humour, la confiance, l'écoute et le charisme de l'enseignant sont davantage valorisés chez les plus grands : « *elle est trop cool la maîtresse* » (Laure, CM2, école Lilas), « *la maîtresse elle nous écoute* » (Boris, CM2, école Lilas), « *la maîtresse nous faisait confiance* » (Mélise, CM2, école Lilas), « *on rigole, le maître, il fait des blagues. Et quand y'en a un qui ne travaille pas, il lui laisse une chance et si il ne travaille toujours pas, il dit : « Jésus, Marie, Joseph », il met sa table chez Joséphine (la maîtresse dans la classe d'à côté) et il lui met un coup de pied aux fesses (rires)* » (Cléo, CM2, école Pivoine). L'enseignant s'appuie ici sur une maturité nouvelle des enfants pour rire avec eux. Il est attentif à leur point de vue, leur réceptivité et leurs réactions et instaure un climat bienveillant. Même lorsque les enfants ne trouvent pas de réponses satisfaisantes auprès d'un enseignant, ils s'en remettent à un autre enseignant – plutôt qu'à un autre adulte – qui leur apporte cette fois la réponse qu'ils attendent : Agathe, CE2 « *elles (les maîtresses) disent rien. Je l'ai dit au maître et il a dit qu'il en parlerait à Romain et Willy ce midi* ». Les enfants apprécient également lorsque l'enseignant leur fait confiance dans le choix de leur emplacement dans la classe : « *on peut se mettre n'importe où, avec les copains, les copines, on peut faire ce qu'on veut, enfin pas trop [...] on peut déplacer les tables* » (Marvin, CM2, école Pivoine).

Les enfants, à travers ces discours, nous donnent à voir leur définition de la bienveillance, de ce qui leur fait se sentir bien dans la classe : humour, confiance, écoute et charisme. Ce sont les qualités relevées par les enfants concernant leur enseignant-e. L'autorité passe par la confiance, le dialogue, par l'autorisation à faire certaines choses.

École Pivoine, Cléo, CM2 :

Cléo : *j'étais un an dans la maternelle et après je suis repartie dans une autre école et je suis revenue*

C : *elle était plus belle ton autre école avant ?*

Cléo : *oui elle était plus belle et plus grande*

C : *et est-ce que tu t'y sentais mieux ?*

[...]

Cléo : *bah si, c'était bien mais je préfère les maîtres et les maîtresses d'ici*

C : *et si tu avais le choix, est-ce que tu resterais ici avec les maîtres et les maîtresses d'ici ou est-ce que tu repartirais dans l'autre école ?*

Cléo : *je resterais ici*

[...] Plus loin dans l'entretien ... Nous sommes dans les toilettes.

Cléo : *c'est trop petit, dans mon autre école c'était plutôt moderne, même dans la récré et dans les classes. [...] Mais moi je préfère quand même ici à mon autre école parce que le matin, on rigole, le maître, il fait des blagues.*

Cet extrait montre que Cléo est finalement plus attachée à cette école, qu'elle trouve moins belle, moins grande, moins moderne, parce que les relations avec les enseignants sont basées sur l'humour, et certainement plus encore. Alors la notion d'esthétisme nous paraît éclairée ici par les propos de Cléo. Finalement, une école belle est une école dans laquelle les enfants se sentent bien, en confiance avec leur enseignant. Pour Cléo, l'humour du maître semble primordial et ce que nous avons appelé le charisme de l'enseignant est bel et bien un pouvoir de séduction qui influence à des degrés différents les enfants. Ainsi comme le souligne Patrick Rayou « le phénomène de *divination* des adultes, même moins prononcé demeure efficace » (Rayou, 1999, p.46). Plus les enfants grandissent, moins ils vont idéaliser l'enseignant ouvertement mais ils s'en remettent à leurs enseignants lorsque ces derniers font preuve d'une « autorité de bienveillance » qui les autorise « à être, à exister, à être reconnu comme une personne à part entière, à grandir, à apprendre, à essayer, à s'essayer, à se tromper, à créer, à aimer ou à ne pas aimer » (Guillot, 2009, p.36). Gérard Guillot précise cependant qu'il ne s'agit pas non plus de les autoriser à faire n'importe quoi. Alors les enfants, soucieux de respecter la justice de l'école (Rayou, 1999, p.36), font confiance à l'adulte lorsque celui-ci exerce une autorité fonctionnelle, c'est-à-dire « relative aux conditions du bon fonctionnement de l'école et des choses » (Foray, 2009, p.84). L'école

n'est pas un simple décor dans lequel les enfants se meuvent pour leur éducation, c'est un contenant de leurs relations sociales interpersonnelles et pour cela, ils cherchent à établir un réseau social dans l'espace vécu, avec les pairs bien-sûr mais avec les adultes aussi. Alors, pourquoi certains enseignants sont-ils désapprouvés ? Ont-ils échoué dans cette autorisation à être dans l'école ? Aux yeux des enfants, agissent-ils pour le bon fonctionnement de l'école et des choses ?

Des exceptions : pour quelles raisons ?

Serge, directeur de l'école Pivoine, maître des CM1-CM2 : *« on est bien placés pour savoir que tu es assis dans ta classe, il t'arrive n'importe quel remplaçant hyper fort, hyper compétent, de toute manière, le même, c'est clair, il va au moins essayer. Après il faut que l'adulte ait la bonne réponse. [...] J'ai des collègues qui sont en difficulté et notamment avec la personne qui fait actuellement ma décharge le mardi, parce que les gamins, comme on le disait tout à l'heure, et pourtant elle est compétente, mais c'est pas Monsieur S., et comme c'est pas Monsieur S., et bah pour faire sa place, passer après moi, c'est pas évident non plus, y'a pas un mot dans ma classe, mais c'est pas parce qu'ils ont la trouille ».*

Serge explique ce que les enfants expriment en entretien.

À l'école Pivoine, Marvin, Pierrick, Teddy, Théo, CM2 évoquent la remplaçante du directeur :

C : vous êtes tous arrivés en maternelle ici. Alors quelle est votre pièce préférée dans l'école ?

Marvin : *moi, monsieur S.*

C : La classe ?

Marvin : *oui*

C : pourquoi ?

Marvin : *bah c'est mieux, il est plus gentil [...] on peut se mettre n'importe où, avec les copains, les copines, on peut faire ce qu'on veut, enfin pas trop ...*

[...]

C : donc en fait, vous avez eu le choix de mettre vos tables comme vous le vouliez ?

Marvin : *oui, mais au début, mais avec Violette, on doit mettre le matin et on change plus.*

C : c'est qui Violette ?

Marvin : *c'est une autre maîtresse, tous les jeudis, elle nous apprend l'art plastique*

Pierrick : *par contre là, on ne doit pas changer de table, on doit ne pas bouger*

[...]

Marvin : *moi j'ai jamais aimé le jeudi parce que y'a Violette*

Pierrick : *moi aussi*

Teddy : *moi aussi, parce que j'aime pas la géométrie*

Théo : *non moi c'est pas ça, elle m'énerve avec ses « gêneurs ».*

C : avec ses quoi ?

Théo : *avec ses « gêneurs » ! Dès que tu parles un peu, un trait c'est un gêneur, et au bout de trois tu travailles pendant la récré. Le plus que j'ai eu en tout dans une journée, c'est 24.*

Les propos négatifs concernant les enseignants sont rares dans les entretiens avec les enfants car les interventions des enseignants sont généralement jugées comme légitimes, inhérentes à leur rôle de régulateur dans l'école (Rayou, 1999). Ce sont eux qui autorisent, encouragent à faire là où d'autres adultes interdisent beaucoup au quotidien. Nous avons conscience que notre statut d'adulte peut geler certaines confidences qui reviendraient à désapprouver un adulte devant un autre adulte et donc risquer de se faire punir par exemple. Cependant, nous mettons les enfants en confiance rapidement et promettons de ne pas révéler leur secret, alors les enfants nous rapportent leurs sentiments. Parce qu'elle rentre en concurrence directe avec le directeur de l'école très apprécié des enfants, Violette, la remplaçante du mardi, a beaucoup de difficultés à trouver une place légitime auprès de ces derniers. Si certains l'associent à la matière qu'elle enseigne le jour de son intervention, les autres expriment un rejet de son autorité, avec la punition ultime, la privation de récréation. L'espace de la classe n'est pas vécu de manière positive parce que l'autorisation à faire par eux-mêmes est réduite. L'autonomie laissée habituellement par le maître n'est plus aussi grande lorsqu'il s'agit de Violette.

Dans l'école Lilas, c'est une enseignante qui est stigmatisée chez les enfants parce qu'elle crie beaucoup. Les enfants de CE1-CE2 ont deux enseignantes à mi-temps : Elena et Amélie. Willy a parfois du mal à reconnaître les adultes de l'école, il a donc beaucoup de mal à identifier la maîtresse dont il parle et les autres vont clairement orienter sa réflexion. Nous essayons de démêler ensemble les propos de Willy.

École Lilas, Willy, Joséphine, Romain, niveau CE2 dans la classe des CE1/CE2 :

C : Willy, alors même si tu n'as pas pris de photo, essaie de me dire : qu'est-ce que tu aimes bien dans l'école ou qui est-ce que tu aimes bien ?

Willy : *j'aime bien Benoît.*

C : et dans les adultes ?

Willy : *toi !*

C : oui mais je ne suis plus vraiment dans l'école moi maintenant.

Willy : *maîtresse !*

C : maîtresse qui ?

Willy : *toutes les maîtresses et le maître.*

Joséphine : *il nous a dit qu'il n'aimait pas trop maîtresse Juliette [...] celle des CM1-CM2.*

C : elle te fait peur la grande maîtresse ? Enfin la maîtresse des grands ?

Willy : *non c'est l'autre, celle des CE1-CE2*

Joséphine : *la nôtre quoi ! Maîtresse Elena ou maîtresse Amélie ?*

Romain : *moi je préfère maîtresse Amélie à la place de maîtresse Elena !! ouh la la !!!*

Joséphine : *moi aussi !!*

Benoît : *moi aussi*

C : *et toi Willy ?*

Willy : *moi c'est le contraire, je préfère maîtresse Amélie que maîtresse Elena*

C : *ah tu préfères maîtresse Amélie à maîtresse Elena ? Donc c'est pas le contraire, c'est comme les copains ?*

Willy : *oui.*

École Lilas, dans un autre entretien avec Nola, Adrien, Bertrand, niveau CE1 toujours dans la classe des CE1/CE2 :

C : *tous les adultes crient ?*

Nola : *oui même Elena.*

Adrien : *maîtresse Amélie elle ne crie pas beaucoup*

Nola : *le maître, non*

Bertrand : *Juliette non plus.*

C : *(Ils ont éliminé tous les enseignants donc j'en conclus :) bah en fait, le maître et les maîtresses ne crient pas beaucoup, sauf maîtresse Elena, c'est ça ?*

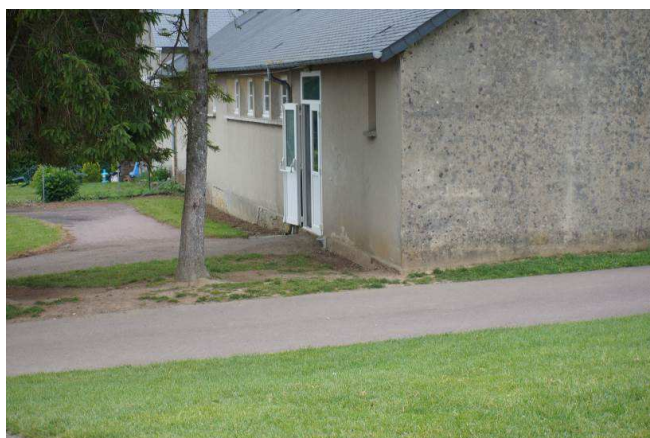
Le groupe : *oui !*

Bertrand : *ah bah on l'entend même dans notre classe (Bertrand est en CE1 mais fait une partie des apprentissages en CP, dans la classe voisine pour récupérer ses difficultés en lecture).*

Nola : *oh oui, elle fait : « waaaaaaaaaouououou !!! » (Elle imite l'enseignante quand elle crie)*

Cette maîtresse, Elena, après élimination de tous les autres enseignants de l'école, s'avère être LA maîtresse qui « crie ». Les raisons qui poussent l'enseignante à avoir cette attitude peuvent être multiples : manque de formation en gestion de classe, problèmes personnels, croyance dans l'efficacité de cette autorité (Beaumont *et al.*, 2016). Ce qui nous intéresse ici, c'est la coalition entre enfants pour dénoncer une attitude qui leur paraît injuste, inappropriée ou du moins gênante. « Les enfants (du primaire) mettent en avant en premier lieu les qualités humaines et didactiques pour définir le bon maître, mais qu'ils soulignent d'abord l'absence de qualités pédagogiques (notamment la sévérité excessive), puis l'absence de qualités didactiques, chez les mauvais maîtres » et les « injustices commises par les maîtres » (Montandon & Osiek, 1997, p.232). Les enfants exercent un classement assez binaire mais pour le moins efficace lorsqu'il s'agit de parler des enseignants : ceux qui crient et ceux qui ne crient pas. Ils agissent en rapporteurs directs des comportements adultes, au sens ici d'informateurs et critiques. Cette forme de violence, aussi minime soit-elle, est malgré tout pour les enfants la marque d'une incompétence pour l'enseignante qui ne répond

pas efficacement à leurs demandes et leurs envies, peut-être à leurs habitudes. C'est également une manière pour eux de classer les enseignants selon un recyclage des injonctions scolaires et quotidiennes qu'on leur impose à eux-mêmes : ne pas crier (Ligner & Pagis, 2017). En effet, l'enseignante va à l'encontre d'une règle qu'elle impose elle-même, elle n'est donc pas fiable aux yeux des enfants. L'enseignant veille à mettre en place « un espace accueillant, un environnement tolérant » (Lenoir, 2012, p.225), ce qui ne semble pas être le cas ici. Les enfants dénoncent, indirectement l'autorité ou ici l'autoritarisme de cette enseignante. Ils ont cette capacité à reconnaître les actions des adultes qui facilitent ou freinent leur sentiment d'adhésion à l'école et dans la classe en particulier lorsqu'il y a une faille dans ce rapport vertical bienveillant, d'un dialogue compréhensif, une défaillance dans le respect de ce qu'on leur impose à eux-mêmes. Ils ont une capacité à discerner les bonnes et les mauvaises attitudes. Ils procèdent donc à un système de classement par élimination successive de tous les autres enseignants, ceux qui ne crient pas. Finalement, c'est une manière indirecte de dénoncer l'enseignante qui crie, de la déclasser sans avoir à la nommer clairement devant nous, sans minimiser pour autant.



Photographie 51 : Le bâtiment par Christophe, CE2

On peut émettre une dernière hypothèse. Cette maîtresse Elena est aussi la maman d'un enfant en CE2 au moment de l'enquête. Il prend en photographie le bâtiment des CP-CE1 (photographie n°51).

Christophe : « *j'ai bien aimé cette classe là parce que c'était avec maman. J'ai bien aimé le CP, CE1* ». Comme l'explique Patrick Rayou, les enfants sont confus lorsque « certains adultes se situent simultanément sur les deux terrains » (Rayou, 1999, p. 56) à savoir la vie scolaire et la vie familiale. Les autres enfants peuvent redouter que Christophe soit le chouchou puisque la relation fusionnelle mère-enfant répond selon eux à une « sorte de loi de la nature » (*ibid.*). Cependant, les enfants n'ont pas mentionné cette relation

particulière entre Christophe et sa maman, la maîtresse, ce qui ne nous permet pas de confirmer que les enfants condamnent cela contrairement aux critiques plus virulentes qu'ils ont faites plus haut. C'est bien son manquement au rôle d'enseignante qui est critiqué et non celui de maman.

Un défi pour les autres adultes de l'école

L'autorité, le charisme déployé dans la classe par l'enseignant « déborde » largement sur les autres espaces de l'école. Alors, pour les autres adultes qui interviennent, c'est un véritable défi de rentrer en concurrence avec les enseignants. Voici les propos recueillis au sujet du personnel communal qui assure les garderies du matin, du midi et du soir, ainsi que, au moment de l'enquête, les activités sur le temps périscolaire : « *La maîtresse, elle nous écoute par rapport à la dame de cantine, c'est pas trop pareil* » (Boris, CM2, école Lilas), « *la maîtresse, elle en donne moins (des ordres), elle c'est moins strict* » (Anaïs, CM2, école Lilas), « *et puis elle, c'est une maîtresse, donc si elle te dit de ne pas faire du bruit et bah en même temps c'est un peu normal, parce que tu dois travailler [alors] que la danse ...* » (Romain, CM1, école Lilas).

Pourtant, les enfants n'ignorent pas le travail que les autres adultes ont à leur charge. « *Y'en a, ils respectent pas les femmes de ménage dans la classe, ils lancent des bouts de papier et tout* » (Nola, CE1, école Lilas).

École Pivoine, Tania, Nelson et Karim, CE2 :

C : qui est-ce qui s'occupe des toilettes ?

Tania : *Katy et Brigitte*

Nelson : *des fois, elles cuisinent le midi*

Karim : *des fois, elles sont là, des fois elles sont là, elles sont partout, des fois, elles ramassent des feuilles, elles font un peu tout.*

Malgré tout, la polyvalence des autres adultes n'égale pas la supériorité de l'enseignant. Son autorité a un statut particulier par rapport aux autres adultes de l'école et les enfants le perçoivent. Ils ont cette capacité à discerner les rôles de chacun, le statut supérieur des enseignants par rapport au personnel. Les enseignants deviennent les « adultes les plus significatifs [...] en dehors de la cellule familiale » (Barbey-Mintz *et al.*, 2017) et constituent alors des figures d'attachement sécurisantes. Leur présence apparaît comme évidente, indispensable dans l'école, ils sont les garants du maintien de l'ordre. Ce sont en

effet les adultes avec lesquels les enfants passent le plus de temps à l'école, établissent des relations plus ou moins confiantes, durables, affectives et les enfants font référence à ces figures d'attachement de manières différentes en fonction de critères spécifiques à leur âge, leur sexe, leur histoire et leurs expériences personnelles.

Finalement, la classe appartient de manière officieuse aux adultes et plus particulièrement aux enseignants. De la même manière, d'autres espaces de l'école affichent une appartenance très nette aux adultes et les enfants ne sont autorisés à y aller que sous certaines conditions, souvent dans des circonstances qui avantagent les adultes, pour leur rendre service, donc faire une bonne action, bien que les enfants apprécient cette prise de responsabilité et cette valorisation de leur action pour l'enseignant. Dans les deux extraits suivants, on peut voir que la salle des maîtres et le bureau de la directrice/directeur sont des espaces auxquels les enfants n'ont pas le droit d'accéder. Ils ne les évoquent pas comme des espaces interdits parce que de leur point de vue, ils n'ont de toute façon rien à y faire. L'accès n'est pas interdit, il est conditionnel.

École Bleuet, Lucille, CE1 :

Lucille : *et là c'est la salle des maîtres*

C : donc là vous n'y allez jamais ?

Lucille : *non on n'a pas le droit mais quelque fois pour déposer les tasses, on a le droit.*

École Bleuet, Adèle, CM1 : *là c'est le bureau de la directrice, on n'y va jamais sauf pour sonner.*

École Pivoine, Maëlle, CM2 : *là c'est le centre avec le bureau du directeur du centre mais on n'a pas le droit d'y aller sauf le soir pour la garderie pour les petits et faire les devoirs le soir.*

École Pivoine, Marvin, CM2 :

Marvin : *moi cette pièce, j'aime pas, c'est le bureau du maître*

C : et pourquoi tu n'aimes pas ?

Marvin : *parce que c'est quand il nous punit ! On doit rester dedans.*

La classe est donc un espace, à première vue, clos, structuré et rythmé. Si les enfants ont un attachement non dissimulé à l'espace de la classe, c'est parce qu'il représente un groupe social auquel ils aiment s'identifier, appartenir ou pour certains, auquel ils aimeraient appartenir davantage. La classe n'est donc pas qu'un lieu fermé mais c'est un groupe qui fonctionne de concert avec un enseignant auquel les plus jeunes, les plus vulnérables mais

aussi et surtout les filles, sont attachés. Tour à tour, l'expression d'une solitude ou d'un collectif, la classe permet d'envisager plus ou moins positivement les pratiques scolaires et extrascolaires. Les pratiques liées à la classe restent très formelles et respectent globalement le modèle traditionnel de l'école. Les enfants reconnaissent les qualités et les défauts de leur enseignant parce qu'ils savent ce qui est bon pour eux, entre la bienveillance et la confiance, entre l'autorisation à faire, à être, ils s'appuient sur ces piliers de l'école pour prendre progressivement leur autonomie. Les enseignants, repère central de la classe, déclinent différentes postures professionnelles que les enfants sont capables de percevoir de manière assez fine pour constituer dans leur vie quotidienne à l'école des repères plus ou moins fiables sur lesquels s'appuyer pour construire les murs, solides si possible, de leur école.

3.5 : La bibliothèque : un accès très varié selon les écoles : un lieu isolé où la surveillance pose question

3.5.1 : Contextualisation

En 1862, le ministre Rouland dans un arrêté du 1^{er} juin, demande que soit établie « dans chaque école primaire publique une bibliothèque scolaire » (article 1^{er}) « placée, sous la surveillance de l'instituteur, dans une salle de l'école dont elle est la propriété » (article 2) (Desvignes, 1990 ; Lagarde, 2004). En 1974, apparaissent les BCD, mais il faut attendre 1984 pour que le ministre de l'Education Nationale et celui de la Culture signent ensemble une circulaire pour définir précisément leurs objectifs. Un second plan de développement est lancé entre 1997 et 1999 pour favoriser les investissements dans les équipements et en particulier l'achat d'ouvrages (Lagarde, 2004). Malgré ces tentatives, la bibliothèque reste un lieu déserté à l'école, « en quasi déshérence car personne ne s'en occupe vraiment » (Zoïa & Visier, 2016, p.86) et « toutes les écoles sont encore loin de bénéficier de ce type d'installation, du personnel compétent pour l'animer et de locaux adaptés » (Derouet-Besson, 1998, p.46) alors que le second degré bénéficie dès les années 50, dans des formes moins contemporaines que celles que l'on connaît aujourd'hui, du CDI, centre de documentation et d'information.

Cadrée par des textes officiels, surveillée par les enseignants, la bibliothèque est un espace formel dans lequel les enfants sont autorisés à entrer sous certaines conditions. Les disparités sont grandes entre les deux écoles principalement enquêtées mais finalement, la fonctionnalité de la bibliothèque n'est pas toujours celle que l'institution attend, principalement parce que les équipes enseignantes n'ont pas les moyens humains et financiers pour la faire fonctionner.

La bibliothèque de l'école Pivoine est une grande pièce bien aménagée et pourvue. On y accède par un grand escalier car elle se trouve au-dessus des salles de classe. La salle est rangée, le mobilier se prête à des activités diverses : des tables de travail similaires à celles que l'on trouve dans les CDI au collège, des poufs et des tapis plus confortables pour la lecture ou le repos.

Dans l'école Lilas, la pièce est plus petite et elle n'est pas aménagée de façon accueillante (voir photographies n°53 et 54). Les tables et les chaises empilées bloquent

l'accès à une partie des ouvrages et le mobilier ne permet pas une installation confortable et pratique.

Le mot « bibliothèque » ou BCD n'apparaît que très peu dans les discours, quelle que soit l'école enquêtée. Neuf enfants sur dix qui évoquent la bibliothèque le font car ils aiment y lire, y être tranquille. Huit filles contre deux garçons parlent de la bibliothèque et se projettent facilement dans une utilisation plus régulière.

3.5.2 : Du côté des garçons

École Pivoine : Pierrick, Marvin, CM2 :

C : c'est quoi votre endroit préféré dans l'école ?

Pierrick : *moi la BCD*

C : pourquoi

Pierrick : *parce que c'est plus calme et on peut lire*

C : et vous avez le droit d'y venir quand ?

Marvin : *quand on a fini notre travail, regarder internet.*

Les plus jeunes garçons ne font pas mention de la BCD dans leur discours. Seuls trois garçons de CM2 nous en parlent, de manière plutôt positive. Pierrick aime y lire. Marvin préfère des activités numériques disponibles dans la bibliothèque, comme Loris en CM1 : « *moi c'est la bibliothèque, pour regarder des vidéos* ».

Dans l'école Lilas, la bibliothèque est prise six fois en photographie. Quatre photographies sont prises par des filles et deux par des garçons.



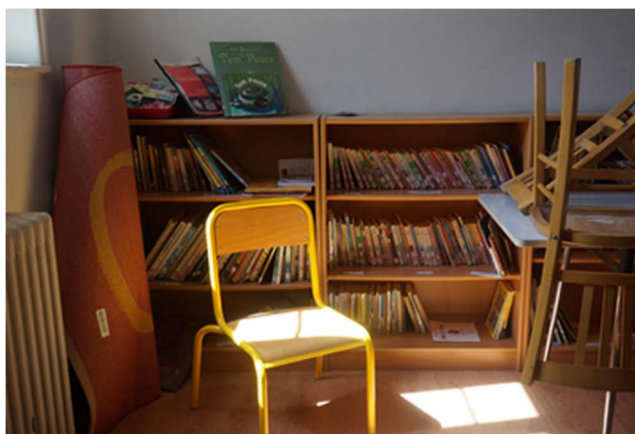
Photographie 52 : La bibliothèque par Kylian, CM2

Kylian, CM2 : « *j'aime pas la bibliothèque, j'aime pas lire et c'est tout* ».

Les garçons ont un goût moins prononcé pour la lecture que les filles (Dumontier *et al.*, 1990 ; Guay & Talbot, 2000 ; Michaudon, 2001). L'absence de discours autour de la bibliothèque montre un désintérêt certain pour ce lieu, ou du moins pour la fonction qu'il propose, la lecture, puisque les fonctions annexes, moins institutionnelles, sont davantage valorisées dans les discours des garçons, « internet », « les vidéos ». En effet, comme l'explique Dominique Pasquier « la désaffection à l'égard de la culture du passé [il faut entendre ici la lecture] est surtout le fait des garçons, et elle est en grande partie due à leur prédilection pour les activités électroniques » (Pasquier, 2010, p.98).

3.5.3 : Du côté des filles

Les autres clichés sont donc faits par des filles et leurs explications sont plutôt positives.



Photographie 53 : La bibliothèque par Pascaline, CM1



Photographie 54 : La bibliothèque par Delphine, CM1

Pour les filles, c'est avant tout un espace de tranquillité et de calme comme l'expriment Delphine « *bah c'est un endroit calme et puis j'aime bien lire* » et Pascaline « *bah parce que j'aime bien quand on est en haut* (la bibliothèque se trouve effectivement à l'étage de l'école), *quand on lit et qu'il y a les tapis par terre* ». À l'école Pivoine, nous retrouvons les mêmes propos chez les filles : « *quand on a fini notre travail, on peut monter en haut, on peut lire parce que c'est calme* » (Océane, CM1). La lecture, contrairement aux garçons, est mise en avant.



Photographie 55 : La bibliothèque par Bertille, CP

Bertille : *parce que j'aime bien la bibliothèque et lire des livres.*

C : et vous y allez souvent ?

Bertille : *oui avec monsieur L. (président du syndicat intercommunal), c'est mon papy.*

C : d'accord mais pendant le temps de l'école ?

Bertille : *non après l'école*

C : et pendant l'école, tu y vas avec la maîtresse ?

Bertille : *non*

C : et tu aimerais y aller plus souvent avec la maîtresse ?

Bertille : *oui*

C : et vous les autres, vous y allez souvent dans la bibliothèque ?

Charlie : *moi tous les mardis et les vendredis mais à la bibliothèque de A. (village voisin)*

C : ah oui donc pas celle de l'école, d'accord.

Guillaume : *moi j'y vais en activité d'écoute musicale.*

C : donc vous ne lisez pas de livres ?

Guillaume : *non, enfin si, on en lit, ceux qu'ont pas envie de faire la danse. Soit ils dessinent, soit ils lisent des livres. [...] Moi, je préfère lire donc je prends un livre et puis je m'assois.*

Dans cet extrait, plusieurs choses ressortent de manière assez remarquable puisque la bibliothèque telle qu'elle est photographiée ici n'est absolument pas utilisée de la manière attendue par l'école. Tout d'abord, Bertille se rend à la bibliothèque avec son grand-père, qui a un accès privilégié du fait de son statut, mais elle n'y va ni sur le temps scolaire, ni accompagnée d'un enseignant. De plus, l'intervention de Charlie montre que lui non plus ne vient pas dans la bibliothèque scolaire mais va à celle de sa commune. Enfin, le seul enfant qui dit aller dans cette bibliothèque s'y rend en fait sur une activité périscolaire d'écoute musicale pendant laquelle la bibliothèque n'a pas la fonction qu'on lui connaît. Guillaume, qui se désintéresse de cette activité, va alors, par défaut, prendre un livre. L'espace n'est pas véritablement investi par les enfants car les adultes les y autorisent peu, de manière plus ou moins directe. Les conditions ne sont pas réunies pour que les enfants puissent accéder à la bibliothèque et s'y investir selon leurs désirs. Ils n'y ont pas l'autonomie et la liberté d'exercer une activité choisie par eux.

Dans l'extrait suivant, le calme apaisant de la bibliothèque est réaffirmé mais le manque de personnel, de confiance accordée aux enfants de la part des adultes et de confort sont soulevés par les enfants.



Photographie 56 : La bibliothèque par Marie, CM2

C : c'est Marie qui a pris cette photo, pourquoi ?

Marie : *parce que j'aime bien y aller, y'a plein de livres, on peut lire, on peut étudier.*

Clovis : *on n'y va même pas !*

Marie : *euh y'a du calme, on peut lire.*

C : et tu y vas quand dans cette bibliothèque ? À quel moment ?

Marie : *bah parfois on y va mais pas souvent*

C : et pourquoi vous n'y allez plus ?

Mélise : *parce que y'a personne pour s'en occuper*

C : mais je me souviens, quand vous étiez avec Mme S. (ancienne enseignante de l'école) vous montiez

Mélise : *oui on avait le droit parce qu'elle nous faisait confiance*

C : et là, du coup, plus personne ne vous laisse aller tout seul là-haut ?

Mélise : *en même temps, on ne demande pas à la maîtresse.*

C : bah pourquoi vous ne demandez plus ?

Mélise : *on s'est un peu découragés.*

Clovis : *et en plus, maintenant dans l'école, y'a des jeux pour s'occuper.*

C : oui mais pour ceux qui aiment bien lire ? C'est dommage.

Clovis : *sinon on emmène des livres.*

Mélise : *mais avant j'aimais bien y aller parce que y'avait des tapis par terre et on pouvait s'asseoir par terre carrément !*

C : c'était mieux que sur une chaise en fait ?

Mélise : *bah si mais c'est moins confortable, y'a plus de tapis. En fait, y'en a mais ils sont roulés dans un coin*

C : oui et puis les chaises sont entassées. Donc vous n'y allez plus du tout dans cette bibliothèque ?

Mélise : *non*

Ainsi Méliše aimait passer du temps par terre pour lire son livre, peut-être parce que cela lui donnait l'occasion de vivre autre chose, de s'inventer d'autres histoires, de se sentir bien tout simplement. Le manque d'investissement humain et matériel montre que la bibliothèque est délaissée dans sa fonction principale et les filles les premières en sont attristées. La bibliothèque est un espace qui fait concurrence à la classe. Ce lieu n'évoque pas les mêmes normes, pas de collectif donc moins de règles du vivre ensemble à respecter, pas d'enseignant donc pas de contrat didactique ou pédagogique, autrement dit pas besoin de lever la main pour prendre un livre, pas besoin de demander pour se lever, pas besoin de remplir une fiche de lecture. On peut choisir son livre, le parcourir rapidement, relire le même tous les jours. N'est-ce pas ici cette liberté relative qui était accordée avant et qui est regrettée aujourd'hui, la possibilité d'exercer son *agency* qui est ici supprimée ? L'espace d'un moment, alors libérés des contraintes de la classe et du travail exigé par l'enseignant, les enfants pouvaient se retirer, s'isoler du groupe, s'allonger sur les tapis. Même si Clovis tente de trouver des alternatives qui satisfassent Méliše, cette dernière revient sur ce qui lui semble alors essentiel : le confort qui suggère une installation adaptée à la pratique de la lecture différente de celle qu'ils pratiquent dans la classe. Ce n'est pas la lecture pour la lecture qui intéresse Méliše, c'est la lecture dans un environnement préparé à la tranquillité et la prise en compte de son désir d'isolement et de confort.

3.5.4 : Une fonction détournée

La bibliothèque semble donc délaissée. Par contre, l'espace est mobilisé pour une activité périscolaire qui rompt complètement avec l'activité formelle : écoute musicale combinée avec de la danse. D'ailleurs Juline, CE1 explique : « *moi j'aimerais bien qu'il y ait moins de bruit en écoute musicale parce que on entend que des cris, y'en a qui sautent, qui se roulent par terre. En fait, l'écoute musicale, c'est pas vraiment de l'écoute musicale, on danse aussi mais y'en a qui font pas ça et qui font autre chose au lieu de danser* ». La disposition du matériel va influencer cette appropriation de l'espace. En effet, sur les photographies de la BCD prises par les enfants, on peut voir qu'elle n'est absolument pas aménagée pour recevoir des lecteurs mais plutôt des danseurs. Elle est, au moment de l'enquête, aménagée pour y faire l'écoute musicale, qui s'avère être, aux dires des enfants, de la danse libre sur une musique choisie : les tables et les chaises sont donc rangées de façon à libérer un espace central pour l'expression corporelle. Par contre, il est difficile d'accéder aux ouvrages mis à disposition, d'ailleurs, mêmes les enseignants nous disent ne pas avoir

envie de monter dans la BCD car l'aménagement n'y est pas adapté. Les enfants vont privilégier les « coins lectures » dans leur classe, dans laquelle les enseignants ont aménagé un espace avec un tapis derrière un tableau ou une étagère pour créer une séparation plus intime, une sorte de bulle dans laquelle les enfants aiment s'isoler de temps en temps pour lire. Il semble pourtant que les enfants réclament (les filles surtout) un accès plus libre à la bibliothèque et une utilisation plus conforme comme cela était le cas deux ans auparavant lorsque la directrice l'autorisait : « *on avait le droit parce qu'elle nous faisait confiance* » (Mélise, CM2).

L'utilisation dans l'école Pivoine est sensiblement la même que dans l'école Lilas. On retrouve cette autorisation d'accéder à la BCD pour y danser lorsqu'il pleut par exemple. Les filles sont autorisées à apporter leurs CD de musique : « *le midi on va dans la BCD ou la salle info pour danser mais pas sans adulte* » (Sacha, CM2) puisqu'un enseignant prend la surveillance de la BCD en cas d'intempéries. D'autres activités sont accueillies dans la BCD « *on fait beaucoup de quizz, on parle avec des anglais [...] et puis, parce que on peut lire, y'a un écran* » (Linda, CM2), « *des fois on reste ici, on regarde des films* » (Nouma, CM1).

La bibliothèque scolaire semble avoir perdu de sa forme scolaire et sort un peu des espaces formels tels qu'on les connaît. En effet, elle ne sert que très peu pour y faire des lectures calmes mais davantage pour y pratiquer des activités externes aux champs disciplinaires proposés par l'école. La question qui reste en suspens est de savoir pourquoi la bibliothèque est abandonnée dans sa fonction première. D'abord, les enseignants ne l'investissent pas et n'y autorisent pas l'accès car ils ne peuvent pas la surveiller. Dans un contexte où le risque zéro domine, c'est une situation que les enseignants et les directeurs d'école ne peuvent pas envisager. Aussi, la bibliothèque perd de sa légitimité dans une école où les outils numériques et activités culturelles et sportives sont davantage valorisées. Enfin, la lecture est davantage intégrée dans le socle commun de compétences, elle est donc assurée comme les autres apprentissages par les enseignants et ne fait donc plus partie des activités décrochées à l'espace de la classe que les enfants peuvent aborder plus librement. Au contraire, la lecture a lieu dans la classe, sous la surveillance, même discrète, d'un enseignant. Les opportunités pour s'approprier cet espace sont donc minimales, au grand regret des filles principalement.

3.5.5 : La place des adultes

Il semble que le principal obstacle au bon fonctionnement d'une bibliothèque scolaire soit l'interdiction pour les enfants d'accéder seuls à cet espace. La circulaire du 1^{er} octobre 1984 présente la BCD comme « lieu central de l'école » et prévoit que « tous les enfants peuvent [y] accéder seuls ou avec la classe »²². « La BCD doit être facile d'accès (rez-de-chaussée de préférence) pour permettre aux enfants de s'y rendre seuls » (Bulletin de Liaison des Écoles du département 91 n°10 - février 1995 - IA Essonne, p.12), ce qui sous-entend, sans surveillance. Dans les deux écoles enquêtées, la bibliothèque est située à l'étage, ce qui constitue un premier frein pour les enseignants dans l'autorisation d'y accéder seul. Le deuxième obstacle est la gestion par les adultes. Si la présence constante d'un adulte n'est pas nécessaire, il est néanmoins indispensable que le choix des ouvrages, du mobilier, l'agencement et l'entretien de l'espace soient assurés régulièrement pour permettre aux enfants d'investir ce lieu. À l'école Pivoine, les enfants font mention d'une « *dame qui range les livres* » (Nouma, CM1). C'est en effet une femme, membre du personnel communal qui se charge, entre autres choses, de ranger la BCD et suivre les prêts.

À l'école Lilas au contraire, la bibliothèque est surinvestie par l'activité périscolaire et son utilisation par un enseignant supposerait un réaménagement préalable et rapide de l'espace, repositionner les tapis, enlever les chaises qui encombrant l'accès aux ouvrages. Ceci imposerait en retour aux animateurs de faire l'aménagement inverse pour l'activité périscolaire. Le problème ici est un problème de distribution de l'espace pour les activités scolaires et périscolaires. Les locaux disponibles dans les écoles ne suffisent pas pour organiser les activités périscolaires. Envisager le partage de certains espaces retourne d'une dimension à la fois politique et professionnelle. Les locaux de l'école appartiennent à la commune mais les enseignants sont fonctionnaires de l'Etat. Comment se distribuer les espaces dans une configuration politique complexe et souvent conflictuelle ? Les espaces disponibles au moment de la mise en place de la réforme manquent et ne sont pas toujours aménagés et utilisables tels quels. Même si l'ensemble de la communauté éducative fait en sorte d'utiliser les locaux scolaires de manière optimisée, des locaux extérieurs à l'école sont tout de même envisagés pour palier provisoirement au déficit dans les écoles, tout ceci avec

²² 2.1.b et 2.2.a de la circulaire, Bulletin Officiel n°36 du 11 octobre 1984. Les BCD sont régies par la circulaire n° 84-360 du 1er octobre 1984, publiée au bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 36 du 11 octobre 1984 (BO).

une réserve concernant l'encadrement et la mise en sécurité des locaux et des déplacements éventuellement nécessaires.

Par manque de cohésion entre les enseignants et les animateurs ou par facilité, le partage des espaces s'est fait au détriment de la bibliothèque et donc des enfants qui voulaient l'utiliser pour lire en toute tranquillité. Cependant, loin de nous l'idée d'incriminer l'une ou l'autre des deux parties, enseignants et animateurs ont eux-mêmes subi les effets de la mise en place des rythmes scolaires et ont dû s'organiser rapidement pour trouver les espaces nécessaires et adaptées aux activités.

Pour les enfants, c'est une perte d'autonomie, une occasion perdue de pouvoir exercer son *agency* à l'école, sans surveillance, d'être acteur, de faire des choix, de se réguler seul ou entre pairs dans un espace formel.

3.6 : Le restaurant scolaire : des problématiques intemporelles

3.6.1 : Contextualisation



Photographie 57 : La cantine par Fabien, CM1

Les deux cantines observées sont relativement similaires : spacieuses, lumineuses. À l'école Lilas, le restaurant scolaire se situe dans une ancienne salle des fêtes, d'où la présence d'une scène avec un rideau. Si le libre-service – le self-service – permet de décider de son menu et constitue « un apprentissage à l'éducation et à la diversité alimentaires » dans des contextes où les enfants ont une « relation à la nourriture parfois complexe » (Mazalto, 2017, p. 95) aucune des écoles visitées n'est pourvue de ce système. Les deux écoles ont un service à table. À l'école Pivoine, sur le temps de pause méridienne, ce sont des animateurs employés par la ville qui encadrent les enfants avant, pendant et après le repas, sous la responsabilité d'un référent scolaire mais la cuisine est faite sur place par un cuisinier et son agent. À l'école Lilas, le personnel communal, composé de trois personnes, se charge de la surveillance et de la distribution des repas, livrés tous les jours à l'école. Le nombre de demi-pensionnaires est plus élevé à l'école Lilas qu'à l'école Pivoine : trente enfants y déjeunent seulement contre la quasi-totalité à l'école Lilas. En effet, en milieu rural, les parents travaillent souvent à plusieurs kilomètres de l'école et ne reviennent pas le midi. Le personnel a d'ailleurs instauré un double service qui permet aux enfants de CP-CE1 de déjeuner avant les CE2-CM1-CM2 et ainsi réduire l'effet sonore et mieux gérer la distribution.

À l'école Pivoine, située dans un quartier défavorisé, les parents viennent davantage récupérer leurs enfants le midi pour diverses raisons : moyens financiers, opportunité de le

faire car l'un ou l'autre des parents voire les deux ne travaillent pas, comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant avec un père et une mère de onze enfants dont quatre encore scolarisés (un en CP, un en CE1, un en CE2 et un en CM2) dans l'école en question : « *je ne peux pas travailler parce que j'élève mes enfants* » (la mère) et « *on ne peut plus payer la cantine par rapport au quotient familial ils l'ont fait pour les riches, pas pour les pauvres, c'est-à-dire que plus que c'est élevé, moins que vous payez. Nous c'est le contraire, nous les pauvres, on paye plus. Ils ont fait sens contraire, donc on ne peut plus les mettre à la cantine parce qu'on paye, avant on payait 38 centimes par enfant, on est passé à 2€ par enfant. C'est de la connerie le quotient familial, bah oui ils nous ont pas loupés* » (le père). Ce phénomène explique l'exode des cantines en milieu urbain. Le temps de repas n'est pas considéré comme du temps scolaire, il est donc facultatif et les parents ont le choix d'y inscrire ou non leurs enfants. De nombreuses familles font le choix de les retirer pour les raisons financières évoquées ici par les parents, principalement dans les ZEP et encore plus au collège (Papi, 2012, p.6). Mais ce lieu déserté, l'est-il au détriment de la socialisation des enfants ? L'extrait d'entretien avec Charlie, CP et la photographie ci-dessous témoigne que le même problème se pose en milieu rural et que les effets sur les enfants sont visibles.



Photographie 58 : La cantine par Charlie, CP

Extrait d'entretien, École Lilas, Charlie, CP :

C : Charlie, tu as pris la cantine mais de l'extérieur, pourquoi tu as pris cette photo ?

Charlie : *je trouve qu'elle est belle*

C : tu manges à la cantine ou pas ?

Charlie : *non*

C : et t'aimerais bien ?

Charlie : *oui*

C : pourquoi tu aimerais bien manger à la cantine ?

Charlie : *je ne veux pas manger avec papa et maman*

C : pourquoi ?

Charlie : *avant je mangeais mais maintenant je mange plus parce qu'on n'a plus d'argent.*

C : ça coûte trop cher à papa et maman donc ils viennent te chercher ?

Charlie : *oui*

C : d'accord.

3.6.2 : Une commensalité à l'école ...



Photographie 59 : L'entrée de la cantine par Léone, CE2

À l'école Lilas, les enfants se rangent devant cette porte à l'heure du déjeuner (cliché n°59). Léone, CE2 nous confie qu'elle : « *préfère mieux manger à la cantine qu'à la maison* » et Agathe, CE2 précise : « *moi je préfère manger à la cantine parce que je parle avec mes copines* ». La particularité de la commensalité à l'école est ce plaisir lié à la présence des pairs. Comme Charlie tout à l'heure, peut-être pour des raisons différentes, Agathe et Léone préfèrent partager leur repas à l'école avec leurs amis plutôt qu'à la maison avec leurs parents et ce malgré le bruit qui règne, souvent évoqué dans les discours. Le partage convivial d'un repas avec les amis est une condition favorable pour l'appropriation de la cantine mais aussi de l'école dans sa globalité parce qu'il casse la journée scolaire, lui redonne un aspect familial rassurant.

L'exemple suivant montre comment les enfants ont un rapport socio-spatial différencié des autres âges. Ci-dessous, les petits et les grands ne se mélangent pas à la cantine. Tom est en CE1, il faut donc comprendre que les petits sont les maternelles.

École Bleuet, Tom, CE1 :

C : (nous arrivons dans la cantine) : pourquoi vous vouliez me montrer la cantine ?

Tom : *parce qu'on aime bien ce qu'on mange. Celle-là c'est pour les maternelles et celle du fond c'est pour les grands.*

C : vous aimeriez manger avec les petits

Ensemble : (manifestations de mécontentements !) : *beurk, non !!!*

C : pourquoi ?

Tom : *ils nous imitent, ou ils disent ; oh c'est pas bien*

Nous avons retenu deux extraits d'entretiens avec Fabien et Geoffrey en classe de CM1 puis avec Clovis, Isaac, Mélise en CM2 à l'école Lilas car ils nous éclairent sur plusieurs aspects de cette commensalité particulière qui a lieu à l'école :

Extrait n°1 :

Fabien : *ils nous donnent à manger le midi quand je ne mange pas à la maison et j'aime bien manger à la cantine des fois.*

Geoffrey : *surtout avec nous hein Fabien, tu t'éclates avec nous à table ?*

Fabien : *oui, je suis avec Geoffrey et Stéphane et parfois avec Thomas*

Geoffrey : *Thomas, on l'oublie un peu souvent, il nous ennue surtout !*

Fabien : *ils aiment pas Thomas*



Photographie 60 : Sa table à la cantine par Clovis, CM2

Extrait n°2 :

Clovis : *c'est là où je mange et j'aime bien manger à la cantine parce que y'a mes copains, on peut discuter.*

C : tu ne peux pas discuter à la maison ?

Clovis : *non, bah, si mais ...*

Isaac : *y'a pas les copains !*

Clovis : *bah avec papa et maman, ils parlent de trucs ...*

Isaac : *François Hollande !!*

Clovis : *ouais (rires), des fois, sport, politique mais ...*

C : et donc vous parlez de quoi à la cantine ?

Isaac : *fantômes, dame blanche, sorcières, tu vois !*

C : que des trucs qui font peur quoi !

Clovis : *ouais !*

C : pourquoi vous vous faites peur ?

Isaac : *non c'est marrant !*

Clovis : *non c'est marrant, en plus, on sait bien que c'est pour de faux.*

Les enfants, comme les adultes, profitent de ce temps de repas pour se détendre, discuter, s'amuser. Ils partagent entre eux une culture enfantine (Brougère 2008, Delalande 2003b, 2006c, 2009b) dans les conversations qui ont lieu sur le temps du repas. On retrouve des thématiques qui plaisent aux enfants « *fantômes, dame blanche, sorcières* » en totale opposition avec des thématiques comme « *François Hollande [...] sport, politique* » qui ne concernent pour le moment que les adultes (Lignier & Pagis, 2017). La cantine est un « espace social alimentaire » (Poulain, 2002 ; Dupuy, 2010) qui réunit donc les enfants dans un espace commun pour partager non seulement un repas mais aussi et avant tout de leur point de vue, des valeurs communes, un moment convivial : « *moi j'aime bien la cantine parce que c'est un moment de détente, oui quelque chose comme ça* » (Nola, CE1, école Lilas). Le partage des conversations est, comme pour les adultes, une manière de sortir le temps du repas des injonctions scolaires, d'être entre enfants, de choisir ses propres conversations. Les interactions enfantines, répétition de « *c'est marrant* », montrent l'importance du jeu même dans un lieu qui ne s'y prête pas, a priori, d'un point de vue adulte. Le format ludique des conversations est une percée de l'imaginaire dans l'espace réel proposé par les adultes, une prise de liberté et une distance par rapport à l'univers scolaire.

« À l'école, la commensalité est de type institutionnel : la marge de manœuvre dont disposent les élèves pour être au contact de leurs amis dépend grandement de l'autonomie qui leur est concédée par l'équipe d'encadrants » (Comoretto 2017, p.154). À l'école Pivoine, les enfants choisissent leur place mais certaines contraintes imposent des particularités. En effet, pour éviter « une fuite de la cantine [...] lorsque les repas contiennent de la viande » (Zoïa & Visier, 2016, p.91), une table « *sans viande* » et une table « *sans porc* » ont été faites comme nous le confie la référente scolaire lors d'un entretien informel alors que nous sommes dans le restaurant scolaire avec des enfants. Elle nous précise également que loin d'être une exclusion, cette différenciation dans les tables permet de ne pas faire d'erreur dans la distribution des repas et de respecter l'alimentation de chacun. En effet, aucun enfant n'est exclu de la cantine du fait de son régime alimentaire. Les municipalités n'ont pas toutes mis en œuvre cette distinction alimentaire mais l'école Pivoine se trouve dans un quartier où la mixité culturelle et religieuse est importante et la municipalité a dû prendre en compte ces différences. D'ailleurs cette problématique des repas n'est pas du tout mentionnée à l'école Lilas dans laquelle, au moment de l'enquête, aucun enfant de culture religieuse imposant un régime particulier n'est scolarisé. Seul un

enfant, Clovis, est concerné parce qu'il présente des allergies alimentaires importantes qui nécessitent une prise en compte de ses pathologies.

Mélise : *mais ta place, elle est vide Clovis ?*

C : oui j'aurai dû te prendre assis à ta place en fait !

Mélise : *non mais sa place y'a pas d'assiette ni rien.*

C : ah bon ? [...] tu manges à la cantine aujourd'hui ?

Clovis : *bah oui*

Isaac : *on sera que Francesco et moi*

C : t'es sûr qu'ils ne t'ont pas changé de place ?

Isaac : *ah oui c'est Kylian le troisième*

Mélise : *mais non c'est parce qu'il est allergique, du coup,*

Isaac : *oui il a une assiette exprès pour lui, un verre et tout !!*

C : d'accord (je suis au courant mais je pensais que c'était lui qui allait me le dire)

Clovis : *une assiette, un verre et des couverts exprès pour moi !*

Isaac : *et à manger exprès pour toi !*

Clovis photographie sa table à la cantine (photographie n°60) sur laquelle ne figure ni son assiette, ni son verre, celui-ci étant atteint d'une importante allergie alimentaire. Ses parents sont toujours présents pendant les sorties scolaires, au cours desquelles il est exposé à la nourriture des autres enfants et qui pourrait lui être fatale sans une prise en charge très rapide. Il a développé une certaine maladresse sociale envers les autres enfants, qui acceptent cependant sa particularité et sont bienveillants et vigilants concernant sa pathologie. Lui non plus ne souhaite pas déjeuner avec ses parents. C'est un temps où il peut se détacher de leur emprise, il peut prendre son autonomie avec ses amis.

Ainsi dans les cantines, les individualités sont respectées autant que possible. Malgré tout, comme nous l'avons vu, c'est un espace très institutionnalisé qui est majoritairement géré par les adultes même si certaines tentatives sont faites pour intégrer les enfants au fonctionnement de la cantine. Au final, la cantine est un espace très peu abordé par les enfants car il ne permet pas de détournement majeur (surveillance des adultes, interdits, punition). Les principaux détournements se trouvent dans leurs conversations.

3.6.3 : ... sous la dépendance de l'adulte

Dans la majorité des écoles, la cantine n'a pas bonne presse : « repas froids et de mauvaise qualité, nuisances sonores, manque de temps, dames de cantine virulentes, personnel qui force les enfants à manger ... » (Comoretto, 2017, p.151). En effet, à l'école Lilas, Stéphane, CM2 témoigne : « *parfois on est bruyant et eux, ils ressortent la tête comme ça* (il mine le geste avec ses mains). *On est obligé de faire moins de bruit* ». À l'école Pivoine, Théo, CM2 : « *c'est un peu bruyant et quand y'a quelqu'un qui fait une bêtise, c'est toute la cantine qui est punie, direct !* » Plus loin, on apprend qu'il n'y mange pas : « *c'est pour ça que je mange chez moi, parce que c'est bruyant, y'en a plein qui font du bruit quand ils mangent* ». Malgré tout, Maurice Mazalto constate que le restaurant scolaire est souvent bien pensé en terme d'espace pour éviter les bousculades, par exemple en créant des espaces avec des claustras comme le suggère Frédéric, agent de cuisine à l'école Pivoine : « *une fois j'ai vu dans un self c'était des petites plaques en bois trouées pour délimiter les tables* ». Il est parfois « possible de choisir sa place et d'échanger avec ses voisins grâce à une acoustique de qualité » (Mazalto, 2017, p. 93). Cet aménagement n'est pas possible ni à l'école Pivoine, ni à l'école Lilas, peut-être parce que « *ça coûte cher* » (Michèle, référente scolaire à l'école Pivoine). Cette dernière précise d'ailleurs que le plafond a été rabaisé pour réduire le bruit. L'expérience d'une table unique a été faite mais n'a pas duré à cause du bruit. « *Ils n'arrivent pas à se supporter, des fois un tel ou un tel, des fois, la peau, les origines, des fois ils sont très ..., c'est en permanence donc on a remis les tables comme ça car c'est plus convivial mais ça a marché que trois jours. On a beau leur dire, on leur dit temps mort et après c'est plus une vie en collectivité.* ». À l'école Pivoine, la mixité culturelle génère des tensions intercommunautaires.

Outre le bruit qui paraît excéder les adultes comme les enfants, ce sont les relations avec le personnel qui posent problème. Les enfants sont sous la dépendance de l'adulte à la cantine mais certaines tentatives semblent rendre l'expérience plus positive du point de vue des enfants.

École Lilas, Geoffrey et Fabien, CM1 :

C : bon et qu'est-ce que vous aimez d'autre dans cette cantine ?

[...]

Fabien : *des fois y'a des bons plats*

Geoffrey : *ah oui, à la fin de l'année y'a des bons plats, des bonbons et des fois, les dames de cantine elles sont gentilles. Pas toujours surtout quand elles rentrent de weekend*

Fabien : *ah oui !*

Geoffrey : *le lundi, elles sont un peu excitées en fait, surtout qu'elles sont fatiguées après le weekend. Elles aiment pas trop le bruit qu'on fait le lundi, surtout le lundi.*

C : *et est-ce que vous faites un peu plus de bruit le lundi ?*

Geoffrey : *le lundi c'est là qu'il y a le moins de monde qui mange*

Les enfants ne tarissent pas de diatribes concernant les dames de cantine « *bah des fois, [...], à la cantine, elles nous forcent à manger même si on n'a pas faim* » (Caroline, CM2) mais lorsqu'ils disent apprécier la cantine, ce n'est pas pour sa fonction première même si certains disent bien manger « *on adore bien manger dans la cantine* » (École Pivoine, Maxime, CM1). Dans l'école Pivoine, les enfants en majorité apprécient la cantine car le relationnel avec le cuisinier est bon « *il est sympa* » (Camille, CM1) et « *il donne un point et après au bout de 10 points on a une grande image* » (Sasha, CM2). Si les enfants montrent un certain attachement à la cantine, c'est parce qu'ils y ont placardé – parce que les adultes les y ont autorisés –, des dessins : « *j'aime juste parce qu'on a fait plein de dessins* » (Kenda, CM2), « *parce qu'on la décore souvent* » (Camille, CM1), « *c'est très sympa, on a de la déco* » (Clélia, CM1). Mais c'est aussi parce qu'on les fait participer à la vie de la cantine, on leur donne l'occasion de s'approprier l'espace, d'être actifs sous forme d'un volontariat auquel les filles répondent davantage que les garçons « *la cantine aussi elle est bien, on a même le droit de faire le ménage si on veut [...] nous trois, on fait ça. Les autres ils peuvent le faire mais ils le font pas* » (Sasha, CM2). À ce sujet, la référente scolaire m'explique : « *On organise des petits concours mais on leur demande du travail, enfin c'est un plaisir pendant les vacances, faire un dessin pour le concours, mais y'en a que deux ou trois qui ramènent donc on peut plus faire de concours ! On fait des petits plaisirs, on a un cuisinier qu'est super sympa, qui leur fait des petits plaisirs. Là c'est Frédéric qu'est agent de cuisine, il aide le cuisinier, on fait tout sur place. Quand ils sont sages, on fait des petites animations le midi, on fait des jeux qui sont fournis par la mairie mais certains enfants vont faire attention et d'autres pas* ». Cette méthode semble faciliter l'appropriation de la cantine par les enfants, les filles surtout. Ils sont rendus acteurs dans celle-ci, on leur laisse la possession d'une part de l'organisation et ils s'en sentent valorisés, ils ont un rôle à jouer qui les fait appartenir à la communauté scolaire. Ils s'approprient l'espace de la cantine parce qu'on les laisse décorer, faire sienne une partie du mur. Le fait de nettoyer la cantine pousse les enfants à respecter ensuite un travail qu'ils ont fait et respecter aussi le travail d'autrui, dont ils connaissent le labeur. Faire soi-même revient à endosser une responsabilité et par ce biais se montrer comme un acteur.

À l'école Lilas, les « dames de cantine » ne cuisinent pas puisque les repas sont livrés. Pourtant les enfants apprécient et valorisent le travail qu'elles fournissent, même si elles n'ont pas toujours le pouvoir que les enfants leur prêtent ou imaginent : « à la cantine, ils nous donnent à manger » (Fabien, CM1), « elles nous ont offert du coca » (Mickaël, CP), « Brigitte, elle nous fait à manger et c'est gentil » (Agathe, CE2). « Des fois à la cantine, quand c'est le 1er avril ou la galette des rois, on peut avoir un petit poisson, un gâteau ou une galette des rois » (Juline, CE1). Les enfants leur reconnaissent ici un rôle maternant, leurs interventions sont plus proches du domaine familial que les actions enseignantes et les enfants les associent davantage au rôle du parent en leur attribuant par exemple directement la responsabilité du menu.

Les principaux reproches qui sont faits aux dames de la cantine, sont de l'ordre de la discipline. Le personnel de cantine est, aux yeux des enfants, parfois injuste, parfois trop souple ou trop strict alors qu'il encadre un moment que les enfants jugent être un temps de détente. École Lilas, Nola, CE1 « après y'en a qui disent que c'est pas bien, parce qu'ils copient 100 lignes, parce que en même temps, ils font du bruit. Sébastien, la dernière fois, il en a copié parce qu'il a fait du bruit mais il a dit que c'était à cause de Nolwenn. Elles sont pas si bêtes que ça les dames de cantine ». Les dames de cantine « ont du mal à s'inscrire dans le réseau parents-maîtres, car elles se comportent comme des mamans puisqu'elles s'occupent de la nourriture et comme des maîtresses puisqu'elles font respecter des règles communes et donnent parfois, en guise de punition, des « lignes » à faire » (Rayou 1999, p.60) : « moi, ce que je ne trouve pas juste c'est quand on fait presque rien à la cantine et qu'on fasse toujours des lignes. Et [...] pendant qu'on fait des lignes, c'est jusqu'à la fin de la semaine et ça à la fin, ça m'énerve » (Anaïs, CM1). Finalement, les dames de cantine « apparaissent aux enfants comme des personnes assez peu légitimées pour remplir un rôle autre qu'instrumental » (*ibid.* p.64) c'est-à-dire au sein de la cantine dans la distribution des repas, ce qui explique d'autant plus leur difficulté à tenir le rôle d'animatrices lorsqu'elles assument une activité périscolaire.

Les enfants s'approprient cet espace avec difficulté car ils dépendent des adultes. La relation d'autorité n'est pas aussi légitime aux yeux des enfants que chez les enseignants et les enfants vivent ce temps comme un temps hors école, hors contraintes scolaires. Alors c'est un temps qu'ils aiment s'approprier selon leurs propres règles, volontés et refusent plus solidement les contraintes. Ils se positionnent en tant qu'enfants go-between pour décrire

comment ils aimeraient que s'articulent les deux univers, du scolaire et du périscolaire. Les possibilités de détourner cet espace sont rares. Le détournement passe par le jeu mais il oblige les enfants à transgresser très rapidement les règles établies, ne pas jouer avec la nourriture, ne pas faire de bruit. Ils habitent l'espace de la cantine de manière conventionnelle, en respectant sa fonctionnalité.

3.6.4 : La cantine : exemple d'une fonction détournée moins institutionnelle



Photographie 61 : La scène par Anaïs, CM1

Photographie 62 : La scène par Guillaume, CP

À l'école Lilas, Anaïs et Guillaume ont photographié l'espace de la cantine pour représenter autre chose que l'espace de restauration. Anaïs, CM1 explique la présence de la petite scène : *« la scène dans la cantine parce que j'aime bien qu'on fasse des spectacles dessus, qu'on chante, qu'on nous regarde [...] ça me rappelle des bons souvenirs »*. Guillaume, CP se remémore également des souvenirs : *« parce qu'on a fait beaucoup de spectacles sur la scène »*. La cantine n'est pas photographiée ici sous l'angle de sa fonction traditionnelle, à savoir un endroit dans lequel on se restaure. La fonction que les enfants ont principalement retenue et qu'ils figent avec ces deux derniers clichés, est celle qui représente un souvenir agréable, collectif. Lorsque l'école reçoit les parents pour une kermesse, un spectacle de Noël ou fin d'année, la cantine est transformée en salle de spectacle et les enfants se mettent en action pour chanter, jouer une saynète. Les enfants de maternelle scolarisés dans une autre commune rejoignent les plus grands dans cet espace qui peut accueillir tous les élèves de l'école et leurs parents. Ainsi Guillaume qui n'est qu'en CP connaît la scène car il l'a déjà expérimenté en maternelle. Alors l'espace perçu par les enfants n'est plus le même. La pratique du lieu est différente et elle est particulièrement liée au souvenir, positif pour les enfants qui nous en parlent ici, puisqu'ils se mettent en scène

devant les parents, la famille et les amis, rôle agréablement endossé d'enfant go-between, message valorisant de l'école à la famille dont l'enfant est le messenger. L'expérience est forte car ils partagent un moment entre le scolaire et le familial qu'ils s'approprient dans l'action et le collectif. Mais ils agissent toujours sous l'autorité des adultes, avec les règles imposées, dans une organisation que l'institution scolaire et sociale exige. Alors finalement leur action est assez contrainte. Leur perception, le vécu et l'expérience de la cantine donnent son sens à l'espace. L'imaginaire, la socialisation entre pairs dans une situation informelle sortent des contraintes scolaires et sociales. Hors du cadre institutionnel de la cantine les enfants évoquent les souvenirs heureux, ce qu'ils vivent de différent, d'exceptionnel dans une routine scolaire contraignante.

3.7 : La garderie : faute de mieux ?

3.7.1 : Contextualisation

Dans la commune où se trouve l'école Pivoine, chaque école est rattachée à un centre de loisirs référent pour assurer les garderies du matin (7h45 - 8h45) et du soir (15h30 – 17h45). L'association de quartier orientée à l'origine vers l'animation sportive, s'est ensuite développée vers « l'animation sociale et la mixité culturelle et intergénérationnelle »²³. Les animateurs et animatrices sont des personnes titulaires d'un diplôme ou brevet d'animation (de type BAFA²⁴). Le local réservé à la garderie appartient au centre de loisirs qui « loge » dans l'école : « là c'est le centre avec le bureau du directeur du centre mais on n'a pas le droit d'y aller sauf le soir pour la garderie pour les petits et faire les devoirs le soir » (Maëlle, CM2, école Pivoine), en rouge sur la photographie ci-dessous. Dans cette école, les enfants ne parlent pas de la garderie. En effet, ils sont assez peu nombreux à s'y rendre car la majorité habite le quartier voisin et comme nous l'explique Jean-Philippe, le responsable du centre de loisirs : « les plus grands, c'est pas les parents qui viennent les chercher. À 8 ans, ils rentrent chez eux. Comme là, maintenant, il fait beau, à 15h30. Malheureusement, ils sont aux pieds des immeubles ». Ce sont les adultes qui nous rapportent davantage les difficultés d'organisation en lien avec la garderie, surtout depuis la mise en place de la réforme des rythmes scolaires puisque l'association prend également en charge les TAP.

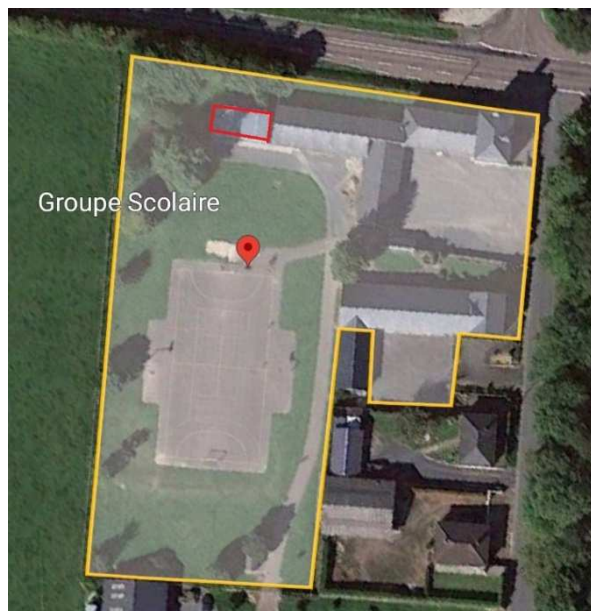


Photographie 63 : Garderie de l'école Pivoine : locaux du centre de loisirs

²³ Telle que l'association se définit elle-même.

²⁴ Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur en accueils collectifs de mineurs, créé en 1973

À l'école Lilas, la garderie du matin (7h 30 – 8h45) et du soir (lundi et jeudi de 15h45 à 18h30 et mardi et vendredi de 16h15 à 18h30) est assurée par le personnel communal. Les trois personnes assurent à tour de rôle les surveillances. Elles ont également travaillé à l'école maternelle du RPI (regroupement pédagogique intercommunal) en tant qu'ATSEM. La garderie a lieu dans l'algéco, marque déposée pour les constructions modulaires, dont les enfants utilisent le nom pour identifier la pièce en question. On suppose que le nom a été repris des adultes puisqu'il s'agit d'une marque professionnelle dont les enfants n'ont, *a priori*, pas connaissance. Ils utilisent le terme « algéco » à sept reprises, spontanément et individuellement, quel que soit l'âge (2 CE1, 1 CE2, 3 CM1 et 1 CM2). Il est visible en rouge sur le cliché suivant.



Photographie 64 : Garderie de l'école Lilas, l'algéco

3.7.2 : du point de vue des enfants



Photographie 65 : Les jeux de la garderie par Agathe, CE2



Photographie 66 : Les jeux de la garderie par Mickaël, CP



Photographie 67 : Les jeux de la garderie par Anaïs, CM1

Globalement, les enfants apprécient la garderie pour les jeux qui y sont proposés : « tous les matins, on joue dans l'algéco à la bataille [...] et au jeu de famille » (Agathe, CE2). Mickaël CP, décide, lui aussi, de photographier les jeux « parce qu'ils sont bien ». Les enfants peuvent jouer « aux échecs » (Fabien, CM1), « y'a plein de jeux » (Louis, CM1), « des jeux de société » (Maëva, CM1). Les jeux de la garderie sont apportés par les adultes, offerts par les parents d'élèves ou achetés par la coopérative scolaire. Les jeux de cartes laissent plus de possibilités de détournement comme le « tas de merde » dont nous parle Ludovic en CM1 et dont « le nom [...] est un peu familier ». De tous les jeux de société, réglementés, conditionnés par un nombre de joueurs, une durée de jeu, les jeux de cartes permettent une utilisation plus variée, plus libre, une répétition à volonté, une durée indéterminée, des règles modulables, bref une prise d'autonomie maximale, une possibilité d'exercer leur *agency*.

Au-delà de la présence des jeux qui justifie l'intérêt que les enfants portent à cette garderie, on trouve deux raisons principales à l'investissement de cet espace. D'abord, c'est un temps partagé avec les pairs, ensuite c'est une alternative à l'ennui.

Une occasion de sociabilité supplémentaire

Premièrement, la présence des pairs est indispensable et les enfants nous le rappellent à plusieurs reprises. On joue « *avec les copains [...] Noé, Guillaume, Laurent, Louis* » (Mickaël, CP), « *je joue avec mes copains* » (Fabien CM1), « *y'a plein d'enfants* » (Églantine, CE2), « *j'aime bien jouer en collectif, on s'amuse bien avec mes copines, on rigole et c'est marrant* » (Anaïs, CM1).



Photographie 68 : La table de la garderie par Ludovic, CM1

« *Tous les matins on joue à un jeu avec Kylian, Caroline, Pascaline et tout. On joue toujours sur cette table parce que la première fois on a commencé à jouer sur cette table là et on a continué, continué tout le temps sur cette table-là.* ». Ludovic CM1, évoque ici une habitude qu'il a prise avec ses amis. Au-delà du rituel évoqué, c'est le cliché de la table avec les quatre chaises qui symbolise chez cet enfant un attachement particulier à ce moment de la journée et à l'action de jouer qu'ils ont installée ici. La table est devenue l'attribut de ce groupe de copains. Ils identifient leur groupe social à cet emplacement et certainement que les autres enfants, autres groupes d'enfants, reconnaissent la table comme étant celle occupée par le groupe de Ludovic. Ils habitent cet espace car ils agissent entre eux et pour eux.



Photographie 69 : Le jeu de cartes par Églantine, CE2

- C : Églantine, tu as pris Joséphine et Émeline qui jouent à la bataille dans l'algéco.
 Églantine : *bah en fait, c'est la garderie, le matin y'a des enfants qui viennent à la garderie parce que bah Joséphine et Émeline, elles y vont souvent et puis c'est mes amies.*
 Émeline : *et on joue à ça.*
 C : vous jouez toujours à ça ?
 Émeline : *on a joué que deux fois aux échecs et sinon c'est tout le temps à ça.*
 C : et vous êtes toutes les trois à la garderie le matin ?
 Émeline : *oui avec Agathe, Églantine elle n'est pas là, elle est partie au bus.*
 C : pourquoi alors tu prends cette photo-là, Églantine ?
 Églantine : *bah, parce qu'elles y vont souvent et puis y'a plein d'enfants qui y vont souvent, du coup ça rappelle un peu l'école.*
 C : d'accord, mais toi, tu n'y vas pas ?
 Églantine : *non*
 C : et tu aimerais bien y aller ?
 Églantine : *bah oui mais je ne peux pas.*
 C : parce que tu rentres plus tôt à la maison ?
 Églantine : *oui*
 C : et des fois, tu préférerais être avec tes copines que rentrer à la maison ?
 Églantine : *oui*

Églantine aimerait participer plus souvent au jeu de ses amies. Elle les met en scène sur son cliché, en train de jouer comme elles le font tous les soirs en attendant le bus alors qu'elle-même est déjà rentrée. Elle regrette visiblement de ne pas partager ce temps-là avec Émeline et Joséphine, elle se le représente pour mieux se l'imaginer et pour dévoiler son désir d'être là aussi. Églantine est dans la projection d'une action, plus que dans une action concrète.

Sur les clichés, les jeux sont évoqués mais dans les discours, c'est bien l'aspect social de cette garderie qui est mis en avant. Les enfants aiment cet espace parce qu'il est à leur disposition pour partager entre eux, pour être avec leurs amis. C'est aussi un espace dans lequel on peut modifier, à la marge, ses alliances avec d'autres pairs, de sexe différent par exemple.

La garderie pour éviter l'ennui



Photographie 70 : L'algéco, garderie par Maëva, CM1

La garderie, c'est aussi une alternative pour échapper à l'ennui : « *au moins le matin, on s'amuse au lieu de s'ennuyer* » (Maëva, CM1), surtout lorsque le climat ne leur permet pas de rester dehors : « *parce que on fait des jeux quand il pleut, ça nous sert* » (Nola, CE1), « *des fois, quand il fait froid à la garderie le soir on y va* » (Line, CM1). Anaïs CM1, précise aussi que « *le soir quand il ne fait pas beau* » les enfants vont à la garderie pour se protéger du mauvais temps « *bah oui parce que par exemple, si il pleut, on peut être à l'abri* » (Maëva, CM1).

Malgré tout, les enfants montrent bien qu'ils s'adaptent plus qu'ils ne choisissent. Ils sont contraints par les horaires de travail des parents et ceux des deux tournées de bus (le premier quitte l'école à 16h15 et le second à 16h45). Alors les enfants n'aiment pas : « *parce que on est enfermés [...] Je suis pressée de partir de l'algéco* » (Stéphanie, CM1) et « *moi j'aime pas l'algéco parce [...] quand y'a du bruit, ça résonne et ça casse les oreilles* » (Baptiste, CM1). En effet, lorsque le premier bus part, un seul adulte est présent pour surveiller tous les enfants qui restent. Alors ils sont tous confinés dans l'algéco « *quand il fait beau on est quand même enfermés* » (Stéphanie, CM1). Nola explique d'ailleurs « *parce que sur le plateau, c'est pas très stable [...] on rentre quand les petits arrivent, ils peuvent tomber. Parce que, bah, y'a qu'une personne parce que Josiane après elle part au bus et elle rentre chez elle après oui y'a que Pauline. Au début, y'en a deux et après y'en a qu'une* » (Nola, CE1). Les enfants sont soumis à l'organisation des adultes et leur appropriation de l'espace s'en trouve limitée. Ils détournent peu, se contentent des jeux mis à leur disposition, dans la limite de ce qui est autorisé. Alors, pour leur bien, ils s'en satisfont mais expriment

des contraintes inhérentes à l'organisation des adultes dont ils dépendent et dont ils se passeraient volontiers.

Alors les enfants expriment des alternatives plus heureuses à la garderie :



Photographie 71 : Le bus par Geoffrey, CM1

Geoffrey : j'aime bien prendre le bus surtout on part plus tôt avec Stéphane, on s'amuse. C'est moins long que d'attendre que la mère elle arrive à six heures du soir, surtout. Il me dépose devant chez ma nounou, j'attends une demi-heure chez ma nounou. Je préfère rentrer, jouer parce que y'a plus de trucs intéressants que à la garderie.

Avec la garderie, les enfants sont clairement dans une exploitation très limitée de l'espace. D'abord, parce qu'ils sont nombreux dans une pièce assez petite, et que l'enfermement les contraint dans leurs jeux et leurs interactions. Ils s'approprient cette garderie parce qu'ils n'ont pas d'autre choix et préfèrent y exploiter le peu qu'ils ont à leur disposition, plutôt que de s'y ennuyer. Ils détournent peu cet espace dans lequel on les « garde », ce qui suggère une certaine forme de passivité. Alors ils forment des groupes de pairs qui respectent plus ou moins les groupes d'amis que l'on peut trouver sur les autres temps de l'école. Ainsi, Églantine se voit remplacée par Agathe pendant la garderie. Filles et garçons sont même prêts à jouer ensemble, Ludovic, Kylian, Caroline et Pascaline se regroupent pour jouer au « tas de merde » par exemple, jeu qui nécessite un nombre de joueurs entre trois et dix. Les enfants se socialisent d'abord dans leur intérêt, pour en retirer un bénéfice immédiat, ici le besoin de joueurs en nombre suffisant, quel que soit leur sexe. À l'école Lilas, la garderie rassemble tous les âges, même les enfants de maternelle les rejoignent comme nous l'explique Nola plus haut.

À l'école Bleuët, au contraire, les enfants sont regroupés par classes, ce qui ne permet pas de socialisation différente que celle déjà expérimentée pendant la récréation ou dans la

classe. Adèle, Émilie et Louison, toutes les trois en CM1 évoquent la garderie. On voit bien que la séparation des classes se poursuit jusque dans la garderie le matin et le soir, ce qui contraint les enfants d'une certaine manière à se socialiser en respectant cette répartition.

École Bleuet, Adèle, Émilie et Louison, CM1 :

Adèle : *ici c'est la garderie des petits.*

C : la maternelle vient faire la garderie ici ?

Adèle : *non c'est les CP-CE1*

C : ah c'est ça que vous appelez « les petits » ? Rires

Émilie : *là c'est notre garderie, CM1-CM2. C'est bien, à part que la personne qui nous garde, elle n'est pas ...* (elle ne souhaite pas finir sa phrase)

Louison : *ça, c'est la garderie des CE2 et le soutien.*

*

Dans cette partie ont été répertoriés les espaces récréatifs et les espaces institutionnels, qui sont conçus par les adultes et qui sont vécus par les enfants de manière relativement conforme.

En ce qui concerne la cour, son aménagement est pensé pour que la récréation soit vécue comme un espace social et bénéfique aux activités motrices. Pour les adultes, c'est un espace scolaire donc il doit être éducatif, à commencer par son aménagement qui, pensé en collaboration avec les enfants dans le meilleur des cas, doit favoriser l'apparition de comportements sociaux dans un cadre sécurisé. Les autres espaces récréatifs ont également une fonction précise du point de vue des adultes : le plateau est conçu pour l'exercice des sports collectifs, et le city-stade, dont l'action est induite par le nom, est lui aussi conçu pour la pratique sportive. Dans ces espaces de jeux formalisés de l'école, parce qu'ils sont conçus et dédiés à cela, les jeux des enfants n'échappent pas à un certain conformisme. Les enfants utilisent ces espaces de manière semi-formelle car ils détournent et transgressent peu. Ils s'appliquent à faire respecter la règle imposée par l'institution, indiscutable parce qu'elle est validée par tous, enseignants, parents, et eux-mêmes, les enfants.

La réflexion présentée ici permet de comprendre comment les enfants se répartissent les espaces en fonction des règles sociales qui s'appliquent. Ainsi, chaque enfant ou groupe d'enfants trouve son espace, celui qui va lui appartenir, celui qu'il va s'approprier pour ses jeux. « La lutte des places » (Moignard & Sauvadet 2016, p. 132) se joue entre enfants en tenant compte des règles cadrantes des adultes. À titre d'exemple, sur le plateau, le contrat sur les bonnes manières d'agir est établi en amont par les adultes, en concertation – parfois fictive – avec les enfants, puis il est intégré par eux. Ensuite, les enfants organisent leurs propres règles, occupent leur statut social, leur place dans le groupe, de manière genrée souvent, les garçons mobiles dans l'espace central et les filles statiques en marge dans les espaces moins visibles. C'est une hiérarchie de genre qui rentre en jeu dans laquelle les filles sont clairement les dernières servies. Elles investissent des lieux plus réduits, en retrait de la vie publique de l'école, à l'abri des regards. Elles s'excluent des espaces qu'elles ont identifiés comme des territoires masculins et sont exclues par les garçons, par exemple du terrain de football car elles ne connaissent pas les règles du jeu ou détournent la fonction du but. Dans tous les cas, les garçons comme les filles ont intégré le rôle social qui incombe à leur genre et déjà à l'école, semblent s'y conformer. La distribution de l'espace se joue

également entre enfants selon une hiérarchie d'âge, les plus âgés prennent le monopole au détriment des plus jeunes. Ainsi les grands annexent leur territoire pour laisser ce qui reste aux plus petits, les « lieux de « second choix » pour reprendre les termes de Julie Delalande (Delalande 2003, p.60) qui identifie déjà en maternelle, comme nous le faisons ici en élémentaire, cette hiérarchie entre les enfants d'âges différents. Des stratégies se mettent en place malgré tout pour s'autoriser une prise d'autonomie, même minime, par rapport au domaine privé de la famille d'abord, puis par rapport aux autres, les adultes mais aussi les autres enfants.

Plus encore, les espaces institutionnalisés tels que la classe, la bibliothèque, le restaurant scolaire et la garderie, sont des cadres conçus très contraignants que les enfants perçoivent de manières différentes en fonction de leur sexe, de leur âge, de leur rapport avec l'école et ses attentes, avec les adultes et l'exercice de leur autorité, de leurs amitiés avec les pairs et pour finir de l'influence du vécu familial.

Ainsi, les manières d'habiter ces différents espaces dépendent largement de ce que les adultes autorisent. Une hiérarchie s'établit entre les enseignants et le personnel communal. Les premiers sont identifiés par leur prénom ou par le titre honorifique de maître ou maîtresse, manière beaucoup plus affective que les dénominations utilisées pour les autres adultes de l'école (Rayou, 1999). Le terme « *dames de cantine* » revient dans les paroles des enfants pour désigner le personnel communal, souvent identifié sous le terme générique du lieu dans lequel il exerce ses fonctions : « *la cantine, elle devrait faire des efforts* » (Stéphane, CM2), « *avec la garderie c'est 14-15* » (Guillaume, CE2). Qu'il s'agisse de la classe, de la cantine, de la bibliothèque ou de la garderie, les enseignants représentent toujours l'autorité respectée. Les interactions avec le personnel sont moins fréquentes et les enfants sont moins souvent amenés à les interpeller comme ils font dans la classe avec l'enseignant. Les enfants se basent sur la distinction entre le domestique et le scolaire pour hiérarchiser les adultes de l'école et ainsi habiter différemment les espaces. Les opportunités de faire sont plus nombreuses avec les enseignants. Les normes scolaires imposées sont plus respectées dans les espaces cadrés par les enseignants (la classe en priorité). Les espaces de détente – du point de vue des enfants – la bibliothèque, la cantine, la garderie, font l'objet d'une plus grande prise de liberté de leur part dans l'exploitation des espaces et des règles. Dans ces lieux, les ressources sont aussi plus variées. Les enfants reconnaissent une exploitation riche à la classe mais restent dans le cadre de la pédagogie et du disciplinaire. Dans les autres espaces, ils s'imaginent davantage sortir du cadre imposé, de la

fonctionnalité du lieu, ils profitent de leurs possibilités à être détournés. « Les usages réels [...] s'écartent des usages prescrits » (Derouet-Besson, 1998, p. 123) mais au vu de nos résultats, plus encore dans les espaces autres que la classe.

En effet, les espaces clos, à l'intérieur du bâtiment scolaire sont clairement pris en main par les adultes, ce qui laisse peu de marge aux enfants pour s'en approprier les contours, les règles. Malgré tout, les enfants parviennent à habiter ces espaces parce qu'ils se les représentent d'une manière particulière – la cantine évoquée sous l'angle d'une salle de spectacle –, à travers des objets représentatifs – les ordinateurs sur lesquels on peut s'amuser –, des activités qui les intéressent et les motivent – le TBI dans la classe –, des expériences spécifiques qui les ont marquées – l'activité sur les volcans –, dont ils gardent un souvenir, suffisamment positif pour qu'ils le mentionnent. Ils maîtrisent l'action, ils agissent en qualité d'experts avec les technologies nouvelles par exemple. Enfin les relations sociales entre pairs et avec les adultes participent à cette identification aux lieux. Les « libertés interstitielles » (Derouet-Besson, 1998, p.168) sont plus minces dans l'établissement qu'à l'extérieur. Les enfants identifient, utilisent et détournent les espaces, prennent des repères autres que ceux attendus par les adultes et l'institution. Ce qui permet aux enfants d'habiter l'école et d'y trouver des repères culturels, sociaux et historiques. Ainsi, les enfants se représentent les espaces de l'école en fonction des individus qui les habitent, perçoivent l'espace social à travers des pratiques particulières.

Dans les espaces scolaires que nous venons de voir, et surtout dans la classe, les enfants se plient plus aux injonctions des adultes que dans les espaces récréatifs. L'espace est une ressource différente pour les adultes et pour les enfants mais finalement leurs projets se rejoignent. Ceux des enfants rejoignent ceux, pédagogiques, des adultes. En effet, ces derniers ont des objectifs disciplinaires, des compétences à faire acquérir et utilisent l'espace pour créer un climat propice aux apprentissages. Les enfants vont globalement utiliser l'espace conçu pour eux dans le respect des normes et des finalités scolaires : la classe pour travailler, la cantine pour déjeuner, la bibliothèque pour lire, la garderie pour jouer, la cour, le plateau et le city stade pour jouer et faire du sport. « L'espace et le temps scolaire constituent des cadres très contraignants de l'action des enfants. Ceux-ci tendent à passer inaperçus tant ils ont été naturalisés dans une forme scolaire qui a fini, au fil de l'histoire, par s'imposer » (Rayou, 2006, p. 218). En effet, de manière générale, les enfants ne remettent pas en question les temps et les espaces imposés par l'école car ils ont intégré la norme scolaire. Ils ont envie de s'investir dans les projets qu'on leur propose, que l'on construit pour eux, en fonction de la relation instaurée avec l'adulte et les pairs, parce qu'ils ont acquis

et intégré les normes et les codes de l'école. Le territoire de la classe appartient avant tout au maître, celui de la cantine appartient à « la dame de cantine », alors la fonction du lieu est respectée. Son détournement est moins aisé que dans la cour alors les enfants se projettent facilement dans ce qu'on attend d'eux : être des élèves, par exemple. Pour autant, les enfants vont démarquer leur utilisation par des détournements plus ou moins importants qui se limitent parfois à la projection dans l'imaginaire, le souvenir pour ne retenir que l'agréable, souvent lié au collectif. Plus les systèmes de relation sont clairement établis, plus les enfants s'en remettent aux adultes pour s'organiser dans ces espaces. Ainsi dans la classe et la garderie par exemple, l'activité dans le lieu – travailler et jouer – est claire, la fonction de l'adulte – enseigner et surveiller – est claire elle aussi. Dans la bibliothèque, où l'activité, la fonction et la finalité ne sont pas apparentes, les enfants détournent davantage mais se perdent aussi et les projets des adultes et des enfants diffèrent à tel point que tout le monde se désintéresse du lieu.

Lorsque les enfants jouent dans les espaces vastes – plateau – ou dans une cour sous une surveillance plus limitée comme à l'école Pivoine, alors ils s'autorégulent davantage. Il y a peu ou pas de règles formelles. À l'inverse plus les adultes exercent un contrôle direct (surveillance) ou indirect (interdits), plus les enfants s'en remettent à eux pour gérer les conflits, la difficulté étant que les adultes n'ont pas toujours des autorités égales. De manière générale, les enfants sont des acteurs sociaux et territoriaux particuliers par l'exploitation qu'ils font des espaces mis à leur disposition. Ils s'ajustent aux injonctions lorsque celles-ci leur permettent, malgré tout, d'exercer leurs jeux avec leurs pairs. Ils tirent profit de chacune des situations.

Les espaces de jeux et espaces institutionnels de l'école : un détournement limité		
	Espaces conçus par les adultes	Espaces vécus par les enfants
La cour traditionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Surveillance facile. - Risque zéro - Jeux peu corrupteurs et / ou éducatifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux traditionnels - Respect des règles imposées - Réponse aux stéréotypes de genre
Le plateau	<ul style="list-style-type: none"> - Surveillance - Enseignement de l'EPS - Intervention moindre 	<ul style="list-style-type: none"> - Un espace exceptionnel - Des fonctions multiples - Règles partagées
Le city stade	<ul style="list-style-type: none"> - Des règles imposées pour limiter les accidents - Une structure contraignante 	<ul style="list-style-type: none"> - Un espace de jeu institutionnalisé - Des règles respectées - Aspect genré accentué
La classe	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement et pédagogie - Climat de classe - Autorité imposée - Activités scolaires, objets pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence forte de l'enseignant - Respect des règles imposées - Codes de l'école formalisés - Outils à disposition propres au scolaire - Familiarité avec l'espace - Sentiment de sécurité
La bibliothèque	<ul style="list-style-type: none"> - Un lieu déserté - Une fonction inexploitée - Espace annexé pour une autre activité 	<ul style="list-style-type: none"> - Un espace oublié - Une activité détournée sous le contrôle de l'adulte
Le restaurant scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Espace de restauration (utilitaire qui se veut convivial) - Espace problématique du point de vue de la discipline 	<ul style="list-style-type: none"> - Espace de détente - Espace social, presque familial
La garderie	<ul style="list-style-type: none"> - Espace utilitaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Entre le jeu et l'ennui : un espace peu valorisé

Chapitre 4 : Les tiers-lieux enfantins : se territorialiser pour habiter l'école.

Le sociologue urbain américain Ray Oldenburg est le premier à conceptualiser en 1989 la notion de tiers-lieu. Il s'intéressait à la naissance de nouveaux lieux, intermédiaires entre le domicile et le travail et adaptés à un style de vie urbain, individualisé et mobile. Mais c'est une notion qui reste nébuleuse car le tiers-lieu est « éphémère » (Burret, 2015, p. 8). Pour les géographes, c'est une notion qui traverse les époques et dont les terminologies diffèrent pour définir des processus sociaux sensiblement distincts en fonction des contextes géographiques et des territoires étudiés. Roger Brunet parle de « discontinuités » (Brunet, 1969) pour évoquer « un lieu de faiblesse » (Brunet *et. al.*, 1997, p.302) dans les espaces géographiques comme les zones de passage parfois désertiques qui ne sont pas favorables aux interactions, aux échanges. Brigitte Prost quant à elle parle de « marges » (Prost, 1993, 2004) pour délimiter les différents systèmes rural et urbain par exemple et nommer les limites floues qui les séparent. D'autres termes voisins cherchent à nommer ces espaces qui se démarquent des autres. Violette Rey traite alors la notion d'entre-deux pour décrire des contextes géopolitiques difficiles, des conflits, des crises démographiques etc. (Rey, 2010). Les termes d'interface, d'intermédiarité, d'interstice ou encore de territoire multisitué sont principalement utilisés et définis par les géographes et en particulier le groupe de recherche *Interfaces* coordonné par Laurent Chapelon et Karine Emsellem pour décrire l'organisation de l'unité spatiale et la dynamique des réseaux (Chapelon *et. al.*, 2008, p.194). Muriel Monnard s'est intéressée à l'espace de la cour de récréation et des jeux de pouvoirs qui s'organisent entre enfants. Elle utilise les termes d'espaces intermédiaires et de marges pour évoquer les « discontinuités physiques » (Monnard, 2016, p.133) des territoires dans lesquels les enfants jouent et se retrouvent. La notion de « tiers-lieu » apparaît en particulier dans les écrits du géographe Martin Vanier alors qu'on assiste à une profusion de termes, d'approches et de théories. La notion de tiers évoque alors des espaces « où une identification positive s'est dessinée » (Le Gall & Rougé, 2014, p.8) et dans lesquels on peut « saisir un processus suffisamment durable pour que l'on y reconnaisse une unité de situations » (Vanier, 2000, p.87). Le tiers espace n'est pas idéal mais il est riche (Vanier, 2000, 2003), en témoignent les nombreux effets de contexte social, politique, géographique qui modifient et alimentent la sémantique et l'épistémologie de la notion.

Mais des sociologues se sont également emparés de ces notions pour décrire des processus sociaux en jeu dans des contextes variés pour « saisir le potentiel relationnel et temporel des espaces et de ce qui s’y joue » (Le Gall & Rouge, 2014, p. 7). Le sociologue Antoine Burret en particulier, s’est intéressé aux tiers-lieux avec l’émergence du télétravail en France dans les années 2000 (Burret, 2015). Bien que ce contexte professionnel soit assez éloigné de celui que nous étudions ici, Antoine Burret décrit un phénomène social transférable au domaine scolaire et aux processus sociaux mis en place par les enfants. En effet, ce tiers-lieu constitue pour le groupe un endroit privilégié, « un socle de sens commun » (Burret, 2015, p.12) car au-delà des murs et du bâtiment, c’est le processus de co-construction et la dynamique de partage qui donnent sa valeur au tiers-lieu (Burret, 2015). Cette notion émerge sous le terme anglophone de « third place » (Oldenburg, 2000) et réunifie « une dualité entre à la fois un ressenti (se sentir comme à la maison, the « first places ») et une activité (où l’on travaille, « the second places ») » (Burret, 2015, p.71). Ces notions sont réinvesties et traduites par Patrick Genoud et Alix Moekli de l’Observatoire technologique de Genève, par « premiers lieux » et « second lieux » (Genoud & Moekli, 2010, p.4) pour observer de quelles manières les relations sociales et professionnelles sont transformées par les nouveaux réseaux de communication. Avec ces nouvelles approches, l’utilisation du terme tiers-lieu sort un peu de sa définition géographique.

En effet, pour parler des enfants, cette dualité entre le « premier lieu » et le « second lieu » prend davantage la forme d’un « lieu tiers » entre les deux institutions principales qui sont en charge des enfants, à savoir la maison et l’école, et qui ont fait l’objet de politiques publiques importantes. Aujourd’hui, ces dernières s’intéressent aux pratiques des enfants et des jeunes hors maison et hors scolarité. Les « temps et lieux tiers » définis comme les espaces de socialisation qui ne sont ni à la maison, ni à l’école – premières institutions socialisatrices des enfants – mais entre ces deux institutions, dans un lieu tiers, constituent alors le « troisième éducateur » des enfants et des jeunes (rapport du HCFEA, 2017, p.2). En atteste ce rapport du Haut Conseil de la famille, de l’enfance et de l’âge qui observe les pratiques des enfants et des jeunes lorsqu’ils « sont hors famille et hors la classe » (rapport du HCFEA, 2017, p.8). Les objectifs des politiques publiques sont alors de faire s’harmoniser les temps et les lieux tiers avec les autres temps et lieux vécus par les enfants et les jeunes pour favoriser davantage « leur développement et leur évolution globale : santé, affectivité, apprentissage, socialisation » (*ibid.*).

De notre côté, si la maison ne fait pas partie de notre terrain d'enquête, l'école dans son ensemble constitue un vivier de tiers-lieux pour les enfants. Il existe pourtant bien une dualité mais elle ne situe pas à proprement parler entre l'école et la maison, dans une institution tierce. La dualité se trouve dans l'inadéquation entre les projets des enfants et ceux des institutions (Burret, 2015, p.73) comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre. En effet, du point de vue des enfants, leur projet consiste à se sentir à l'école comme à la maison, pour pouvoir jouer par exemple mais pour autant, sans être vraiment comme à la maison car on y est plus souvent seul. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que dans les recherches sur la maison, les enfants cherchent à se construire des tiers-lieux qui fassent cohabiter la maison et l'école : les jeux de la maîtresse, inviter les copains de l'école à la maison, faire ses devoirs dans des conditions moins formelles qu'en classe. Alors, à l'école, il s'agit d'être avec ses pairs pour résister au mieux aux injonctions institutionnelles. Parce qu'ils déploient des stratégies pour se démarquer des adultes et du contexte formel qu'on leur impose, les enfants se territorialisent dans les tiers-lieux de l'école qui ne sont pas « entre » deux institutions qui se disputent leur éducation. Pour cela, nous n'utilisons pas le terme d'espaces intermédiaires. Les termes intermédiaires ou marges sont des critères physiques, géographiques, tandis que les tiers-lieux n'ont pas seulement une connotation situationnelle dans l'espace, c'est une construction de l'enfance.

Les tiers-lieux, et les tiers-temps qui y sont liés, sont des tiers enfantins, issus de la création, de la production et de l'imagination enfantines. Ce sont les espaces hybrides de rencontre et de partage entre enfants. Le tiers-lieu doit permettre d'unifier « un ensemble hétérogène d'individus et de volontés autour d'une histoire commune » (Burret, 2015, p.73). Nous avons relevé neuf types de tiers-lieux comme nous l'expliquons ci-dessous et qui proviennent principalement du travail d'enquête réalisé dans l'école Lilas : les tiers-lieux réels comme les jeux en place dans les espaces verts, entre autres avec le village gaulois, dans la cour avec le jeu de Violetta, ou sur les murets, les toilettes, les trous et les fissures, les lieux stratégiques et interdits, les cabanes, comme tiers-lieux plus symboliques qui relèvent de l'imaginaire et du relationnel et qui sont autant de démonstrations de leurs manières de se territorialiser à l'école dans des tiers-lieux. Si la majorité du travail d'analyse a été possible grâce aux clichés pris par les enfants dans l'école Lilas, c'est parce que les photographies et les commentaires qui leur sont liés mettent en lumière les systèmes de relations qui se jouent dans ces tiers-lieux entre les enfants. Loin de nous l'idée de négliger les autres terrains de notre recherche, mais la richesse des clichés nous offre une large

ouverture de construction de connaissances et de compréhension. Nous cherchons malgré tout à comprendre quels sont les finalités des tiers-lieux que l'on peut retrouver dans les autres écoles, ce qui nous permet de dire que cette catégorisation, bien que propre à la configuration particulière de l'espace, reflète des processus et des comportements sociaux qu'il est possible de transposer à d'autres terrains d'enquête. Les lieux interdits par exemple naissent dans toutes les écoles à partir du moment où les adultes identifient des espaces jugés potentiellement dangereux et sont obligés d'en règlementer les accès.

Nos critères qui définissent un tiers-lieu sont les suivants. Les tiers-lieux n'ont, aux yeux des adultes, aucune utilité, aucune fonction institutionnelle précise ou la fonction institutionnelle a été détournée par les enfants pour leur donner une fonction sociale dont ils bénéficient directement entre eux et qui va dépendre d'un certain nombre de critères. Pour les enfants, ces tiers-lieux permettent d'abord de mettre en pratique des caractéristiques de leur culture enfantine. Ce sont donc des espaces de résistance au monde et aux règles des adultes qui sont construits par les groupes sociaux des enfants. Même s'ils ne sont pas toujours interdits, ils sont souvent cachés, dissimulés. Du point de vue des adultes, ce sont des lieux vides de sens, qu'on ne voit pas, auxquels on ne s'intéresse pas parce qu'ils ne servent à rien ou bien parce qu'ils sont interdits et qu'on ne peut pas voir ce qui s'y déroule. Nous faisons donc l'hypothèse suivante : la construction de ces tiers-lieux est une réponse sociale enfantine en résistance à l'hyper institutionnalisation de l'école. Les enfants résistent ainsi à la domination des adultes, prennent le pouvoir, au moins pour un laps de temps sur leurs actions et peuvent mettre en place leur propre culture. Ils résistent aux contraintes spatiales et temporelles en repoussant les frontières de ce qui est autorisé, en explorant les endroits interdits, en déployant un imaginaire impensable pour les misérables adultes que nous sommes devenus. En effet, comment les enfants, au-delà d'un apprentissage de la vie sociale telle que les adultes la conçoivent pour eux, harmonisent les espaces vécus à l'école en interrelations avec les autres ? Comment les enfants parviennent-ils encore à être des enfants dans ce cadre social civilisant voire professionnalisant qui exige déjà d'eux l'exercice de leur métier d'élève, de futurs citoyens et de membres actifs de la société ?

Du point de vue des enfants, ces tiers-lieux sont recherchés et exploités pour les ressources sociales riches qu'ils proposent. Dans des lieux parfois visibles ou publics, les enfants font leur territoire, pour voir et être vus donc pour adhérer à la vie de l'école dans son ensemble mais en conservant leur individualité ou celle de leur groupe de pairs, comme

dans le jeu de Violetta. Les tiers-lieux peuvent aussi être privés ou cachés du regard des adultes comme nous l'avons vu avec un accès parfois illégal, mais aussi cachés du regard des autres enfants et voir sans être vu, trouver l'intimité seul ou à plusieurs. Les tiers-lieux sont le marquage d'une territorialisation des enfants qui agissent comme des acteurs traversent, organisent, ces lieux. En fonction de leur âge, de leur sexe, les enfants créent (le village gaulois est l'exemple d'une création entièrement enfantine), détournent des espaces pour se les approprier, pour les vivre ensemble et ils contribuent à les faire exister et à faire résister ces espaces » (Le Gall et Rouge, 2014, p.16). Ainsi, les enfants consolident leur culture enfantine, la font perdurer, la transmettent dans ces espaces de partage qui n'appartiennent qu'à eux.

L'activité dans le tiers-lieu est très souvent informelle, c'est-à-dire qu'elle n'est ni encadrée, ni évaluée, ni programmée par l'adulte. Néanmoins, une activité plus formelle peut être pratiquée dans un espace utilisé pour l'occasion de manière imprévue et informelle – un rebord de fenêtre pour faire ses devoirs par exemple. Souvent, les tiers-lieux sont des espaces très recherchés par les enfants parce qu'ils n'ont pas d'utilisation architecturale définie par les adultes (Mazalto, 2017). Lorsqu'une architecture particulière est conceptualisée, alors le lieu n'est pas toujours investi de la manière attendue par les adultes. Les enfants y fabriquent leur propre conception sociale de l'appropriation spatiale. Les pratiques enfantines dans ces espaces sont d'autant plus difficiles à catégoriser que les utilisations peuvent être diverses. Les enfants ou les groupes d'enfant n'y font pas nécessairement la même chose, au même moment, ni avec les mêmes individus. Ils l'exploitent de manières différentes en fonction de leurs envies, de leurs jeux, de leur âge (les grands bravent les interdits) ou de leur sexe (les filles bavardent entre elles, font leurs devoirs) et montrent surtout une autre manière d'être au monde, d'habiter les espaces qu'on leur laisse, montrent une autre facette de la société dans laquelle ils agissent. Ils montrent comment agissent les enfants lorsqu'on leur laisse la possibilité d'être des enfants ici et maintenant (Delalande, 2009).

Les tiers-lieux sont physiques ou symboliques. Dans tous les cas, le tiers-lieu à l'école se situe là où les enfants peuvent partager une culture commune, peuvent construire leur territoire, c'est-à-dire, agir selon leurs désirs, souvent dans le cadre de ce qui est autorisé mais parfois aussi dans ce qui ne l'est pas. On peut parler de tiers-lieux matériels ou réels pour désigner les espaces physiques conçus et habités par les enfants (le village gaulois, la cabane ...), et des territorialisations tout aussi assumées bien que moins vastes et plus

générées comme Violetta ou les murets. On parle de tiers-lieux symboliques pour désigner ce que l'imaginaire permet aux enfants d'investir et en particulier, ce tiers-lieu plus insaisissable pour les adultes, les groupes de pairs comme groupes de repères, une identification symbolique, un territoire identitaire. On parle de marquage idéal pour les espaces appropriés par les enfants de manière « symbolique » ou « identitaire » (Ripoll & Veschambre, 2004, p. 301). Il s'agit aussi des espaces qu'ils associent à des groupes sociaux au point de devenir l'un de leurs attributs, c'est-à-dire de participer à définir leur identité sociale. Ils se répartissent les lieux en fonction des âges ou du genre. Les enfants déposent une marque idéale puisque l'espace a une signification pour eux et parfois une marque matérielle car ces espaces sont visuellement délimités.

Enfin, la qualité d'un tiers-lieu réside dans son accessibilité pour les enfants à leurs pratiques enfantines dès que l'opportunité se présente. On retrouve le même lieu, à chaque récréation, avec les mêmes amis. Au contraire, on joue au même jeu mais on s'adapte à l'espace dans lequel les adultes nous disent d'aller. Le tiers-lieu loge les jeux de manière contractuelle pour les enfants, c'est-à-dire qu'ils sont capables de se reconnaître entre eux et respecter les lieux qu'un groupe a annexé. C'est ainsi que les enfants s'imposent comme des acteurs sociaux territorialisés puisqu'ils reconnaissent les marquages idéels et matériels que chaque groupe social utilise pour délimiter et habiter son territoire.

Les enfants se glissent dans ces petites brèches où les adultes vont tourner le dos, réduire leur vigilance, assouplir leur surveillance et profitent de leur inattention pour investir pleinement ces espaces dans lesquels la liberté semble plus grande ou plus facile à prendre du point de vue des enfants.

Alors les enfants sont à l'origine des tiers-lieux de l'école pour échapper au scolaire et s'identifier en tant qu'enfants en opposition ou par différence avec la société des adultes. Ils créent et donnent à voir, à travers les exemples de tiers-lieux suivants, une culture enfantine riche, parfois insoupçonnée des adultes. Ainsi, l'espace conçu, c'est-à-dire l'espace physique dédié ou imposé aux enfants, se confronte à l'espace vécu, celui créé par les enfants, celui qu'ils imaginent, qu'ils s'approprient, en d'autres termes, leur territoire.

4.1 : Les espaces verts

Alors que le début des entretiens se fait à l'intérieur des écoles dans une salle prêtée pour l'occasion, les enfants, à qui nous venons d'expliquer la consigne – se présenter, nous faire visiter leur école – se dirigent systématiquement vers l'extérieur. Dans l'école Lilas, les petits groupes veulent commencer le parcours photographique dehors. Dans l'école Pivoine, les enfants nous font visiter leur école en commençant également par l'extérieur.

4.1.1 : Contextualisation

Pourquoi cet attachement particulier au dehors et à la nature ? Qu'apportent ces extérieurs aux enfants ? Ils expriment des jeux, des espaces de liberté qui diffèrent selon les âges des enfants. On s'y retrouve pour jouer, se cacher, s'organiser en équipe, s'isoler. Dès le plus jeune âge, les garçons en particulier choisissent des jeux extérieurs (Harper & Sanders 1975). Dans tous les cas, les cours d'école offrant une diversité accrue de choix aux enfants inspirent des jeux que les espaces intérieurs n'accueillent pas, des jeux plus créatifs aussi (Raffan, 2002, p.4). Ainsi dans l'école Lilas, la diversité des espaces offre des occasions multiples de jouer. Les espaces verts en particulier sont riches car ils permettent le détournement, les cachettes et favorisent l'expérience de la nature et de ses matériaux.

En ce qui concerne les photographies prises à l'école Lilas, elles se répartissent ainsi :

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Garçons	2	7	1	3	3	16
Filles	0	2	2	0	4	8
Total	2	9	3	3	7	24

Tableau 12 : Répartition des photographies des espaces verts

Les garçons photographient deux fois plus les espaces verts. Dans cette école, les espaces verts sont nombreux et mettent à disposition de multiples possibilités

d'investissement, en particulier les cabanes, largement représentées dans cette distribution et auxquelles nous réservons d'ailleurs un sous-chapitre (point 4.7) dans cette thèse.

Ainsi sur une cour uniquement bitumée, on ne retrouve pas les mêmes jeux. Dans l'école Pivoine, les espaces verts se réduisent à un jardin à l'abandon et quelques haies pour séparer la vue des voisins.

Nous verrons donc quelle exploitation les enfants font de ces espaces verts en fonction de ce qui est à leur disposition. Avant cela, nous verrons quel est le projet des adultes dans l'intégration et l'utilisation d'espaces végétalisés dans les écoles en comparaison avec les projets que font les enfants dans ce même espace.

4.1.2 : Jardin pédagogique et végétalisation des cours d'école : le projet éducatif des adultes

Si des recherches ont montré les aspects revitalisants de la nature (Kaplan, 1989), à savoir « améliorer l'interaction sociale » (Coley *et al.*, 1997) et « accroître la satisfaction communautaire » (Taylor *et al.*, 1998) entre autres, les enfants, eux, sont en recherche du jeu, du plaisir, de l'imaginaire. Ces recherches semblent ainsi donner un point de vue adultocentré car les enfants ne sont pas interrogés sur leurs goûts concernant cette cour naturalisée. De plus, ces études sont orientées pour montrer que les cours naturalisées permettent de combler les lacunes des programmes éducationnels, or ce n'est pas ce que les enfants déclarent mais bien ce que les adultes pensent être bon pour eux. Le jardin est d'ailleurs introduit dans l'école au moment de l'urbanisation pour pallier au manque de proximité avec le potager dans le domaine familial.

Les projets de jardin à l'école ne sont pas nouveaux. Dans les années 1890-1914, « on peut parler de « Belle Époque » de l'éducation nouvelle » (Duval, 2002, p.85) puisqu'en Europe se développe des principes éducatifs novateurs qui définissent l'école nouvelle comme un « internat situé à la campagne » qui permet entre autres « la culture du sol et l'élevage des petits animaux » (Mialaret, 1979, pp.182-184). Célestin et Élise Freinet dans les années 1920 prônent également l'expérience par la nature. D'autres après eux, dans le cadre d'une pédagogie active développent les jardins pédagogiques. Aussi, dans un autre projet de naturalisation des cours d'école au Canada, James Raffan déclare que « *le jardin scolaire améliorerait le rendement scolaire et le bien-être général des élèves* » (Raffan, 2002, p.5). La nature intégrée dans l'espace scolaire a des finalités pédagogiques, donc des intérêts

selon les adultes. En effet, ces derniers pensent souvent la nature comme cadre d'apprentissage dans les domaines scolaires.

Le petit jardin existant dans l'école Pivoine est évoqué de manière positive par les enfants pour la végétalisation qu'il apporte et qui est visiblement appréciée : « *là, y'a un beau jardin* » (Timéo, CM2). Au-delà de l'esthétisme, c'est avant tout ce que les enfants y cultivent qu'ils décrivent, ce qu'ils y ont eux-mêmes planté : « *y'a des artichauts, des carottes, là c'est de la menthe, là des radis* » (Vincent, CM2), « *y'a des fruits* » (Camille, garçon, CM1), « *y'a même une tomate, on l'a vue tout à l'heure* » (Maëlys, CE1). Et c'est surtout ce qu'ils veulent y apporter en plus qui compte : « *et le plus que moi je veux, c'est agrandir le jardin parce que on n'a même pas assez de place pour mettre les carottes, les radis, les choux* (Camille, garçon, CM1), « *on voudrait enlever un peu de ça (il parle du bac à sable) pour faire un plus grand jardin. À partir de là, à là, ça fait un jardin et on décale le basket* » (Maxime, CM1). Les enfants expriment l'envie d'accroître le jardin, de lui donner une véritable place, une existence dans l'école pour s'approprier ses finalités. Ils sont acteurs sociaux ici et veulent se saisir davantage de cette opportunité gâchée. En effet, d'autres évoquent le jardin plus négativement lorsque nous demandons ce qu'ils n'aiment pas du tout dans l'école mais c'est toujours pour évoquer son manque d'entretien, l'absence de temps spécifique pour s'en occuper et l'irrespect de certains enfants envers le travail effectué auparavant : « *avant on avait planté des choses mais là c'est tout détruit* » (Maëlle, CM2) ; « *avant il était super bien mais là, il est un peu délaissé* » (Clélia, CM1).

Le jardin est finalement, dans cette école, peu exploité. Malgré qu'il soit délimité par une petite clôture, cet espace est difficile à défendre des envahisseurs car le jardin est piétiné : « *on avait des fleurs, tout là-bas, mais maintenant ça fait des mauvaises herbes, y'a plein d'enfants qui marchent sur les pots* » (Nouma, CM1), « *ce que je n'aime pas, c'est le jardin parce que on fait des plantations et puis tout le monde marche dessus* » (Nelson, CE2) ; « *y'en a qui jouent dedans, y'avaient des petites fleurs, y marchent dessus, alors du coup, elles sont cassées* » (Ana, CE2). Les enfants, ou une partie d'entre eux, ne se sont pas approprié le jardin et ne le respectent pas parce qu'ils n'en font pas une exploitation suffisante à leurs yeux. Les enfants s'approprient un espace par l'activité et la pratique qu'ils en ont. Ici le jardinage et la cueillette ont été interrompus et alors qu'ils sont reconnus comme des activités de socialisation (Derouet-Besson, 1998) et qu'ils permettent aux enfants d'habiter l'espace car ils y sont actifs par le corps et la pensée. Ils ont un rôle à jouer dans la préservation de ce jardin et exercent leur *agency* pour le maintenir en vie. Mais ici, le jardin

n'est pas habité, « *on n'a même pas le droit de rentrer dans le jardin* » (Driss, CE1). Les enfants ne peuvent pas se l'approprier et exercer leur responsabilité. L'appartenance du jardin n'est pas claire pour tous les enfants : appartient-il au centre de loisir ? Au centre aéré ? « *On va dans le jardin, en fait c'est un jardin qu'on fabrique avec le centre aéré, y'a des choses de plantées, des fruits* » (Camille, CM1). Ou bien le jardin appartient-t-il « *à tout le monde* » (Darik, CE2) ? Mais au final, il semble que ce jardin n'appartienne plus vraiment à personne et les enfants de cette école se sentent clairement privés de cet unique espace de verdure dans lequel ils aimait cultiver les ressources naturelles au lieu de le laisser tomber en friche. De la même manière, le directeur avait tenté d'introduire deux poules qui ont dû repartir rapidement dans leur poulailler d'origine pour des raisons sanitaires, départ qui a désespéré les adultes et attristé les enfants (récit oral au cours d'un entretien informel avec le directeur). À l'école Lilas, l'étendue de verdure et la géographie rurale environnante n'a pas inspiré de jardin pédagogique.

Le projet du jardin pédagogique « est avant tout un projet d'adultes » ((Philippot, 2010, p. 426). À l'école, « le projet pédagogique limite l'autonomie » et de ce fait, limite l'*agency* des enfants, puisque les « traditions scolaires sont peu ouvertes à la prise en compte de l'enfant comme sujet de décision » (Brougère, 1999, p.17). Alors si l'on impose un projet de jardin pédagogique aux enfants sans les consulter et sans qu'ils soient amenés à penser par eux-mêmes les finalités de ce jardin, il est probable qu'ils s'en désintéressent rapidement. L'autonomie c'est la marge de manœuvre laissée aux enfants, c'est la place laissée à l'expression de leur *agency*. Ici, les enfants parlent du jardin de manière positive car dans la classe de CM1-CM2, les enfants déclarent y aller avec le maître. Les autres n'y vont pas, s'en désintéressent et finalement ne respectent pas le lieu.

D'autres projets voient le jour avec des objectifs climatiques d'abord (voir la note 33 p.102 sur les cours OASIS) et éducatifs ensuite. En effet, au contact de la nature les enfants collaborent davantage et apprennent entre eux autour des matériaux naturels (Rameau, 2014). Pourtant on ne peut pas naturaliser les cours d'école dans l'unique but de proposer un nouveau cadre d'apprentissage. Les enfants sont à la recherche d'expériences extérieures pour jouer, et pas seulement pour apprendre. Ils aiment utiliser les matériaux naturels en les manipulant pour découvrir, pour « se salir et se mouiller » (Rameau 2014, p.87). C'est un désir d'adultes que de vouloir créer de nouvelles situations d'apprentissage plus performantes et c'est ignorer que les enfants sont capables, d'eux-mêmes, de les créer. Même

si l'on fabrique ou aménage des cours naturalisées²⁵, il y a de fortes chances pour que les enfants les détournent c'est-à-dire les utilisent différemment de ce pour quoi elles ont été conçues. Nous l'avons observé dans les cours parisiennes enquêtées à l'occasion de notre travail en partenariat avec le CAUE de Paris. Cela revient, une nouvelle fois, à encadrer leurs jeux, à mettre à leur disposition ce que l'adulte veut bien leur laisser. Loin de contester l'objectif qui est de « débitumer » pour végétaliser davantage les cours et qui nous semble tout à fait légitime pour le bien-être des enfants, c'est l'absence du caractère ludique des espaces verts qui nous pose questions et qui, encore une fois, occulte le point de vue des enfants eux-mêmes. Les espaces verts à l'école, comme tous les espaces de l'école d'ailleurs, dans les projets politiques et dans les discours des adultes sont proposés comme des espaces pédagogiques avant d'être envisagés comme des espaces de liberté et d'expression de la sociabilité des enfants. Or les lieux qu'investissent les enfants sont nombreux et variés et il reviendrait à dire qu'à chaque espace différent se met en place des types d'apprentissages différents. L'attention que portent les adultes sur ces différents espaces et sur les effets qu'ils ont sur les apprentissages risque de mener les professionnels vers le formatage des lieux en relation avec des projets éducatifs (Schugurensky, 2007, p.9). Or, le jardin leur apporte quelque chose qui dépasse les apprentissages scolaires : la satisfaction, l'estime de soi, la créativité, l'imaginaire, la réussite et la maîtrise d'un savoir-faire technique (manipulation de la matière comme nous pourrions le voir dans le point 6.1), pour certains dans un domaine qui ne touche pas au scolaire mais qui pourtant serait valorisé en son sein. De plus, rappelons que les enquêtés ont aussi exprimé l'utilité d'un sol dur pour certaines pratiques ludiques, d'un sable doux pour d'autres et que l'environnement, pour les enfants, doit être propice à des formes ludiques variées.

Loin d'éventuels apprentissages, les enfants montrent l'intérêt d'une cour végétalisée qui permettrait des jeux sans danger pour eux, mais aussi la création d'espaces déscolarisés, proche d'un idéal familial : le potager. Les enfants de l'école Pivoine réclament un peu de verdure, celle qu'ils n'ont pas dans leur quotidien car une majorité d'entre eux habite en appartement. Au contraire leurs camarades de l'école Lilas, dans l'école rurale, n'ont pas soif de verdure de manière aussi prégnante puisqu'ils ont déjà à leur disposition une grande possibilité d'exploitation de la nature.

²⁵ Voir la note 12 page 101

4.1.3 : Le projet des enfants

Être dehors pour jouer ensemble

Dans le cadre des TAP, les espaces investis sont variés. Les classes, la cantine, la bibliothèque peuvent être utilisées. Mais la principale revendication des enfants est de pouvoir aller dehors : *« c'est que les activités périscolaires, toutes les activités qu'on fait, nous les CM2, les CM1, les CP, les CE1, elles sont dans des salles et là, y'a une activité exprès pour les CM1 mais en extérieur donc nous on trouve que ça se fait pas parce que nous on avait une activité à nous mais dans des salles et eux c'est à l'extérieur, dehors donc je trouve que ça se fait pas. Tout le temps dans les salles pour faire les activités c'est un peu énervant parce que tu peux pas bouger quand tu es dans les salles, à part la danse parce que voilà, mais quand tu es dehors, tu joues au foot, tu peux faire ce que tu veux que quand tu es dans les salles, tu dois écouter, tu dois faire, t'as pas le droit de bouger comme si tu étais dehors. »* (Ludovic, CM2). L'intervention de Ludovic montre comment leur action est très contrainte par l'espace, surtout dans cette opposition intérieur / extérieur. Les extraits suivants montrent combien les enfants sont attachés au dehors. Cette préférence est fortement revendiquée par les enfants, en associant toujours le collectif : *« Jeux extérieurs, on est dehors et c'est juste qu'on joue avec les autres, ça, ça me plaît »* (Léonie, CM1), *« voilà ! Et puis aussi nous, on aimerait prendre l'extérieur de l'air parce que nous, on est toujours enfermés et on aimerait bien respirer dehors, faire un peu ce qu'on veut, des jeux, ensemble »* (Anaïs, CM2).

École Lilas, Benoît, CE2 :

Benoît : *Au foot, on joue dehors et c'est mieux parce qu'au moins, on est avec nos copains et tout*

C : *Jeux de société, tu es avec tes copains aussi ? [...]*

Benoît : *c'est juste, que à chaque fois, on doit changer et tout, que foot, c'est mieux, on prend un petit peu l'air.*

École Lilas, Laurent, CE1 :

C : *qu'est-ce que vous pourriez me proposer comme autre activité que vous voudriez faire à l'école ?*

Laurent : *« aller jouer dehors en été »*

C'est alors par la pratique d'activités collectives qu'ils engagent leur corps et leur sociabilité, avec du côté des CP par exemple, des revendications très précises :

C : qu'est-ce que vous pourriez me proposer comme autre activité que vous voudriez faire à l'école ? [...]

Robin : *du rugby*

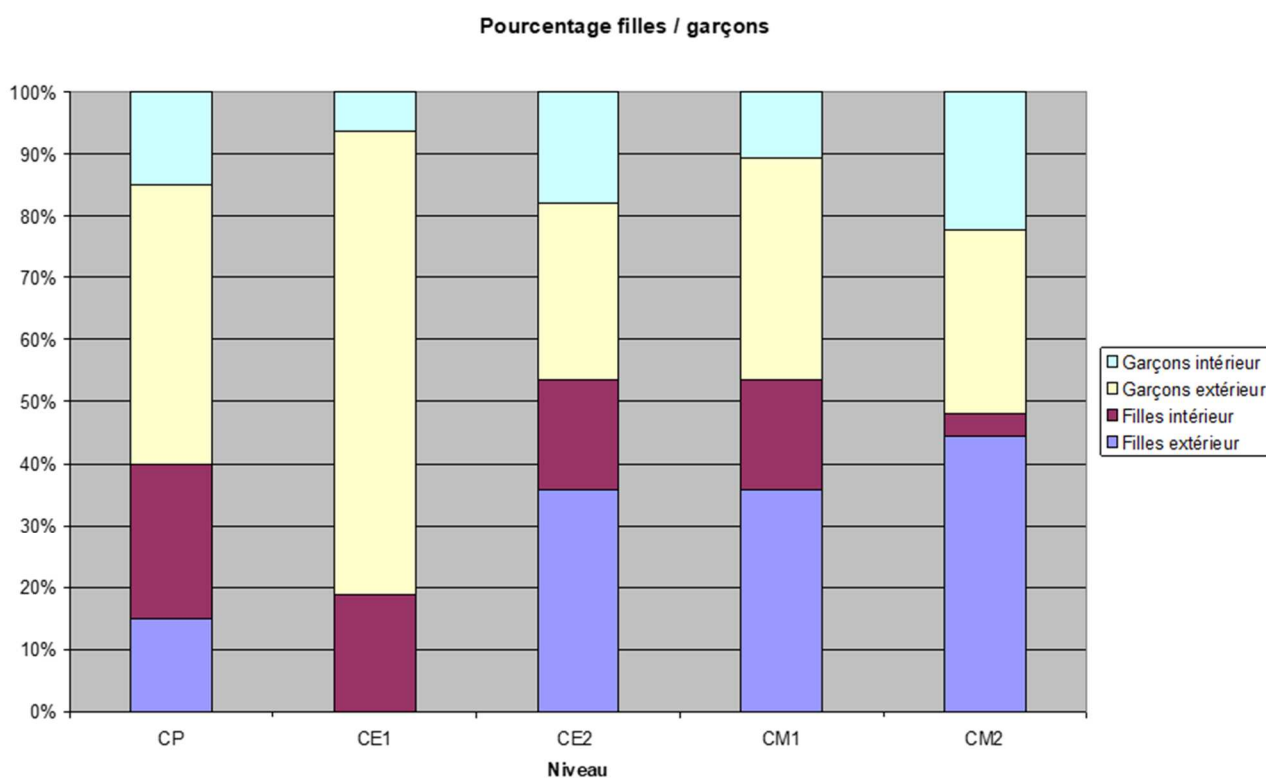
Matéo : *piscine*

Juline : *de la gym*

Élisa : *de la danse*

Mickaël : *du karaté*

Ces activités, difficiles à pratiquer seul, les engagent dans une pratique corporelle et sociale. Le dehors est assimilé à un collectif et une liberté plus grande de se mouvoir comme les enfants l'ont décidé, selon leur propre désir.



Graphique 3 : Répartition des photographies extérieures / intérieures par genre et classe.

Sur cette figure, on voit la répartition et la proportion de photographies prises en extérieur et en intérieur. 32 filles et 48 garçons ont participé aux prises de vues. Les filles prennent plus de photographies extérieures en grandissant et les garçons un peu moins. On constate que les enfants ont tendance à se rapprocher du sexe opposé et réduisent progressivement l'écart pour marquer un rapprochement entre les filles et les garçons. Sont-ils désireux de partager des espaces communs ? En effet, si les petites filles sont très marquées par les espaces scolaires, lorsqu'elles grandissent, elles vont davantage se

rapprocher des préférences de leurs homologues masculins, comme s'il y avait un désir d'intégrer un peu l'espace des garçons. Ce rapprochement se fait à l'extérieur, dans des espaces moins institutionnels, c'est-à-dire moins contrôlés par les adultes. La relation fille garçon devient plus forte lorsque les enfants grandissent et la mixité s'accroît.

Chez les filles : l'artistique et le beau

À l'école Lilas, sur la pelouse au-dessus du plateau, les filles font des acrobaties.



Photographie 72 : Joséphine prise par Anaïs, CE2

Anaïs : *c'est parce qu'en fait, on fait de la gym toutes les deux à cet endroit-là.*

C : quand vous dites : vous faites de la gym, vous faites des figures c'est ça ?

Joséphine et Anaïs : *ouais*

C : et vous le faites toujours à cet endroit-là ?

Joséphine et Anaïs : *ouais*

Joséphine : *on fait là parce que c'est spacieux, y'a de l'herbe et si on fait sur le béton et qu'on tombe, ça fait encore plus mal.*

Anaïs : *oui et c'est un endroit où y'a beaucoup d'espace, c'est pratique.*



Photographie 73 : Eglantine et Anaïs par Joséphine, CE2

Joséphine : *Et bah parce que en fait, c'est mes meilleures amies et j'ai pris l'arbre en photo parce que c'était mon endroit préféré parce que c'est beau, là ça fait un buisson et là ça fait un arbre, donc c'est joli moi je trouve.*

C : et vous y jouez souvent dans cet arbre-là ?

Joséphine : *bah pas souvent, on reste auprès parce qu'on fait de la gym.*

Ce jeu n'est pas mentionné dans l'école Pivoine, en milieu urbain, qui ne dispose pas d'espace vert. À l'école Lilas, les filles s'adonnent à des activités artistiques et esthétiques. En effet, les filles donnent des justifications esthétiques à cet espace – « *c'est beau* », « *c'est joli* » - et développent leurs arguments autour des activités qu'elles pratiquent, esthétiques elle-aussi telles que « *la gym* ». Elles associent à l'action les amies avec lesquelles elles la partagent. L'autonomie qui leur est laissée est grande parce qu'elles ne se mettent pas en danger.

La diversité des éléments paysagers dans l'école Lilas leur offre un éventail de possibilités telles que l'herbe tondu pour créer et imaginer, les arbres et buissons pour se cacher, les pelouses nombreuses et éparées pour former des jeux en groupe sans empiéter sur le territoire d'un autre groupe, les racines des arbres pour jouer aux tracteurs, les pentes dans la terre pour les courses de voiture.

Exploitation des espaces de verdure par les garçons



Photographie 74 : La descente de terre par Gabriel, CE1



Photographie 75 : Sous l'arbre par Vincent, CE2

« *Avec Xavier, on joue aux petites voitures : on les fait glisser et après on fait des courses* » Gabriel, CE1.

« *Oui, moi aussi je joue aux tracteurs parce que j'aime bien, y'a des chemins* », Vincent, CE1.

Les garçons, surtout les plus jeunes, apportent des jouets personnels à l'école, d'abord parce que le règlement les y autorise et parce qu'ils partagent entre eux les mêmes codes et

valeurs du jeu. Ici ils s'approprient les espaces verts de la cour par l'imaginaire grâce aux objets. Rappelons que nous sommes en milieu rural. La topologie du terrain (légèrement en pente pour faire glisser les voitures) et la terre à la surface (propice aux jeux de tracteurs) permettent aux garçons de reproduire l'univers proche de leur réalité quotidienne. Les parents sont nombreux à faire de l'exploitation agricole et les tracteurs passent régulièrement aux abords de l'école pendant les récréations, activant la fascination de certains enfants. S'approprier l'espace, c'est aussi y transporter des éléments qui font lien avec des lieux où l'on se sent plus en sécurité (Danic *et al.*, 2006, p.60). Ici les garçons amènent leurs petites voitures ou tracteurs. Très souvent ils sont interdits dans le règlement intérieur de l'école car ils causent des querelles, des vols etc ... mais ils restent des objets de la maison, qui en sortent pour entrer dans l'école. Ce sont des objets intimes que l'on veut garder pour soi, montrer aux autres et éventuellement partager dans le cadre d'un échange, temporaire ou définitif, plus ou moins consenti. Cet objet constitue un prétexte pour entrer en relation avec les autres enfants. Pour rapprocher l'école de ce qui est connu, pour la rendre plus familière donc moins inquiétante. Les enfants s'approprient le lieu et le temps récréatifs en lui donnant une connotation personnelle et relationnelle. Ainsi la place du tracteur est particulièrement évidente car le père de Vincent est agriculteur. Nous les avons observés à plusieurs reprises pendant les récréations. Ils, surtout et essentiellement les garçons, s'amoncèlent sur le muret qui borde la route pour regarder le tracteur, saluer son conducteur, un voisin, un proche. Dans l'école urbaine, Pivoine, les enfants n'apportent pas de tracteur, parce que l'espace ne s'y prête pas, mais surtout parce que le tracteur n'évoque aucune représentation familière chez les enfants.

Dans l'utilisation que les enfants disent faire des espaces verts, nous constatons que la pratique corporelle est inversée par rapport à celle exercée sur le plateau. En effet, sur ce dernier, les garçons courent et les filles, en périphérie, s'assoient pour discuter ou déambulent calmement. Dans les espaces verts, les filles s'exercent à la gymnastique tandis que les garçons s'assoient dans l'herbe pour jouer avec les voitures. Alors les premières bougent davantage et les seconds, qui ont tendance à une mobilité variée, se sédentarisent pendant le jeu. Les espaces verts poussent à des pratiques diversifiées qui sont favorables à une activité corporelle différente. Ce n'est pas un espace normé, comme l'est le city stade par exemple. Alors les enfants s'autorisent davantage à agir selon leur propre modalité d'appropriation et finalement respectent moins les codes sociaux.

Un accès réglementé, plus ou moins légitime

École Bleuete, Lucille et Laïa, CE1 :

Lucille : *moi j'adore quand on est dans l'herbe*

Laïa : *on peut y aller*

C : *pourquoi ?*

Lucille : *parce que si c'est drapeau vert on peut aller, mais si c'est drapeau rouge, on peut pas.*

C : *alors drapeau vert c'est quand ?*

Lucille : *parce que c'est quand l'herbe elle est sec !*

C : *quand elle est sèche, ah oui d'accord !*

Laïa : *quand il est rouge, ça veut dire qu'elle est mouillée alors on n'a pas le droit.*

Dans l'école Bleuete, Louison CM1, nous parle également de ce règlement « *alors on est vert, on a le droit d'aller sur l'herbe et quand c'est le drapeau rouge, on n'a pas le droit d'aller sur l'herbe* ».

École Bleuete, Louison, Sarah, Adèle, Émilie, CM1 :

Louison : *on n'a pas le droit d'aller dans la forêt interdite*

C : *pourquoi ?*

Louison : *parce que de là à là, on ne peut pas voir si on y va*

Adèle : *et je crois qu'il y a un trou et on peut sortir*

Sarah : *on n'a pas le droit d'aller près de la porte de la gardienne parce qu'il peut y avoir des méchants*

Nous avons ici une série de trois règles imposées par les adultes, des pelouses interdites en cas de pluie car les enfants se salissent et salissent ensuite les locaux, des espaces interdits car les adultes n'ont pas la possibilité de les surveiller, ils peuvent sortir de l'enceinte de l'école et pour finir la présence de personnes étrangères qui représentent un potentiel danger. « Les espaces herbeux extérieurs sont interdits aux élèves pendant la récréation car ils jouxtent le grillage et sont potentiellement objet de communication entre l'intérieur et l'extérieur de l'école » (Netter 2016, p.87). Alors finalement, même ces petits coins de verdure que les enfants investissent et exploitent, sont contraignants. Pourtant, les enfants ont intégré cette règle et se montrent d'ailleurs critiques envers ceux qui ne la respectent pas.

C : *vous jouez là près des arbres ?*

Sarah : *nous, on n'a pas le droit d'aller dans les arbres parce que ils croient qu'on va prendre les branches et qu'on va faire mal aux camarades.*

C : *pourtant, il n'y a plus d'herbe dessous, ça veut dire que vous y allez, non ?*

Émilie : *oui avant c'était piétiné*

C : (au même moment nous voyons des filles à cet endroit) : bah les filles, elles y sont, vous avez le droit ?

Louison : *elles ont pas le droit, elles font n'importe quoi*



Photographie 76 : Les deux arbres par Oscar, CM2

Oscar : *en fait, je déteste parce que quand on vient ici, je me repose un peu à la garderie, avant le bus le soir et à chaque fois, c'est pas souvent, des fois, y'a les dames de cantine, Pauline, Brigitte, qui mettent leur chaise entre les deux arbres et qui nous gênent et à chaque fois, elles nous disent « poussez-vous, poussez-vous ! » et y'a pas beaucoup d'arbres et forcément on est coincé sur la terre. Y'a tous les cartables sur l'herbe à part sur la terre. Ça me gêne pour me reposer ou échanger des cartes, c'est tout. Quand y'a du soleil, bah c'est les dames de cantine qui profitent de l'ombre à la place de nous.*

C : et tu ne peux pas trouver un autre coin ?

Oscar : *non ! Je préfère celui-là. Y'a aussi sous le sapin mais Lucie, elle l'avait pris.*

Lucie : *c'est mon coin, personne n'y touche* (Rires)

À l'école Lilas, les adultes privent les enfants de certains espaces en se les réservant et poussent les enfants à se redistribuer ce qui reste. « Plus les places sont rares, plus elles sont chères » comme le constate Muriel Monnard (Monnard 2016, p.133) car elles gagnent une forte valeur symbolique. En ce qui concerne les zones d'ombre, convoitées pendant les mois d'été, les enfants doivent céder leurs places aux adultes. Ils sont clairement soumis d'abord à la domination des adultes avant de se soumettre à la domination qui s'exerce entre eux. Ici c'est Lucie, qui s'est imposée la première et qui détient le pouvoir sur l'espace qu'elle a annexé, qu'elle s'est appropriée. Ce sont des hauts lieux fréquentés par les enfants les plus « populaires », souvent craints et respectés par les pairs qui s'approprient les « meilleures » places pour laisser aux autres celles dont ils ne veulent pas et que les autres vont devoir se partager à leur tour selon d'autres modalités de domination et de pouvoir (Rayou, 1999, p.89 ; Delalande, 2005, p.27).

Pour conclure, les espaces verts dans les écoles sont aujourd'hui accessibles selon un nombre assez conséquent de règles, qui dépendent chacune de l'autorité des adultes et de la configuration de l'école (grille qui donne sur la route, trou dans le grillage, proximité de la route etc.). De plus, « le divertissement n'est-il pas souvent considéré comme une concession faite à l'enfant dans l'esprit de récréation, de façon à le voir plus apte à se réinsérer après dans le projet éducatif (de l'adulte). [...] on attend de l'enfant qu'il rentabilise ces moments à travers des projets éducatifs » (Brougère, 1999, p.26). Les jardins pédagogiques sont la preuve que les espaces verts sont avant tout des espaces où les enfants peuvent se défouler (lorsqu'il fait beau) et la transformation, l'amélioration d'un espace vert en jardin suppose de respecter les plantations, donc d'imposer des règles, et de considérer ce lieu comme un lieu d'apprentissage au lieu de « considérer le projet de l'enfant comme ayant sa légitimité » (Brougère, 1999, p.27).

Enfin, le projet des enfants est souvent d'être actifs, d'être en mouvement, d'exercer leur corps dans des environnements variés, qui limitent les blessures et en adoptant leurs activités au contexte spatial qui s'offrent à eux pour être ensemble et mettre en place des jeux collectifs. Les espaces verts sont très représentatifs de ce qu'ils permettent au corps de faire, la gymnastique dans la pelouse qui absorbe les chocs éventuels, les courses de voitures en étant accroupis dans l'herbe. Alors les espaces verts sont des tiers-lieux particulièrement affectionnés par les enfants parce qu'ils peuvent y pratiquer plus librement leurs jeux, dépendent moins de la surveillance de l'adulte, même si elle n'est pas totalement absente. Ces tiers-lieux permettent des rassemblements entre pairs, plus à l'écart du monde scolaire, celui des adultes. Leur *agency* y est grandie car ils choisissent leurs règles et parce qu'ils utilisent ces espaces sans fonctionnalité (du point de vue adulte) pour y loger une sociabilité particulière, des éléments d'une culture enfantine qui échappe en partie à la compréhension des adultes.

4.2 : Le village gaulois : le territoire des enfants



Photographie 77 : Le village gaulois (1)

Nous sommes ici dans l'école Lilas. Les petites constructions visibles sur la photographie n°77 s'étendent sur une surface d'environ 10 mètres sur 3 soit 30 m².

Cette partie de l'enquête a eu lieu le 1^{er} avril 2016. C'est un imprévu qu'il nous a paru important de saisir (voir le point 2.3.1) parce qu'il apparaît comme une exploitation singulière des espaces verts. Le village gaulois est le nom donné par les enfants à leur construction. Les enseignants, dans un entretien informel nous expliquent que la classe de CM1-CM2 est allée visiter un château du Moyen-Âge. Si les enfants ont peut-être fait l'amalgame avec les villages gaulois plus anciens, ils ont peut-être recyclé le terme de « village gaulois », sous l'influence du célèbre héros Astérix le Gaulois²⁶. Malgré tout, ceci n'a pas pu être vérifié mais expliquerait néanmoins le nom qu'ils ont donné à leur construction. On ignore également de qui vient exactement cette dénomination, d'un adulte qui aurait fait une hypothèse sur leurs cabanes ressemblant à des huttes, un enfant ou un groupe d'enfants qui aurait vu récemment le film ou lu une bande-dessinée du petit héros au casque ailé. De toute évidence, les enfants sont dans une reproduction interprétative telle que l'a définie William Corsaro, puisque nous sommes face à un point de rencontre entre la culture adulte et la culture enfantine (Corsaro, 1992, 2010). Ils empreintent des éléments culturels et historiques transmis par les adultes et les renouvellent à leur manière.

²⁶ Astérix le Gaulois, bande dessinée de 1961 imaginée par Uderzo et Goscinny et adaptée au cinéma à plusieurs reprises, en films animés dès 1967, puis en films en 1999, 2002, 2008 et 2012.

Cette appropriation est un détournement, une tentative personnelle à la pratique artistique, à l'art de la fabrication des huttes gauloises avec la récupération de matériaux et l'interprétation personnelle de l'objet détourné. L'herbe a été tondue par l'employé municipal et un enfant, Willy, a commencé à construire une petite hutte faite de brindilles et d'herbe. S'opère alors une forme de contagion puisque ses pairs vont lui demander s'ils peuvent participer à la construction de ses huttes et de ce qui va devenir le village gaulois. Des commentaires enregistrés ont été recueillis pendant l'observation et au cours d'entretiens informels avec les adultes et les enfants de l'école.

Nous montrerons que les enfants sont des acteurs qui transforment l'espace conçu en espace vécu afin de constituer un territoire qui leur appartient. En d'autres termes, l'espace de pelouse tondue conçu par les adultes est territorialisé par les enfants puisqu'ils le délimitent, le défendent et l'habitent. En effet, le tiers-lieu doit pouvoir accueillir « quotidiennement les activités de la communauté » sur un rythme « d'opportunité en opportunité, de relation en relation » (Burret, 2015, p.123). Le tiers-lieu enfantin réalisé ici réunit les enfants autour d'une activité ludique de construction commune, partagée. Ils exercent leur *agency* et mettent en place des apprentissages informels sur lesquels nous reviendrons tout au long de cette partie.

4.2.1 : Willy, chef malgré lui

Willy est un garçon en classe de CE2 au moment de l'enquête. Il est souvent stigmatisé comme étant un enfant violent du fait de son histoire personnelle. Il est en famille d'accueil depuis plusieurs années et ses premières années scolaires ont été marquées par beaucoup de colère et de violence envers les autres enfants et envers lui-même. Il est issu d'une famille modeste et son père est décédé lorsqu'il était très jeune. Sa mère n'a pas réussi à garder la responsabilité légale et le jeune garçon a été placé mais il continue de la voir tous les mercredis. Il est fils unique et bénéficie d'un suivi psychologique régulier. Dans la cour de récréation, c'est un enfant que l'on évite, avec lequel on ne joue pas et lorsqu'il y a des tentatives, celles-ci se soldent souvent par des plaintes auprès des enseignants pour dénoncer son comportement violent. Dans le cadre du village gaulois, Willy va complètement renverser, malgré lui, cette tendance et va modifier son statut d'enfant à éviter vers un statut d'enfant à imiter. Les enfants déclarent que Willy a fait la première cabane du village gaulois et que par conséquent, il en a été élu chef. Ainsi les enfants lui offrent une reconnaissance,

une certaine distinction, en signe du respect qu'ils lui doivent pour avoir créé ce jeu qui plaît au plus grand nombre.

Augustin : *y'a des chefs !*

C : ah bon il y a des chefs ? C'est qui ?

Augustin : *bah oui, c'est Willy parce que c'est lui qui a commencé*

La déduction logique apparaît dans la parole d'Augustin avec « *bah oui* » qui justifie la nomination du chef comme un allant de soi, une conséquence évidente de sa créativité. C'est finalement une logique simple de territorialisation : c'est le premier à habiter cet espace donc celui-ci lui appartient. Mais c'est aussi son initiative, sa créativité et son expertise qui lui donnent ce pouvoir car il détient le savoir-faire et la technique de construction. L'enfant est respecté ici, pour la première fois, ce qui va le valoriser de manière significative. Ainsi le village gaulois met en scène la prise du leadership par cet enfant, Willy. Une hiérarchie s'installe autour de lui à l'échelle de cette communauté enfantine. Il détient une connaissance et un savoir-faire que les autres lui envient (Delalande, 2003, p.72) et veulent partager avec lui car « l'expérience de la création artistique partagée multiplie ces richesses » (Carasso, 2005, p.3). Le groupe l'a désigné comme étant son « chef » car il sait comment on joue et plus précisément ici comment on construit. Il possède, sans le savoir, une autorité et un pouvoir dont il n'abuse pas pour imposer ses règles. Selon Julie Delalande, c'est d'ailleurs parce qu'il n'est pas autoritaire ou despotique qu'il « est maintenu comme leader par ses acolytes qui profitent de son aura, de la paix qu'il instaure et du plaisir ludique qu'il permet » (Delalande, 2003, p.102). Un an après, le 29 mars 2017, lorsque nous revenons dans l'école, le jeu existe encore et le chef est devenu le maire du village. Ceci marque fortement cette socialisation dans le groupe de pairs, ce besoin de hiérarchisation pour réguler les relations (nous y reviendrons) mais aussi ce phénomène de maturation qui passe par des évolutions dans les statuts des enfants et en particulier celui du chef, puis du maire. Il a été élu officiellement par ses pairs. À cette période nous sommes en pleine préparation des élections présidentielles qui ont eu lieu entre le 23 avril et le 7 mai 2017 et les enseignants ont abordé les élections dans les cours d'éducation civique et ont potentiellement incité les enfants à adapter, recycler cette pratique même si rien dans les propos des enfants et des adultes ne nous l'a confirmé.

Willy sait à quoi il joue et comment il faut jouer. Les règles se sont imposées d'elles-mêmes auprès de lui et de ses camarades. C'est ainsi qu'elles devaient se mettre en place pour que le jeu puisse avoir lieu et surtout qu'il puisse perdurer. Alors les enfants, loin de se les infliger, font et défont les règles au rythme de leur nécessité.

C : alors c'est toi Willy qui a commencé ?

Willy : *oui c'était comme ça (tondu avec herbe coupée sur le sol) et après c'est venu après, on a décidé de faire des murailles.*

C : alors c'est quoi ?

Willy : *j'en sais rien*

C : les autres m'ont dit que c'était un village gaulois ?

Willy : *oui*

C : et tu as commencé par faire quoi alors ?

Willy : *une toute petite cabane, celle-là et après on a agrandi par là et après on a fait tout.*

C : qui est-ce qui a le droit de jouer là ?

Willy : *y'a presque toute notre classe et la classe des CP et tout, en fait tout le monde.*

C : tout le monde a le droit ?

Willy : *enfin sauf quelques-uns*

C : y'a des règles ?

Willy : *non !*

C : alors pourquoi tu dis « sauf quelques-uns ». Pourquoi eux, ils n'ont pas le droit ?

Willy : *parce que, eux, ils sont chiantes des fois*

C : pourquoi ils sont embêtants ?

Willy : *parce que y'a Baptiste par exemple, il arrête pas de nous attaquer, c'est chiant.*

Son impopularité est évincée ici car « il brille par ses qualités » (Delalande 2003a, p.108) dans le jeu qu'il propose. Loin d'être despotique, il se base sur des valeurs partagées par tous les enfants, ce « code d'honneur » (Van Gennep 1943, p.167) auquel ils adhèrent de manière tacite : le respect des cabanes, la justice. Willy ne sait pas vraiment qu'il est chef, ni que ses premières constructions ont fait émerger l'idée d'un village gaulois pour les autres. D'ailleurs, il ne se valorise pas comme étant le créateur de ce village, il utilise le « on » et le « nous » pour décrire le groupe auquel il appartient, celui qu'il défend des envahisseurs, Baptiste en tête. Alors en chef qui s'ignore, au moins consciemment, il fait respecter les règles pour renvoyer les casseurs et les voleurs. Willy est à l'aise avec nous et nous avons volontairement conservé ses termes d'un registre grossier pour montrer que Willy se livre tel quel, sans filtre, sans tabou, bien que nous ayons été son enseignante l'année précédente et pour montrer aussi que cet enfant ne cherche pas d'ordinaire à maîtriser son agressivité et sa spontanéité. Ici, dans son rôle de chef, ce sont deux caractéristiques de sa personnalité qui ont trouvé leur place auprès des pairs qui n'en font plus les frais de manière démesurée et injustifiée (aux yeux des enfants) dans la cour mais elles servent au contraire à contrôler les

abus et les dérives de certains enfants à l'intérieur du village. De notre point de vue d'adultes, Willy formule une règle « *sauf quelques uns* » mais ce n'en est pas une pour lui. C'est un espace enfantin qui répond à une règle enfantine : pour s'approprier une situation de jeu, chaque enfant doit respecter la / les règles du jeu. Mais ces dernières restent de l'ordre du tacite, de l'entendu. Elles ne sont pas formulées, ne sont pas écrites de manière formelle comme le sont les règles scolaires. Elles maintiennent l'ordre nécessaire à l'autonomie qui est laissée au groupe de joueurs.

Willy débute donc son jeu tout seul mais très vite le phénomène va se propager. Il y a deux raisons à cela : tel un phénomène de mode, le désir de partager, de faire comme lui va s'étendre à toute la cour. Le chef lance l'activité « avant que la passion se propage comme un feu de paille » (Delalande, 2003, p.48). Chaque enfant tente d'imiter en reprenant les techniques initiées par Willy pour la construction des petites cabanes. Ce dernier n'appartient pas vraiment un groupe de pairs défini. Il est plutôt solitaire mais il est un « *vrai leader* » (Delalande, 2002, p.29) car « il sait souvent se lier avec des enfants d'autres classes et défendre sa bande, si nécessaire, des assauts extérieurs » (*op. cit.*). C'est un électron libre qui profite des opportunités qui s'offrent à lui pour jouer avec des groupes, de garçons le plus souvent, mais il n'a pas une appartenance très précise à un groupe de pairs spécifique. Ici ce n'est donc pas seulement une classe d'âge mais l'ensemble des classes qui s'intéressent à ce qu'il fait. Sans étiquette particulière, il permet à tous les enfants de s'identifier potentiellement, de s'imaginer auprès de lui pour jouer, de s'approprier son idée. C'est peut-être pour cela qu'il apprécie de faire partie d'un groupe au-delà d'en être son leader. Il n'a pas encore fait l'expérience de ce statut et pour cette raison, son discours nous fait penser qu'il ignore être désigné comme le chef par les autres enfants. Comme Claire Simon et Julie Delalande l'observent et le décrivent dans leur article, un petit garçon, Alexandre, s'amuse seul et « tout le monde se dit : "qu'est-ce qu'il a à s'amuser si bien celui-là ? Tout seul en plus! " » (Delalande & Simon, 2006, p.9). Alors, tous les enfants ont envie de profiter de l'opportunité qui leur est donnée, s'appropriant une idée qui leur semble intéressante. Et parce qu'elle est reprise par un nombre grandissant d'enfants, le devient encore plus. Cette prise d'autonomie, de liberté, hors des contraintes scolaires, leur permet d'investir pleinement l'espace à leur manière, d'être acteurs, pendant les temps récréatifs. Ce jeu, pacifique et créatif aux yeux des adultes, est validé par la communauté éducative. Alors, les enfants sont autorisés à jouer, sous des contraintes mineures, qui ne sont d'ailleurs pas évoquées par les enfants, mais que l'on imagine : ne pas jouer par temps de pluie par

exemple. Sans contrainte donc, les enfants peuvent exercer au maximum leur *agency* et s'approprier ce territoire.

Le village gaulois est un tiers-lieu parce qu'il est créé entièrement par les enfants pour y loger un jeu issu de leur imaginaire. En détournant l'espace tondu, ils mettent en place une activité ludique informelle, cette initiative enfantine, et se créent un territoire délimité, défendu et habité. Ils partagent une culture commune que les adultes ignorent et dans laquelle ils n'interviennent pas ou très peu.

4.2.2 : Du jeu individuel au jeu collectif : des compétences sociales en jeu

Précisons que nous avons nous-même pris les photographies suivantes (contrairement aux précédents clichés faits par les enfants). Les légendes n'attribuent donc pas une photographie à un enfant en particulier mais les clichés de 78 à 89 représentent tous les enfants ayant participé au moment de l'enquête à la construction des cabanes miniatures dans le village gaulois. Les ombres et les pieds sur les premières photographies témoignent de la présence des enfants pendant la prise de vue. Nous avons également recueilli leur savoir-faire pendant la récréation lors de discours enregistrés alors qu'ils étaient en pleine activité ludique dans leur village. Le village gaulois est un lieu de rencontres, de partages. Les enfants prennent le pouvoir grâce à un jeu difficilement pénétrable par les adultes.



Photographie 78 : Le village gaulois (2)



Photographie 79 : Le village gaulois (3)



Photographie 80 : Le village gaulois (4)



Photographie 83 : Le village gaulois (7)



Photographie 81 : Le village gaulois (5)



Photographie 84 : Le village gaulois (8)



Photographie 82 : Le village gaulois (6)

C'est ici un jeu collectif qui s'organise de manière précise avec des moyens enfantins qui prennent leurs inspirations dans les pratiques des adultes et qui sont réadaptés, réappropriés par les enfants. Dans les deux extraits de discours ci-dessous on voit comment les enfants s'organisent entre eux à partir de critères sociaux qui leur correspondent et dont ils ont besoin pour jouer. Le village gaulois est un tiers-lieu qui rassemble les individus autour d'un objectif commun mais dont chacun peut tirer des bénéfices personnels.

Francesco : *bah ici, on a voulu faire, bah au début, y'a Willy qui a fait ça là, tout ça ! Et tout d'un coup, tout le monde est venu pour lui dire « est-ce qu'on peut faire une cabane à côté de chez vous ? » et tout ça et du coup tout le monde s'est réuni et on a fait toutes les cabanes.*

C : c'est qui ça, « tout le monde » ?

Francesco : *y'a moi, Ludovic, Boris, Marie*

Valentina : *moi j'en ai fait*

Francesco : *oui, toi ...*

Marie : *moi, c'est plutôt à la fin parce qu'au début, j'étais pas trop dans le truc.*

Francesco : *mais après y'a Anna aussi, y'a ...*

C : est-ce qu'il y a des CP ?

Francesco : *oui, oui*

Marie : *oui on accepte tout le monde mais après y'en a qui ... avant on avait construit un autre rang ici et ils nous cassaient des choses, donc euh ... et puis bah, comment, comme ils nous cassaient des trucs, nous on a arrêté de, on s'est dit : on va prendre leur herbe et on va s'en servir et après ils sont venus nous embêter et après ils ont dit : « est-ce qu'on peut être dans votre clan ? » et on a dit « non ». Donc y'a certains CP qui étaient là-bas qu'on n'accepte pas mais sinon tout le monde, on accepte.*

C : donc Ludovic, c'est le sous-chef ?

Enfants : *voilà !*

C : donc lui aussi il choisit qui est-ce qui vient et qui est-ce qui ne vient pas ?

Enfants : *oui*

C : et quand est-ce qu'on n'a pas le droit de venir ?

Valentina : *bah y'en a, ils volent les bouts de bois aux autres pour faire leur cabane donc du coup, ils cassent les cabanes des autres pour en faire une à eux donc du coup c'est pas juste.*

C : donc ils se font renvoyer ?

Valentina : *oui.*

Marie : *par exemple, tu vois, y'a Matéo, et puis comment il s'appelait En fait, il y avait une cabane, et il piétinait, enfin, il était là, il piétinait et puis il y avait Ludovic qui, comment, enfin, moi je l'ai dit à Ludovic et Ludovic, il l'a enlevé du clan, c'est-à-dire en fait, il reste à l'extérieur.*

C : d'accord, donc c'est toi qui a dit au sous-chef, lui, il fait n'importe quoi ...

Marie : *c'est ça !*

Le vocabulaire utilisé est assez clair « *clan* », « *chef* », « *sous-chef* ». Les gêneurs sont exclus. Derrière cette hiérarchisation, que cache ce jeu devenu collectif ? Comment les enfants s'organisent-ils pour le faire fonctionner ? « *Tout le monde* » est répété quatre fois, les enfants énumèrent les prénoms. Le tiers-lieu a une fonction précise ici : il fédère le groupe, réunit les enfants autour d'un jeu, d'un enjeu commun. Cette construction collective prouve aux adultes que le tiers-lieu peut avoir du sens, celui que les enfants lui donnent.

Si chaque construction a son propriétaire attribué, c'est l'aspect collectif du jeu qui est ici remarquable. Willy nous explique : « *moi j'habite là, et puis ici c'est ...* (il cherche le prénom), *Valentina là-bas*, (il est parti faire le tour des cabanes pour nous montrer et nous dire à qui elles appartiennent). *Là c'est Ludovic, ici c'est Augustin et Sébastien, ici c'était à moi mais maintenant je suis là, ici c'est à Stéphane, Anna elle est là-bas, ça c'est Marie, la grande* ». Bien sûr, la construction est individuelle mais chaque enfant connaît le propriétaire

de chaque cabane et c'est une marque de ce collectif. Ils ne sont pas en autarcie avec leur hutte. Il y a du lien social entre chaque enfant, une communauté s'est créée avec des règles à respecter, comme l'intégration, la justice, la solidarité, le partage, la coopération.

Le jeu collectif nécessite effectivement qu'on instaure un certain nombre de règles, des hiérarchies (accès, respect des territoires et des constructions). Cette hiérarchie est complétée par la présence d'un sous-chef qui montre une organisation hiérarchisée par les enfants. Les règles sont davantage des régulations internes au groupe au moment où le groupe fait l'expérience du besoin de cette régulation. Autrement dit, le groupe de pairs met en place une règle uniquement à partir du moment où il a besoin de celle-ci pour bien fonctionner ou pour continuer de fonctionner. Les enfants se basent sur les valeurs qu'ils partagent et fondent ensuite leurs règles en fonction des besoins, notamment le besoin primordial de faire perdurer l'autonomie de gestion qu'on leur laisse.

En matières de relations sociales, ils ont également appliqué des règles, certes apprises par l'intermédiaire des adultes, mais des règles dont ils avaient besoin pour réguler leur groupe et faire fonctionner leur microsociété avec le moins de conflits possible pour que la société des adultes continue de les autoriser à jouer en autonomie. Les enfants vivent dans cette organisation et font donc l'expérience très tôt de ces règles. Ainsi avec le village gaulois, on peut voir un territoire, délimité d'une part, protégé de l'autre. Un territoire, qui comme tout territoire, est convoité par des amis mais aussi par des ennemis et qu'il faut donc protéger d'une invasion d'où l'instauration d'un code d'entrée. En tant que simple spectateur, certaines choses nous échappent. Là où Daniel Gayet évoque un délire à plusieurs (Gayet, 2006, p.58), terme qui nous semble péjoratif et auquel nous préférons celui d'imaginaire partagé dans lequel les enfants se retrouvent, cet espace symbolique et immatériel qui constitue le tiers-lieu enfantin.

Éric, un enseignant a fait les frais de ce manque d'informations concernant les règles d'accès au village. Lors d'un entretien informel, il nous raconte qu'un enfant, Baptiste, est venu la veille le voir en pleurant. L'accès au village lui était refusé parce qu'il n'avait pas « le code ». Éric s'entretient à plusieurs reprises avec lui pour tenter de comprendre la raison de cette exclusion. Il s'avère finalement qu'un code d'accès a été instauré (pour l'évincer lui exclusivement) et que celui-ci est changé à chaque fois que Baptiste réussit enfin à l'obtenir par l'intermédiaire d'un camarade. Si bien que toutes ses tentatives se sont soldées par des échecs et l'enfant n'est jamais parvenu à revenir dans le village. Il y avait été autorisé jusqu'à ce qu'il y commette un délit. Par cette faute, il a enfreint « la loi des pairs » (Delalande 2002,

p.29) qui se montre parfois plus dure que celle des adultes. Il n'est pas question d'une exclusion au titre d'un racisme ou d'une fracture sociale et culturelle. C'est une exclusion de justice car l'enfant ne se soumet pas à la règle sociale imposée ici par les enfants, c'est un code symbolique qui renvoie chez les enfants au savoir-vivre (Delalande, 2002, p.30) avant d'être un code réel. Dans les tiers-lieux les lois enfantines dominent même si elles s'exercent dans le cadre institutionnel de l'école et ce ne sont pas celles des adultes, qui se trouvent hors du jeu à ce moment-là. Pour s'approprier un territoire, il faut pouvoir le délimiter, c'est-à-dire affirmer que c'est le sien dans un espace circonscrit par des frontières. Il faut pouvoir le défendre et l'habiter selon des règles qui s'imposent à soi-même et aux autres. Comme le souligne Guy Di Méo, le territoire est « un espace de régulation des rapports de force au sein de toute société vivante » ce qui nécessite d'exclure « ceux qui ne font pas partie du groupe de référence » (Di Méo, 2014, p.120). Ainsi les enfants sont des acteurs territoriaux dans l'école puisqu'ils excluent eux aussi au besoin, les individus qui perturbent le fonctionnement de leur communauté, qui cassent les frontières d'un jeu dont les règles sont reconnues par la majorité même si elles ne sont ni écrites ni formulées officiellement et formellement. C'est un exercice maximal de l'*agency* dans ce village que nous n'avons observé dans aucune autre situation. Les enfants prennent une autonomie face aux adultes et leurs injonctions, face à leurs camarades, face aux matériaux.

Les situations telles que le village gaulois offrent aux enfants les opportunités d'apprendre à élaborer des stratégies entre eux, à mettre en place des procédures pour obtenir des tâches valorisantes, accéder à un poste à responsabilités (chef, sous-chef), négocier avec les autres, devenir autonome... Le village gaulois est un parfait exemple d'une appropriation enfantine car les enfants se le partagent, échangent des stratégies, construisent leur microsociété avec des métiers, des lois, des mouvements (déménagement, partage des maisons, location selon leurs propres termes). La première étape de l'appropriation est une appropriation individuelle avec l'aménagement d'un espace quasiment vierge. Nathalie Roucous évoque d'ailleurs les cabanes en ce qu'elles permettent un aménagement ou un embellissement. Bien qu'avec ce petit village miniature, les enfants ne peuvent pas entrer dans leur cabane physiquement, ils se construisent néanmoins chacun un « chez soi » même s'il est ici partagé avec les pairs, convoité par eux (Roucous, 2006, p.25).

Nous sommes donc en présence d'un tiers-lieu qui abrite une culture enfantine. Les pratiques – la fabrication des cabanes –, les connaissances ou le savoir-faire, les compétences, sociales entre autres et les comportements (Delalande, 2003, p.3) sont

partagés, échangés, protégés par les enfants dans ce village. Ce qui est avant tout un jeu ici, est aussi la mise en perspective d'une culture spécifique aux enfants qui prend naissance et se développe dans un espace particulier que les enfants investissent et habitent sur une durée longue, puisque le jeu perdure deux années. Alors les enfants s'approprient des règles qu'ils adoptent du monde des adultes et qui leur semblent efficaces dans ces situations d'organisation sociale pour faire fonctionner le groupe. Mais ils créent aussi et produisent leurs propres règles en ce qui concerne le jeu en lui-même, ses finalités, les rôles de chacun et ils partagent ce désir commun de le voir perdurer. Ils habitent un espace de l'école qui n'est exploité par personne d'autre, ils se territorialisent dans cet espace pour défendre leur droit à s'amuser ici et maintenant en tant qu'enfants et non en tant qu'élèves et résistent ainsi à la pression sociale et scolaire.

4.2.3 : Une mixité d'âges et de sexes



Photographie 85 : Le village gaulois (9)



Photographie 87 : Le village gaulois (11)



Photographie 86 : Le village gaulois (10)

On pourrait comparer le jeu du village gaulois à un autre jeu très connu de tous : les billes. En effet, on retrouve des similitudes entre les deux activités ludiques. D'abord, nous venons de le voir, il s'agit d'un jeu collectif qui peut prendre une grande ampleur. Les billes et le village réunissent autour d'un même objectif un groupe d'enfants laissés dans une certaine autonomie parce que le jeu fédère un grand nombre de joueurs, surtout dans une entente sociale mixte et suffisamment rare pour être préservée, qu'on ne veut pas distraire ou bouleverser. Les jeux individuels ou par petits groupes sont en général plus fréquents dans les écoles, or nous avons ici le phénomène inverse, plus exceptionnel, qui réunit un grand groupe de joueurs. Georges Augustins décrit le jeu de billes comme « un jeu saisonnier : l'on s'y adonne dès la rentrée et l'on s'arrête quelque temps avant les vacances de Noël » (Augustins 1988, p. 5). Même si cela reste mystérieux selon lui, nous attribuons à ce phénomène une origine climatique. La douceur des mois de septembre puis le retour du printemps en avril marquent souvent les débuts des jeux de billes. Le village est lui aussi tributaire des conditions climatiques puisque l'herbe pousse du début du printemps jusqu'à la fin de l'été, ce qui nécessite des tontes régulières sur toute cette période. Le village gaulois s'installe et se réinstalle à chaque tonte de la pelouse, en fin d'été et au début de printemps. Nous sommes ici dans un tiers-lieu puisqu'il offre l'opportunité de se réunir à chaque occasion, dès que les conditions sont favorables, à savoir, l'autorisation des adultes, le climat et le groupe d'enfants désireux de participer dans le respect des règles.

Comme le jeu des billes, le village gaulois a aussi cette faculté de réunir exceptionnellement les âges autour d'un jeu collectif éphémère au sens où l'on peut le construire et le déconstruire au gré de ses envies. Le tiers-lieu, pour les enfants, ne doit pas être contraignant puisqu'il lutte contre les résistances institutionnelles. Les seules contraintes sont celles que les enfants se posent eux-mêmes, entre eux. Lorsque Line cite ses camarades, « *on va faire une maison ensemble avec Ludovic, Gabriel, Anaïs, Noé et Zoé* », on constate cette mixité d'âge puisque Line et Ludovic sont en CM2, Zoé en CM1, Gabriel et Anaïs sont en CE2 et Noé est en CP. C'est une collaboration qui regroupe des enfants d'âges et de classes différentes. Cette mixité d'âges montre que c'est bien ce jeu en particulier qui les réunit. Dominique Bachelart s'est intéressée aux cabanes des petits et des grands et elle constate que cette volonté de construire est « une invitation au bricolage [...] avec le site, les matériaux présents, les outils disponibles » mais aussi « l'organisation du groupe et la répartition des tâches, les compétences "artisanales" et la créativité groupale » (Bachelart, 2011, p.41-42). Dans notre cas, les cabanes des enfants sont miniatures et ils ne peuvent pas

entrer dedans. Pourtant ces constructions témoignent d'une création collective par le groupe qui réunit de manière exceptionnelle un grand nombre d'enfants d'âge et de sexe différents. Chacun semble justement trouver sa place que ce soit dans la hiérarchie installée ou que ce soit dans le rôle à tenir dans cette microsociété, dans la tâche à accomplir dans la communauté. Les règles du jeu sont connues et accessibles pour tous, l'espace permet d'accueillir un grand nombre d'enfants et aucune règle adulte n'est imposée.

Les enfants apprennent et se transmettent souvent les savoirs, les savoir-faire et savoir-être entre pairs du même âge car ils jouent le plus souvent entre individus d'une même classe (au sens scolaire du terme) et ont peu l'occasion de transmettre aux jeunes ou de se voir transmettre par les plus grands. Malgré tout, on peut constater ici qu'il existe des jeux, des modes qui mobilisent la cour entière, mixant les âges, les sexes, les affinités et donc facilitent les transmissions de connaissances entre les âges. Encore une fois, avec le village gaulois, on retrouve un certain nombre de ces éléments : ce sont les aînés qui montrent la technique (expert) et transmettent aux plus jeunes, les novices ou débutants, dans un espace commun de jeu. Cette situation d'apprentissage entre enfants révèle deux types de participation. Le chef participe pleinement parce qu'il s'engage dans l'activité de manière entière, il connaît, dirige, accompagne les autres enfants. Ces derniers, dans une participation périphérique (Brougère 2009, p.269) découvrent ce qu'il fait, l'imitent, apprennent de lui avant de maîtriser réellement par eux-mêmes la construction.

Dans les jeux que nous avons observés précédemment et que les enfants nous ont décrits, filles et garçons jouent séparément. Dans le village gaulois, une mixité sexuée est pourtant visible. Encore une fois, nous pouvons faire le parallèle avec le jeu de billes, lui-même majoritairement attribué aux garçons et auquel les filles se joignent occasionnellement. Ici, le jeu est mixte lui aussi puisqu'il réunit filles et garçons dans un même espace, pour la même activité ludique. Ils se rejoignent dans un jeu long et récurrent sur tous les temps récréatifs et périscolaires à leur disposition. Comme pour la mixité dans les âges, nous sommes donc dans une situation assez exceptionnelle. Ce n'est pas le cas pour des jeux tel que le football qui réunit souvent les garçons mais laisse les filles de côté ou au contraire la corde à sauter qui malgré quelques exceptions réunit les filles mais pas les garçons. « Le jeu les aide en fait à définir leur identité sexuée, incorporant ainsi la différenciation sociale des sexes telle que les adultes leur donnent à voir et leur enseignent » (Delalande, 2006, p.273). Mais les enfants « affinent, revisitent et contredisent la construction des genres insérée dans le processus éducatif » (*Ibid.*). C'est bien le cas avec le

village gaulois. Néanmoins il faut nuancer ce propos concernant l'aspect genré du jeu. Même si les filles et les garçons parviennent à partager un espace et un jeu communs et montrent une certaine mixité, on retrouve des appétences différentes selon les filles et les garçons. Ainsi, les filles formulent des souhaits de voisinages, de partage des maisons ou discutent autour de l'esthétisme celles-ci, notion qui n'est pas abordée par les garçons « *l'arbre de la liberté : c'est juste pour décorer* » (Valentina, CE2). Les garçons quant à eux rendent les maisons fonctionnelles en terme de métiers : « *ah oui et y'a aussi des métiers, Christophe c'est une maison à louer et Baptiste, c'est les bouts de bois* » (Marie, CM2), comme des services rendus au reste de la communauté. L'extrait suivant montre la juxtaposition des deux conceptions, masculine puis féminine, Willy évoquant les jeux de voitures, Line l'esthétisme des cabanes.

C : C'est quoi le but du jeu ?

Willy : *c'est de faire des cabanes*

C : et après vous ne jouez pas dedans ?

Willy : *si on prend des petites voitures, on les loue, on joue avec des bouts de bois et après on en refait plein*

Line : *y'en a qui sont plus belles que d'autres quand même.*

Cette question de l'esthétisme soulevée par les filles nous amène à envisager une notion artistique dans cette initiative enfantine, cette affordance ludique liée aux matériaux disponibles dans l'espace. L'intention est d'abord imaginaire puisqu'il s'agit de créer un village miniature pour y habiter de manière symbolique, pour y transposer des relations sociales, pour faire vivre des jeux d'imagination avec un support concret, créé intégralement par les enfants. Ensuite, l'intention est artistique car il y a clairement une volonté de faire quelque chose de beau qui puisse être valorisé, peut-être aux yeux des adultes ou des autres enfants. Les enseignants, lors d'entretiens informels, nous ont relaté que les enfants ramènent des fleurs pour décorer leurs habitations. Ainsi, ils suscitent des envies, voire des jalousies chez les enfants qui ne jouent pas dans le village et attirent la curiosité et l'admiration des adultes. Le village gaulois réunit des critères esthétiques, artistiques et ludiques, susceptibles de plaire à un grand nombre d'enfants, ce qui explique la propagation du jeu. Le détournement de la matière est une pratique artistique en elle-même car elle est créative. Les enfants imaginent de quelles manières ils peuvent utiliser et rendre fonctionnels leurs matériaux à disposition et ceux qui sont nécessaires à l'amélioration esthétique de leurs petites habitations. C'est une interprétation nouvelle par le groupe puisque cette esthétisation

arrive dans la deuxième période de tonte. Encore une fois, cette appropriation de l'espace permet d'asseoir sa propriété du lieu dans le cadre d'une amélioration de son habitat.

Ainsi dans ce tiers-lieu se manifestent les règles de la société enfantine, « structurée par des jeux qui nécessitent de véritables contrats aux rituels parfois théâtralisés : nul n'est censé ignorer les règles, ni faire comme s'il n'y était pas tenu et le « déviant », tricheur ou incapable de garder un secret, est vite sanctionné par ses pairs » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, p.234). Parce que, finalement, les enfants savent gérer leurs relations lorsque les adultes laissent la place qu'il faut pour le faire, on peut se réjouir ici du peu d'interventions de la part des adultes (Delalande & Simon, 2006, p. 95) ou qu'elles soient sollicitées par les enfants eux-mêmes lorsque le besoin s'en fait sentir. En effet, ce faisant, on se rend compte que les enfants savent s'organiser et s'autoréguler. En cela le tiers-lieu présenté appartient aux enfants à tel point qu'il en devient presque invisible pour les adultes, ou du moins ce qui s'y joue réellement. Pourtant on ne peut ignorer la présence des adultes et derrière eux de l'institution qui contraint directement ou indirectement les jeux des enfants.

4.2.4 : Un tiers-lieu enfantin : quelle place pour les adultes ?



Photographie 88 : Le village gaulois (12)



Photographie 89 : Le village gaulois (13)

Le village gaulois n'est pas le projet des adultes. Pourtant, ils ont un rôle à y jouer. Ils sont présents bien que cet espace ait été annexé par les enfants. D'abord, Jean-Bernard, employé communal, contourne avec la tondeuse, l'espace du village pour ne pas détruire les constructions. Lors d'un entretien informel avec un enseignant, nous apprenons que les enfants ont interpellé Jean-Bernard après l'école pour lui faire cette demande. Plus tard, encore à la demande des enfants, auprès du directeur cette fois, Jean-Bernard décale la tonte jusqu'aux vacances suivantes. Sur les photographies 88 et 89, on aperçoit un adulte qui se

« promène » dans le village. C'est l'AVS qui observe ce que les enfants ont fait. La complicité entre les enfants et les adultes est presque touchante. Elle naît de cette volonté que chacun a de préserver la coopération évidente entre les enfants dans le village. Devant l'intérêt que les enfants portent à ce jeu, les enseignants ont eu à cœur de les aider dans la préservation de cet espace. L'intervention des adultes est donc ici limitée à des aspects pratiques mais pourtant essentiels à la durée de vie du jeu.

Quelques conflits sont apparus malgré tout après notre passage et les enseignants sont intervenus, à la demande des enfants, pour cadrer cet espace de jeu et limiter les affrontements. Ils ont organisé l'espace de manière à créer des sous-territoires. Les espaces sont délimités pour suggérer une forme de possession par un groupe en particulier. En effet, ils ont sectorisé l'espace du village par âge et ainsi limité les problèmes entre petits et grands. Des pillages, destructions ont lieu pendant les services de cantine décalés : les petits sont accusés de piller ou casser les cabanes des grands pendant le déjeuner de ces derniers, et inversement. Cette organisation imposée sur la pause méridienne, avec un service de cantine décalé, pose problème pour la survie du village. Les enfants ne peuvent pas se réguler eux-mêmes puisque le groupe est scindé en deux le temps du repas.

Nous faisons l'hypothèse que, pour les adultes de l'école, il n'y a pas d'autre intention que de maintenir la paix qui règne dans le village. En effet, une telle fédération autour d'un jeu long, est plutôt rare et exceptionnelle. Pourtant, le jeu prend place dans un contexte formel donc organisé et géré par les adultes. Le temps de jeu est contraint par les temps de récréation. Le lieu de la récréation ou de la garderie est imposé aux enfants. Quelques règles adultes finissent également par surgir afin de limiter l'invasion du village à toute la surface herbeuse et surtout la destruction des arbres pour alimenter le village en petit bois. Dans ce contexte formalisé, le village gaulois s'avère être un espace d'apprentissages informels. Ici, les enfants apprennent « sans que la situation ait été pensée pour cela », sans qu'ils en aient l'intention, sans qu'ils en aient conscience (Brougère, 2007, p.5). Les adultes eux-mêmes n'ont pas toujours conscience de ce qu'apprennent les enfants dans un espace et un temps qui n'est pas construit par les adultes et l'institution. Pourtant, les enfants ont la volonté et donc la conscience qu'il leur faut apprendre la technique de construction pour pouvoir participer au jeu. Yannick CE2, l'exprime ainsi : « *moi je vais en faire une après, Valentina va m'apprendre* ».

De plus, lorsqu'ils réfléchissent à faire évoluer le village grâce aux modes de construction, à la recherche de matériaux, ils font appel à un savoir-faire particulier. Les

situations dans lesquelles jouent les enfants « contiennent suffisamment de contradictions pour qu'il faille à chaque fois, un minimum de raisonnement ou de jugement pour choisir le cours de l'action le plus indiqué » (Perrenoud, 1995, p.43). Ainsi comme Philippe Perrenoud l'explique, une compétence naît de ces contradictions pour lesquelles il faut raisonner. L'interdiction imposée par les adultes de prendre des matériaux autres que ceux mis naturellement à la disposition des enfants, c'est-à-dire sans endommager l'environnement, sans arracher les feuilles des arbres est un exemple de cette prise de décision par les enfants de ramener des matériaux provenant de chez eux, des fleurs pour décorer, plus de brindilles pour continuer à construire. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, les enfants mettent en place une hiérarchie, s'attribuent des rôles sociaux pour mieux vivre avec les autres et s'épanouir avec eux-mêmes. Ainsi, les enfants apprennent à « agir compétent » pour reprendre l'expression de Masciotra et Medzo (2009, p.43), et donc à « s'en sortir à [leur] avantage » comme lorsque Marie explique comment elle est entrée dans le clan fermé du village :

Marie : *au début, en fait, moi j'étais pas, je ne pouvais pas y aller parce que j'étais pas acceptée, enfin pas acceptée mais j'avais pas demandé à y aller donc je ne pouvais pas être là, j'étais obligée de rester derrière.*

C : et comment tu as fait pour être acceptée ?

Marie : *bah j'ai juste demandé à Willy et il a dit « oui »*

C : d'accord, tu as demandé au chef en fait ?

Marie : *voilà c'est pas plus compliqué !*

Le contrat tacite (Gayet, 2006) entre les enfants est un contrat oral basé sur le respect des constructions. En effet « nul s'est censé ignorer les règles » (Rayou, 1999, p.97) dans la cour, puisqu'elles permettent aux enfants de s'organiser entre eux et d'adhérer au fonctionnement interne du groupe, « la mise en ordre de ce monde est d'autant acceptée qu'elle est fixée entre soi » (*ibidem.*). Si les adultes avaient fixé eux-mêmes les règles d'accès au village, les enfants auraient trouver toutes les failles possibles pour les contourner.

Le village est un exemple de ces effets que l'école produit à son insu. Les enfants vivent un ensemble d'expériences qui elles-mêmes génèrent des apprentissages « que personne n'a organisés et qui sont dans une large mesure invisibles » (Perrenoud, 1995, p. 163). Lorsque les enfants commencent à construire leurs cabanes, aucun adulte n'est intervenu pour leur montrer, expliquer les techniques de construction. Malgré tout, d'une certaine manière, les enfants ont organisé leurs apprentissages, les techniques, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires au fonctionnement du village. Bien qu'éloignés des

apprentissages scolaires attendus par l'institution, ils constituent néanmoins des « systèmes d'action collective » puisque les enfants ont géré « des territoires, des rapports de pouvoir, des réseaux de communication, des systèmes de coopération ou de division du travail » (Perrenoud, 2011, p.136-137).

Le village gaulois comme tiers-lieu représente un espace communautaire qui regroupe des échanges socialement plus créatifs entre les individus (Rios *et Al.*, 2015) que dans les situations formelles scolaires. À cette occasion, les enfants se démarquent de la société des adultes en investissant un espace de manière ludique. Ils créent un territoire purement enfantin dans lequel ils logent leur culture enfantine, difficilement accessible aux adultes. Ainsi ils habitent l'école par l'appropriation d'un espace qu'ils délimitent et organisent entre eux dans un jeu de fiction, un des jeux favoris des enfants à cet âge et font ainsi de ce tiers-lieu, le lieu d'expression de leur culture enfantine. Le rôle et la place des adultes restent mineurs dans le tiers-lieu. Leurs interventions sont salutaires et légitimes du point de vue des enfants parce qu'ils les ont eux-mêmes sollicités. Ils restent acteurs de leur jeu, propriétaires de leur espace qu'ils exploitent et habitent selon leurs propres envies. Les apprentissages sont nombreux parce que la situation permet à un grand nombre d'enfants, quels que soient leur âge et leur sexe, de s'engager dans l'activité et donc d'y participer. Ici la situation offre aux enfants des possibilités diverses de s'engager.

4.3 : Violetta ou l'expérience du merveilleux à l'école

4.3.1 : Contextualisation du jeu



Photographie 90 : Le studio de Violetta par Léone, CE2



Photographie 91 : Le studio de Violetta par Agathe, CE2

Léone, CE2, commente la photographie qu'elle a prise (photographie n°90). Elle explique « *quand on [elle et Agathe] n'est pas sur le plateau, on joue souvent ici [il faut comprendre dans l'angle de la petite cour]. On joue à Violetta et on disait que c'était son studio d'enregistrement* ». Elles forment un groupe de deux jeunes filles (âgées de 9 ans, en classe de CE2). Le jeu consiste à imaginer le studio d'enregistrement de *Violetta*. *Violetta* est une série télévisée argentine dans laquelle Violetta, une jeune fille de 15 ans, timide et réservée, possède une voix magnifique. Admise dans une célèbre école des arts de la scène, sans que son père ne soit au courant, une nouvelle vie commence pour elle. Les épisodes alternent entre problèmes amoureux et amicaux et musique, mêlant les histoires des adultes à celles des adolescents²⁷.

Après de nombreuses hésitations, nous avons choisi de catégoriser le jeu de *Violetta* dans les tiers-lieux. En effet, nous aurions pu classer le cliché n°90 dans le point 3.1 sur la cour de récréation traditionnelle puisque c'est effectivement à cet endroit qu'elle a été prise et la photographie n°91 dans la partie 4.1 sur les espaces verts. Nous ne voulons pas dissocier les deux images car elles se complètent et représentent le même jeu, évoqué par deux enfants différents. Pourtant, la particularité de ce jeu est bien d'être mobile dans le sens où il a lieu indifféremment dans l'espace de la petite cour et dans l'herbe autour du plateau. Les récréations ont lieu dans la cour donc pendant ces dernières, Léone et Agathe jouent à

²⁷ Informations recueillies sur <https://violetta.fandom.com/fr/wiki/ViolettaCastillo> .

Violetta dans la petite cour. Lorsqu'elles sont en garderie, le jeu se fait sur la partie herbeuse autour du plateau. L'emplacement du « studio d'enregistrement » est mobile car le groupe d'amies est obligé de changer de cour en fonction du moment de la journée et des surveillants. Il y a donc deux espaces pour un même jeu car le deuxième « *remplace quand on n'est pas dans la cour* » (Agathe, CE2). Les enfants adaptent et s'approprient l'espace en fonction du temps de la journée sur lequel ils sont contraints par un certain nombre de variables, le surveillant et son degré d'exigence, le lieu et la durée de la récréation.

Extrait d'entretien avec Léone et Agathe, CE2 pendant le commentaire sur la photographie n°91 :

Agathe : *c'est là aussi, on joue à Violetta, on dit que c'est chez nous. Ça remplace quand on n'est pas dans la cour. On joue presque toujours ici.*

Léone : *on a l'habitude de jouer ici. Parce qu'on aime bien cet endroit-là.*

C : *est-ce que c'est pour éviter de jouer trop près des maîtresses ?*

Agathe : *non ! Elles ont pris l'habitude aussi car elles nous voient toujours jouer là. Elles nous voient quand même.*

C : *est-ce que vous iriez jouer à côté des maîtresses ?*

Léone : *non, elles vont nous entendre. Y'a Willy et Romain qui viennent nous embêter des fois.*

Agathe : *ce matin, on n'était pas tranquille, ils viennent nous embêter.*

Ce qui rend ce jeu particulier c'est qu'il n'appartient qu'à l'imaginaire des deux filles. Il permet l'isolement mais il intrigue aussi les autres enfants, et surtout les garçons. Elles se retrouvent toutes les deux, dans le partage de cette culture commune. Il nous semble donc pertinent de le présenter ici dans les tiers-lieux. La qualité de ce tiers-lieu est de pouvoir loger des bribes d'activités, entrecoupées, reconstituées, laissées à un point pour les reprendre ensuite là où on les avait laissées. Dans le coin, les filles ne mentionnent pas la présence perturbatrice des garçons. L'appropriation est plus facile sur la plaque dans la petite cour car la délimitation visuelle est perceptible pour tous. Sur l'herbe, la séparation visuelle n'est pas aussi nette. Les garçons s'autorisent davantage à venir les perturber parce que l'espace plus vaste est moins contraignant, la surveillance peut-être moins assidue. Les enseignants ont l'habitude donc laissent une autonomie aux filles qui les satisfait car elles exercent leur *agency*, leur puissance d'agir seules, et qui est, pour les garçons, très enviable.

4.3.2 : La force de l'imaginaire

Nous pouvons d'abord déduire une identification des jeunes filles à l'héroïne de la série télévisée, entre le personnage incarné et la comédienne, Martina Stoessel. Également danseuse, l'actrice inspire car elle est belle, elle a une indéniable prestance et soigne son apparence. S'y mêle le personnage virtuel qu'elle incarne avec un caractère, des manies, des relations, des aventures (Pasquier, 1999 ; Chalvon-Demersay, 2011). À leur manière, les filles s'immergent dans un univers, à la limite du merveilleux, grâce non seulement à leur imaginaire bien sûr mais aussi à la transposition du *studio 21*²⁸ dans l'espace de la petite cour. Ce studio d'enregistrement est imaginé dans un espace entre deux murs, délimité par la grande plaque au sol. Elles reproduisent un espace restreint, confiné et sécurisant car bien que le studio de Violetta ne soit pas aussi nettement matérialisé par des frontières physiques comme le serait une cabane par exemple, les frontières sont davantage symboliques et sont dans tous les cas des « lieux privilégiés car les élèves s'y sentent comme chez eux » (Finet, 2014, p.17). Elles délimitent et matérialisent « la place du groupe ». « Le jeu s'inscrit dans un monde qui sort du quotidien pour le mettre en scène de façon fictive dans un espace qui lui est propre, construisant un cadre spécifique à l'expérience » (Brougère, 2009, p.126). Ce cadre isole les filles pour qu'elles mettent en place des narrations, réadaptent la fiction en fonction de l'espace disponible et mettent en scène leur imaginaire social. Dans cet imaginaire, les deux petites filles produisent une histoire en marge de la réalité scolaire. Les enfants semblent entretenir « un rapport particulier au monde invisible » en particulier grâce au jeu et à l'état de créativité et de liberté qu'il apporte (Coquet & Macherel, 2013). L'imaginaire permet aussi à ces deux jeunes filles de conserver une exclusivité dans leur jeu puisqu'il faut en connaître les codes et les règles, ce qui réduit d'emblée le nombre d'enfants susceptibles de savoir y jouer. Elles ont créé un espace social fermé, qui n'appartient qu'à elles. Elles exercent leur liberté de jouer selon leurs propres règles.

On est ici dans un tiers-lieu symbolique car au-delà des espaces physiques et visibles, les enfants sont aussi auteurs ou scénaristes (Delalande & Simon, 2006, p.91) et créent un espace imaginaire, inventent des scénarios. Non seulement, Léone et Agathe agissent, mais elles s'approprient les espaces, les temps, elles transforment les frontières du jeu pour vivre entre elles des expériences. Dominique Ottavi (2007) définit l'imaginaire comme « la production d'un monde de l'esprit en marge de la réalité de l'expérience et des réalités construites par les sciences » (Ottavi, 2007, p.31). Elles échappent, le temps d'une récréation, au monde réel. Elles déprogramment un peu de ce temps institutionnel pour créer

²⁸ Studio de musique dans lequel répète Violetta.

du temps non-éducatif, qui n'appartient qu'à elles. Elles sont actrices de leur jeu, autonomes dans celui-ci, décident du scénario, du lieu, des temporalités, de la reprise du jeu à des moments différents. Du point de vue de l'adulte, c'est un espace assez austère, loin de l'univers merveilleux qu'elles nous font partager. D'ailleurs Dominique Pasquier évoque le « jardin secret » que les filles se créent, dans le cas de sa recherche sur la série télévisée *Hélène et les garçons*, pour établir des « zones interdites et du même coup fortement investies dans la sociabilité avec les pairs » (Jouët & Pasquier, 1999, p.69). Or, nous l'avons vu, le tiers-lieu est vide de sens pour les adultes. Ainsi, ils n'y prêtent aucune attention et les enfants en profitent pour surinvestir un espace délaissé, à l'abandon, discrédité aux yeux des adultes. Ainsi ils y sont en paix pour installer leur jeu, leurs règles, leur culture.

4.3.3 : Un jeu mobile et flexible

Ce tiers-lieu imaginaire est mobile, transposable partout et n'importe quand. Pourtant, elles ont construit leurs repères, leurs marques, ont redéfini des frontières en fonction de l'espace disponible. Les enfants s'accommodent parfaitement de ces changements et s'adaptent en modulant l'espace de leurs jeux grâce à l'imaginaire. Ces deux clichés nous montrent comment les enfants investissent deux espaces différents pour faire le même jeu, s'adaptent aux contraintes des adultes.

Ce qui est important ici, c'est d'abord la capacité d'adaptation des filles qui changent de cour en fonction du moment de la journée. En effet elles adhèrent aux injonctions institutionnelles qui leur demandent d'adapter leur jeu en fonction de l'espace disponible c'est-à-dire le changement de cour en fonction des adultes et des temps de la journée qui se succèdent. Pour assurer la pérennité de leur jeu, les enfants décident d'« adhérer [comme c'est le cas ici] ou résister à l'institution », ce qui suppose de passer aussi « par l'adhésion ou la résistance à l'organisation spatio-temporelle qu'elle implique » (Bing & Monnard, 2015, p. 2). Ici, le jeu est une parenthèse, un sas. Ce n'est ni le temps de la récréation comme on pourrait l'imaginer mais c'est le temps de l'activité qui peut se découper en plusieurs parcelles. Ainsi on reprend un jeu qui n'est pas terminé, on le continue, on le complète, on reprend son rôle dans le scénario. L'imaginaire du jeu, loin d'être cassé par les changements de lieux est continu dans le temps. Les temps se succèdent – temps de la pause méridienne, temps de récréation – mais le jeu reste, il est adapté aux espaces à disposition. Le fil rouge du jeu permet de construire un lien avec les pairs et de se retrouver malgré les changements variés d'espaces, de temps, d'adultes référents, une stabilité dans le jeu et des repères

communs entre pairs. Les jeunes filles (Léone et Agathe) s'approprient l'espace. Elles lui donnent une fonction et se donnent un rôle à jouer dans l'espace qui encadre et délimite leur territoire de jeu, c'est-à-dire le leur. Pour s'approprier un nouvel espace de jeu, elles doivent le transposer ailleurs avec les mêmes règles. Elles ne peuvent pas le délimiter physiquement sur l'herbe puisqu'il n'y a pas, comme dans la petite cour, une plaque au sol qui fait office de marquage mais se l'approprient quand même malgré des difficultés supplémentaires à le sauvegarder.

4.3.4 : Un territoire de jeu inscrit dans des rapports sociaux

La fonction socialisatrice du studio d'enregistrement fictif passe par les relations d'amitié et d'intimité qui réunissent les deux filles. Elles produisent une complicité qu'on imagine mal intégrer, même en tant qu'enfant, sans en connaître les codes précis. Elles ont inscrit leur jeu dans cet espace et l'investissent aux yeux de tous, de manière publique et visible. Elles s'isolent symboliquement des autres jeux, des enseignants et des autres enfants, « la cour d'école permettant peu l'isolement physique » (Delalande, 2003a, p.88). En effet le carré de cour est défendu par le groupe de filles, et il est respecté aussi parce que tout le monde a convenu de manière évidente qu'elles ont investi ce lieu légalement, qu'elles en font un usage donc qu'il leur appartient légitimement. Si la prise de possession du territoire est faite sans violence, sans force, et que les enfants qui ont pris ce territoire en font un usage qui, aux yeux des autres enfants, est justifié, alors il n'y a pas de conflit de territoire. Les enfants respectent de manière générale les limites imposées matériellement ou symboliquement, certainement parce que Agathe et Léone n'ont pas annexé l'espace par autoritarisme. C'est également un jeu « validé », autorisé par les enseignants donc protégé. Si des enfants venaient à les embêter, les enseignants prendraient partie pour le jeu installé ici de manière pacifique, durable et légitime. Malgré tout, les garçons apprécient de venir y embêter les filles, mais c'est une raison qui tient plus de l'identification sexuée et sociale « préparatoire aux rapports hétérosexuels » (Rayou, 1999, p.141) puisque « ces stratagèmes cachent souvent une séduction des garçons pour ces demoiselles. Derrière la provocation se cache souvent la marque d'un vif intérêt » (Delalande, 2003a, p.87). Le territoire dans sa morphologie conditionne aussi les rapports sociaux, les filles sont davantage protégées dans le coin de la cour que sur l'herbe autour du plateau, espace plus ouvert et public. Dans la petite cour, c'est une appropriation de l'espace dans le cadre de ce qui est autorisé, dont les adultes se désintéressent car il n'y a pas besoin d'intervenir, un univers difficilement

pénétrable. À contrario, sur l'espace vert autour du plateau, l'intimité est plus facile à briser. L'espace n'est visuellement pas délimité, comme une autorisation à entrer dans leur univers. C'est le lien d'amitié qui fait exister ce jeu et donc ces lieux dont la variabilité et l'adaptabilité construisent l'espace social entre les deux filles.

4.4 : Toilettes, trous, fissures : les mal-aimés ?

4.4.1 : Les toilettes



Photographie 92 : La lumière des toilettes par Nola, CE1



Photographie 93 : Les urinoirs par Adrien, CE1



Photographie 94 : les lavabos des toilettes par Ludovic, CM1

Les toilettes sont très souvent critiquées par les enfants mais aussi par les enseignants et les parents qui les décrivent comme des endroits vétustes, qui ne répondent pas toujours aux normes de sécurité et d'hygiène imposées par l'Éducation nationale.

École Bleuet, Lucille et Laïa, CE1 :

C : est-ce qu'il y a quelque chose que vous n'aimez pas dans votre école ?

Laïa : *les toilettes !*

C : pourquoi les toilettes ?

Laïa : *c'est sale !*

Lucille : *y'en a qui tirent pas la chasse d'eau*

Laïa : *ça pue !*

École Pivoine, Clélia, Nouma, Léonie, Océane, CM1 :

C : et les toilettes ?

Clélia : *ça manque de spacieusité*

C : ça manque d'espace

Nouma : *de couleur, c'est sombre, on se sent déprimé, c'est pas très joyeux, c'est triste. Et les garçons, ils ouvrent et ils regardent, ils cassent les toilettes.*

Léonie : *et des fois, c'est sale. Y'en a qui tirent pas la chasse. Les dames de ménage elles nettoient tous les jours.*

Océane : *les toilettes des grands elles sont plus propres que les nôtres. Moi je préfère me retenir.*

Clélia : *et moi je m'assois pas. Et nous on n'a pas de miroir.*

Alors que nous parlons des bancs qui manquent dans la cour, Nelson dévie la conversation sur les toilettes.

École Pivoine : deux garçons, CE2 :

C : faut rajouter des bancs alors ?

Nelson : *des nouvelles toilettes ! Des fois, y'en a qui boivent, qui crachent et des fois, ils bouchent tout.*

Karim : *y'a des toilettes qui sont cassées, bouchées et du coup ça coule partout. [...]*

Nelson : *non mais dès que tu as mal au ventre, y'a pas de papier toilette.*

« Objets d'inquiétudes, de peurs, de phobie parfois » (Zoïa & Visier 2016, p.90) les toilettes ont toujours été prises en photographie parce qu'elles représentent ce que les enfants n'aiment pas. D'ailleurs selon l'O.N.S²⁹ « plus d'un tiers des élèves ne fréquentent pas les toilettes des établissements scolaires, alors qu'un passage aux toilettes est indispensable toutes les trois heures environ d'après l'Association française d'Urologie » (Mazalto 2017, p.96). La lampe « *est cassée et du coup, c'est pas très bien qu'elle soit cassée parce que, du coup, après, si elle marche plus, peut-être qu'on va plus pouvoir y aller dans les toilettes* » (Nola, CE1). Valentina CE1, rajoute que « *des fois, elles sont un peu sales* » et Nola appuie « *oui des fois, ça sent mauvais* ». Amaury, également en CE1, nous dit quant à lui que « *ça pue et c'est sale* », qu'il n'aime pas. Xavier CE1, n'aime pas non plus parce que « *c'est moche* ».

Au-delà de ces caractéristiques esthétiques et sanitaires que l'on ne remet pas en question, les enfants recyclent beaucoup les injonctions quotidiennes auxquelles ils font face depuis qu'ils sont petits (Lignier & Pagis, 2017). On retrouve en effet dans cette manière d'évoquer les sanitaires un lien direct avec les apprentissages installés dès la petite enfance, dont « l'effort parental pour apprendre quotidiennement aux enfants le dégoût des choses sales » (Lignier & Pagis, 2017, p.182). Alors tout ce qui est sale et moche les repousse et va de toute évidence les inciter à exprimer leur dégoût, à classer cet espace dans les lieux

²⁹ Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires

secondaires, ceux qu'ils n'aiment pas, qu'ils délaissent, *a priori*, puisque ce sont des « dégoûts culturellement construits [qui] deviennent pour les enfants autant de points d'appui qui paraissent suffisamment partagés pour fonder le rejet » (*op. cit.* p.184). Pour autant, nous allons voir que les toilettes sont un tiers-lieu dans lequel s'exerce une sociabilité entre enfants et que l'imaginaire s'invite aussi là où on ne l'attend pas.

Charline en CM2 à l'école Bleuet, évoque le manque d'intimité dans ce lieu « *là c'est les toilettes, on ne peut pas fermer* » et Adèle, en CM1, précise dans un autre entretien : « *là c'est les toilettes, on aimerait bien avoir une porte parce que des fois, y'a des garçons qui rentrent* ». Comme dans les autres tiers-lieux étudiés plus haut, la demande d'intimité exprimée chez les filles est avant tout une manière d'évoquer la présence des garçons dans un lieu qui leur est interdit.

École Bleuet, Louison et Adèle CM1 :

Louison : *ce serait bien qu'il y ait des miroirs*

C : tu ne peux pas te recoiffer (rires)

Adèle : *oui et puis, elle ne peut pas se laver les dents.* (Nous apprenons plus loin dans l'entretien que Louison porte un appareil dentaire).

Le miroir manque et au-delà de l'aspect esthétique auquel nous faisons allusion sur le ton de l'humour pendant l'entretien, c'est aussi un outil d'hygiène au même titre que le savon qui contribue au respect de soi et des autres, permet d'éviter des moqueries, dans le cas de l'appareil dentaire par exemple. Ici aussi, pour les enfants, c'est une manière d'intégrer la société enfantine dans des conditions favorables.

Les toilettes sont un espace social puisqu'il s'y joue des situations sociales entre pairs. Alors que les garçons s'y amusent « *y'en a, ils [les garçons] ne respectent pas les femmes de ménage dans la classe, ils lancent des bouts de papier et tout. Et même dans les toilettes et tout* » (Nola, CE1), « *avant Mathis, il escaladait le mur au-dessus du lavabo, et passait par-dessus le mur au-dessus des toilettes* » (Boris, CM1), les filles trouvent un intérêt à l'utilisation des toilettes. Lieu privilégié pour la conversation, les filles s'y réfugient lorsqu'il fait froid.

École Pivoine, Maëlle, Sacha et Ophélie, toutes trois en classe de CM2 :

Maëlle : *[...] des fois, on va dans les toilettes*

C : ah vous voyez que vous aimez bien les toilettes ! (En début d'entretien, elles avaient un ton de dégoût à l'évocation des toilettes).

Maëlle : *quand il fait froid, on se réchauffe quand il pleut*
Sacha : *on parle quand on a rien à faire*
Ophélie : *en fait on est tranquille*

École Pivoine, Naima, Mégane, Luke, Moeman, CE2

C : alors c'est quoi votre endroit préféré ?
Naima : *c'est les toilettes parce qu'il fait chaud.*
C : alors on va aux toilettes
Mégane : *normal, y'a un chauffage dans les toilettes (rires)*
C : alors qu'est-ce que vous y faites, dans les toilettes ?
Naima : *on se réchauffe et on parle.*
C : et est-ce qu'elles sont jolies vos toilettes ?
Naima : *pas trop*
C : mais vous les aimez bien quand même parce que vous pouvez discuter ?
Mégane : *elles sont pas belles mais c'est pas ça qui nous dérange.*
C : et vous les gars, vous les aimez bien vos toilettes ?
Luke et Moeman ensemble : *non !*

École Pivoine, Ana, CE2 :

C : Et vous, quand vous voulez discuter tranquillement, vous allez où ?
Ana : *des fois, dans les toilettes ou là-bas, dans les coins, ou à côté des arbres.*

École Pivoine, Manon, CP :

Manon : *moi j'aime bien les toilettes, on peut faire tout ce qu'on veut dans les toilettes, on peut boire, on peut discuter, sauf jouer, on ne peut pas jouer dans les toilettes. On peut aller aux toilettes sans demander.*

Si les filles sont nombreuses à exprimer ce qui se joue dans les toilettes, la chaleur, l'intimité, la conversation, les garçons évoquent très peu leurs pratiques. Leur activité principale dans les toilettes semble être fortement liée à la présence des filles et donc, encore une fois, aux rapports sociaux qui se développent à ces âges entre les filles et les garçons. De plus, les discours dévoilent que les garçons apprécient d'être à l'abri des regards des adultes pour démontrer qu'ils n'ont pas peur de se confronter aux règles imposées, comme escalader le mur au-dessus du lavabo. Ce tiers-lieu est alors exploité comme un espace d'expression de son genre et donc possède une utilité pour les enfants que les adultes ignorent ou à laquelle ils ne pensent pas forcément. Là encore, les enfants détournent l'espace de sa fonction première pour y loger leurs jeux, leurs bêtises, leur intimité, leur culture. Finalement, on peut dire que les enfants s'approprient l'espace tel qu'il est, avec ses défauts, qu'ils savent reconnaître mais se satisfont de l'utilité du lieu et recherchent l'autonomie que le lieu d'intimité impose de lui-même. Ici personne ne surveille, personne

ne leur dit ce qu'ils ont à y faire. L'offre d'intimité à l'école est rare car il est souvent interdit de se retrouver dans la classe avec ses amis pendant la récréation, donc les occasions pour être ensemble au chaud pendant l'hiver sont rares et même les adultes peuvent difficilement leur interdire ce rassemblement dans les toilettes.

4.4.2 : Les trous, les petits bêtes et les sorcières



Photographie 95 : La plaque d'égout par Sébastien, CE2

Autour du plateau, sur la zone herbeuse, Sébastien prend en photographie une petite plaque d'égout qui est cassée sur un coin. Il explique qu'il a pris ce cliché « *parce que y'a un crapaud dedans, un jour on a vu un crapaud et puis ça fait moche* » La présence du crapaud joue un rôle un peu mystique dans l'école. De la même manière, dans l'école Pivoine, les enfants évoquent un trou dans une estrade :

Jimmy, CM1 : *moi j'aime pas la marche en bois, la heu ... (il cherche, je l'aide) l'estrade*

C : Pourquoi ?

Jimmy : *elle n'est pas belle, y'a des trous et y'a un nid de fourmis*

Le crapaud et les fourmis, qu'ils soient réels ou imaginaires, déclenchent chez les enfants une peur souvent, de la fascination parfois, mais génèrent aussi un imaginaire qui les transporte ailleurs qu'à l'école, qui les éloigne de la réalité scolaire. En cela, les trous qui renferment toutes sortes de petites bêtes, sont des tiers-lieux dans lesquels les enfants logent leur imagination et se permettent de l'exprimer entre eux. Ces animaux dégagent souvent une image négative, celle de créatures sales, qui sautent et qui suscitent un intérêt parce qu'on les voit peu ou très vite. Alors, le temps qu'un enfant évoque la présence d'une de ces bestioles, et la voilà déjà partie, laissant derrière elle une amertume, un regret de l'avoir

manquée. Ceux qui ont eu la chance de l'entrevoir peuvent se donner à cœur joie de la grossir, de la salir, de lui donner la forme, la taille, la puanteur et la laideur qu'ils désirent. Pour forcer l'admiration des autres, on peut même inventer l'avoir touchée et se vanter d'être le seul et l'unique à l'avoir jamais vue.

D'ailleurs, la présence des chiens au bord de l'école est évoquée dans le but de se valoriser aux yeux des autres.



Photographie 96 : Les chiens du voisin par Francesco, CM2



Photographie 97 : Les chiens du voisin par Isaac, CM2

Précisons que Francesco et Isaac n'ont pas fait le parcours photographique ensemble. Si de prime abord, la présence des chiens semble déranger les enfants – « *Quand on passe devant eux, ils arrêtent pas d'aboyer, en plus ils sont moches, ils ont des puces, ils doivent sentir mauvais, donc je les aime pas* » (Francesco, CM2) – il s'avère que finalement, ils sont une attraction pour eux. En effet, plus loin dans l'entretien, le groupe d'enfants (tous en CM2) nous vantent les talents d'acrobates des chiens : « *ils font des acrobaties* » (Timéo), « *oui et même tout à l'heure, il est monté sur le grillage et il a fait un tour* » (Laure), « *parce qu'il arrête pas d'aboyer et dès qu'il aboie, ses oreilles elles font* (il mime le mouvement des oreilles en riant) » (Isaac). Isaac termine l'entretien avec ces mots : « *si y'avait pas de chiens, ce serait pas pareil* ». Les chiens ne sont pas là uniquement pour faire un décor à l'école, ils sont présents sur les clichés et dans les discours parce qu'ils appartiennent à un quotidien « *quand c'est les vacances, quand on revient des vacances, ils nous aboient dessus parce qu'on leur a manqué* (Laure), à des rituels (les faire aboyer) que les enfants partagent entre eux. Comme un jeu, ils défient les animaux et provoquent leur propriétaire qui les interpelle parfois comme ils nous l'expliquent : « *Des fois je reste donc le monsieur, il fait « wohh ! »* » (Isaac). Ainsi ils se valorisent aux yeux de leurs pairs, sont les marionnettistes des deux chiens pour amuser les autres.



Photographie 98 : Le trou de la sorcière par Clovis, CM2

C : Clovis, tu as pris cette photo, mais c'était un peu pour tout le monde, le trou dans le mur

Clovis : *le trou de la dame blanche, des chats et de la sorcière !*

Isaac : *le trou maléfique*

C : pourquoi vous l'avez pris en photo ce trou ?

Mélise : *bah parce qu'il nous faisait peur quand on était petits parce que les grands, ils nous disaient : « y'a des sorcières, y'a des chats noirs, y'a des rats ! Des fois, la dame blanche va dedans ».*

C : c'est quand vous étiez en CP, CE1 ?

Isaac : *j'étais pas là, moi !*

Mélise : *oui !*

C : et donc il vous fait toujours peur ce trou ?

Mélise : *non parce que c'est le sous-sol et puis c'est normal s'il y a des rats*

Clovis : *et puis les petits, ils jettent des cailloux sur les sorcières.*

Ce trou dans le mur de l'école qui donne directement à la petite cour est visible de tous mais ce qui se passe à l'intérieur reste un mystère, savamment entretenu par les plus grands pour faire peur aux plus jeunes et ainsi garder une sorte de domination. La sorcière est aussi un personnage très présent dans la culture enfantine, qui anime les enfants parce qu'elle fait peur, bien sûr, parce qu'elle hante les contes depuis l'âge tendre³⁰, parce qu'elle représente l'ennemi dans la littérature de jeunesse. Souvent maladroite, vieille, le nez crochu, on peut facilement se moquer d'elle. Ce qui nous semble, à nous adultes, vétuste, cassé, austère, recèle une quantité de trésors à connotation fantastique, un imaginaire essentiel à la culture enfantine qui se loge de manière prédominante dans les tiers-lieux. Les histoires auxquelles nous ne croyons plus, comme les légendes, sont partagées ici entre pairs, échangées, transmises des plus grands aux plus petits.

³⁰ On pense bien entendu aux contes des Frères Grimm

De la même manière que précédemment, les enfants recyclent les injonctions quotidiennes et scolaires pour se classer socialement et scolairement (Ligner & Pagis 2017), les enfants recyclent une autre forme d'injonction quotidienne ou plus précisément une forme de sanction qui passe par des « êtres fantastiques spécialement chargés de punir ceux qui ne sont pas sages » (Van Gennep, 1943) et pour lesquels ils semblent vouer une certaine attirance, sinon une admiration. Les sorcières, les chats noirs, les rats, la dame blanche et tous ces personnages réels ou fantastiques ont des pouvoirs eux aussi plus ou moins contestés en fonction des croyances de chacun. Nous avons d'ailleurs déjà rencontré ces personnages dans le discours du même enfant, Clovis, au sujet de son cliché dans la cantine.

L'imaginaire est une manière d'exprimer et d'extérioriser ses peurs. Les « *figures noires et les obsessions* », comme la sorcière, la dame blanche, les crapauds, les fourmis, les chiens sales qui alimentent la culture enfantine sont objets de la fascination des enfants, dont il ne faut pas négliger le bénéfice (Wormser, 2007). En effet, l'espace scolaire est relativement pauvre en terme d'imaginaire alors les enfants se chargent de le nourrir. Ces peurs sont transmises entre enfants comme des croyances qu'il faut préserver, comme des secrets qu'il ne faut pas dévoiler parce que les adultes, de toute évidence, n'y croient pas, ne les croiraient pas. Ce tiers-lieu abrite donc des légendes enfantines qu'ils cultivent entre eux et se transmettent pour s'approprier les moindres recoins d'une école qui, sans ces derniers, serait beaucoup moins attractive à leurs yeux. Ces êtres réels ou imaginaires confèrent une part de mystère qui donnent un sens différent à l'école, lui apportent un côté fantastique, étrange qui nourrit des passions et l'imaginaire des enfants dans un lieu institutionnel qui autorise peu les digressions et les fantaisies. Ce sont également des occasions de se valoriser aux yeux des petits qui croient encore aux sorcières dans le trou comme lorsque l'on passe soudain dans le statut de grand parce que l'on ne croit plus au Père-Noël. Les enfants cultivent le mystère par la transmission d'une culture enfantine. C'est une autre manière de s'approprier les espaces de l'école, ceux oubliés par les adultes.

4.5 : Les tiers-lieux, espaces de stratégies enfantines

Les enfants utilisent certains éléments de l'architecture scolaire à des fins très spécifiques. Ce sont des tiers-lieux de stratégies enfantines car leur fonction usuelle et habituelle est détournée, la topologie du lieu est utilisée dans un but stratégique. Michel Denis évoque la perception que les enfants se font des espaces et déclare que « tout ce qui est dessiné par les architectes est détourné. Ce serait terrible si les lieux étaient adaptés aux jeux, car une grande partie du plaisir des enfants, de leur puissance de fabrication de lois et de récits vient du fait que l'espace n'est pas complètement adapté à eux. Ils sont obligés de prendre possession du lieu en le transformant » (Denis, 2016, p.93). En effet, la créativité enfantine permet de détourner l'aménagement des lieux pour leur donner une fonction dont les enfants ont besoin. Alors ils imaginent, s'approprient et utilisent le tiers-lieu pour une activité qui leur semble légitime au moment qui leur semble opportun. C'est l'affordance de l'espace, les possibilités qu'il suggère par sa morphologie, qui le rend désirable et stratégique du fait des possibilités que les enfants imaginent à son propos. Ces lieux stratégiques relèvent de cette architecture détournée, du bâtiment utilisé pour une fonction spécifique mais pas celle pour laquelle il a été conçu. Ainsi, les enfants détournent de sa fonction initiale le bâtiment ou une partie du bâtiment, l'espace de l'école en général. Nous les avons nommés tiers-lieux stratégiques car ils sont autant de recoins, de lieux de passage qui ne bénéficient pas d'une fonction singulière chez les adultes mais que les enfants investissent et réinventent dans un but stratégique particulier, pour satisfaire une envie, un jeu, un besoin immédiat.

4.5.1 : Utiliser l'espace pour répondre à son statut d'élève

Dans la petite cour de l'école Lilas, l'accès à la cantine se fait par un passage accessible aux personnes à mobilité réduite. La palissade en bois qui obstrue un peu la vue, forme un petit coin à l'abri des regards et des jeux de la cour, mais aussi du climat puisqu'il est sous le préau. C'est un lieu de passage vers la cantine le matin et le midi pour les agents de la restauration scolaire qui s'y affairant mais qui est déserté par les adultes le reste de la journée. À ces autres moments alors, il peut être investi par les enfants.



Photographie 99 : L'entrée de la cantine par Caroline, CM2

Caroline : *c'est l'entrée de la cantine, quand tu veux travailler, c'est lourd, y'a plein de gens qui viennent t'embêter, y'a les garçons qui jouent au ballon.*

C : *pourquoi tu travailles là ?*

Caroline : *parce que je m'avance pour les leçons et comme ça, j'en ai pas trop à faire pour la maison.*

C : *mais tu fais ça à quel moment ?*

Caroline : *pendant la garderie*

C : *tu ne peux pas te mettre dans une classe pour faire ça ?*

Caroline : *y'a pas le droit.*

C : *c'est pas très pratique pour travailler ?*

Caroline : *non, y'a mieux.*

Ici Caroline assiège un lieu de passage, déserté après l'heure du déjeuner. La position assez centrale donne à ce lieu un caractère semi-privé à demi caché par les balustrades en bois, à demi ouvert pour permettre le passage. Sur le temps de la garderie, Caroline essaie de s'y isoler pour travailler et pourtant elle avoue qu'il y a « *plein de gens* ». Pour être vue, tout en prétendant vouloir s'isoler, elle met en place un moyen pour être une élève, pour s'avancer dans ses devoirs mais dévoile surtout vouloir être une enfant qui profite de son temps libre. Pour exercer son métier d'élève, elle investit un espace semi-caché qui lui offre la part d'autonomie et d'intimité dont elle a besoin pour faire seule tout en faisant partie du collectif enfantin qui se joue à côté.



Photographie 100 : Le rebord de la fenêtre prise par l'enquêtrice

La particularité de cette photographie est que nous l'avons prise nous-même pour immortaliser ce moment de complicité entre les deux filles. Nous n'y avons pas vu autre chose au moment de la prise de vue, ni n'avons les commentaires de Line et Marie, puisque le cliché ne fait pas partie officiellement du parcours photographique réalisé au cours de l'enquête. Pourtant, comme la photographie précédente, ce rebord de fenêtre permet aux filles d'être assises pour réviser leurs leçons. Elles cherchent à répondre à leur statut d'élève en faisant leurs devoirs et elles utilisent la topologie de l'espace disponible, le rebord de la fenêtre. Soit elles n'ont pas trouvé un autre endroit pour s'asseoir, soit elles apprécient d'être assises sur ce rebord. Peut-être en ont-elles l'habitude, et qu'il s'agit de leur espace de prédilection pour s'installer. Nous n'avons pas la réponse. Mais de toute évidence, c'est un lieu stratégique propice à un échange entre enfants. Marie, une bouteille à la main, termine son goûter et observe Line qui lit une leçon. Le lieu de transaction est représenté ici par un rebord de fenêtre sur lequel les filles s'assoient pour échanger, discuter, goûter.

Autour du plateau, un arbre en particulier a été photographié. Nous avons choisi de le catégoriser comme un lieu stratégique pour répondre à son statut d'élève même si nous aurions pu l'intégrer à la partie sur les espaces verts



Photographie 101 : Sous l'arbre par Lucie, CM2

C : Lucie, pourquoi as-tu pris le dessous de l'arbre, le gros arbre en photo ?

Lucie : *pour être tranquille, on est à l'ombre, et en général, les gens, ils ne viennent pas là.*

C : tu dis « on », donc tu n'y vas pas toute seule ?

Lucie : *bah non, on y va avec les copines et on parle, j'aime pas être toute seule. Des fois, on fait nos devoirs.*

Ici l'espace a cette particularité d'être à l'ombre et d'être un recoin tranquille, idéal pour y faire les devoirs. Les enfants trouvent des solutions dans les espaces dont ils disposent pour faire ce que l'on attend d'eux. Néanmoins, les outils pour le faire ne sont pas toujours à leur disposition. Une volonté assez forte de vouloir « se débarrasser » de cette « corvée » pour être tranquille à la maison ensuite, est visible dans les discours. Ces trois derniers clichés représentent également un temps de transition, celui du passage entre l'école et la maison. Les recoins à la porte de la cantine et sous l'arbre sont des tiers-lieux créés par les enfants, pour les enfants, dont la fonction est inventée par eux, pour leur intérêt principal en composant avec l'espace disponible et les règles imposées par les adultes. Peut-être y jouent-ils mais ici, ils ont pris les photographies pour représenter autre chose que des jeux, pour mettre la lumière sur d'autres utilisations. D'ailleurs, l'année suivante, une activité « étude surveillée » va être créée pendant les TAP suite à la réforme des rythmes scolaires et les enfants sont nombreux à plébisciter cette occasion de s'avancer dans leurs leçons pour être libre ensuite de faire d'autres choses, c'est-à-dire, jouer, s'amuser : « *On fait nos devoirs en avance donc j'aime bien comme ça quand je rentre, je suis tranquille. Quand on a fini de faire nos devoirs, on peut faire des jeux* » (Adrien, CE2), « *le mardi, je fais étude surveillée*

donc c'est bien comme ça, le mardi j'ai pas à faire mes devoirs » (Quentin, CE1), « j'aime bien les activités, le mardi, je fais mes leçons donc après on n'a plus de leçon à faire, on est tranquille » (Benoît, CE2), « les devoirs sont déjà faits du coup on n'est pas obligé de perdre trop de temps et ensuite après moi je mange direct donc ce serait bien si c'était ça tous les jours » (Louis, CE2), « j'aime bien étude surveillée parce que quand tu rentres, t'as plus de leçon à faire à la maison » (Robin, CP), « parce que les devoirs, je les fais pas à la maison » (Ludovic, CM2), « études surveillées tu t'avances sur les leçons » (Boris, CM2).

Si la stratégie évoquée est celle de répondre à leur statut d'élève nous pourrions finalement conclure qu'il s'agit avant tout d'une stratégie pour être véritablement des enfants. En effet, d'un point de vue de l'adulte, il s'agit uniquement d'une stratégie pour être des élèves et faire ses devoirs. Du point de vue des enfants, c'est avant tout, se débarrasser des contraintes liées à leur statut d'élève pour vivre son statut d'enfant, celui qui se révèle davantage à la maison. De plus, on peut imaginer que les explications qu'ils donnent sont une manière de répondre à notre consigne. Ils imaginent peut-être que c'est la réponse que nous attendons en tant qu'adulte. Dans tous les cas, il y a une tentative stratégique de dissimulation. Les enfants dissimulent la véritable activité qu'ils pratiquent à cet endroit pour mettre en avant un statut qui leur semble important à nous montrer. Devant la porte de la cantine, Caroline espère finalement qu'on remarque sa solitude et sous le gros arbre Lucie et ses copines discutent tranquillement.

Dans ce tiers-lieu, exceptionnellement, les enfants ne se donnent pas un rôle entre eux mais se donnent un rôle à l'intention des adultes. Bien que cette incursion indirecte de l'adulte reste minime, elle est notable pour montrer la force avec laquelle certains enfants luttent contre les injonctions scolaires et ceux qui n'y parviennent pas. Il s'agit d'enfants qui ont besoin de se rassurer sur leurs performances scolaires, qui ne veulent pas avoir à faire les devoirs chez eux pour des raisons personnelles. Pour d'autres, c'est aussi l'occasion d'apprendre à apprendre. Imiter un camarade qui fait ses devoirs, qui apprend une leçon, comme Marie regarde Line travailler sur la photographie n°100, c'est déjà recueillir des techniques et des méthodes d'apprentissage qui font leur preuve. Les enfants apprennent des savoirs pratiques pour répondre à leur statut d'élève dans des situations d'apprentissage informelles, qui supposent de redéfinir les modalités et de s'adapter à d'autres formes de travail.

4.5.2 : Utiliser la topologie de l'espace pour ses jeux

Les enfants utilisent les espaces pour leurs propriétés physiques et géographiques et certaines d'entre elles sont favorables à des jeux en particulier.



Photographie 102 : La descente par Julien, CE2



Photographie 103 : La descente par Noah, CM2

La pente transformée en piste de course pour les petites voitures est un passage qui relie le plateau et la petite cour. Cette descente se situe dans une zone de déplacement puisque les enfants, à la fin du temps récréatif, se rangent en haut de la voie bitumée pour rentrer en classe. Ils descendent et passent avec leur enseignant par le petit portillon visible sur le bas de la photographie n°103. Ils détournent cet espace pour une utilisation informelle qui est possible grâce à sa topologie particulière : la pente. La descente est utilisée pour les jeux de voiture. Julien CE2, nous explique qu'il s'agit d'« *une piste avec des voitures, on essaie d'aller le plus loin possible* ». Christophe CE2, précise que « *c'est les pistes en construction* », le petit quadrillage représente les drapeaux d'arrivée qu'ils ont dessiné « *avec des cailloux* » (Christophe), « *des cailloux blancs* » (Julien) qui sont utilisés comme des craies. Ce marquage éphémère, à l'inverse de la marelle (vue au point 3.1.2), permet de s'approprier l'espace comme ils le veulent et de changer, modifier les règles du jeu, l'aspect esthétique de l'arrivée, réinventer au fur et à mesure que le temps passe et efface les tracés : « *on avait fait une super belle piste et avec des machins comme ça, avec départ et tout, et puis avec l'orage ça a tout effacé* » (Julien CE2).

Il est intéressant de constater que si le jeu s'est transformé, l'utilisation de l'espace reste la même. Ainsi les petites voitures ont remplacé les billes évoquées par Noah, CM2 : « *la descente avant, je faisais des courses de billes [...] quand j'étais petit, en CE2 et je faisais des courses de billes : je les mettais en haut et maintenant c'est les voitures toujours*

sur la même piste ». Les voitures ont remplacé les billes mais le jeu des garçons reste sensiblement le même.

Les enfants montrent ici plusieurs aspects de leur territorialité dans l'utilisation de l'espace physique. Ils cherchent à accomplir leur fonction sociale, celle d'être des élèves mais ils s'inscrivent également dans un schéma de hiérarchie sociale dans laquelle ils découvrent parfois les forces et les faiblesses de chacun. Le territoire est un marquage fort de compétences sociales puisqu'il délimite l'espace social dans lequel on exerce son *agency*, sa puissance d'agir pour asseoir son statut d'élève. Le territoire se défend, se convoite, que l'on soit dans l'une ou l'autre des catégories sociales : les forts ou les faibles. De toute évidence, ils font des choix stratégiques en fonction de la topologie particulière de l'espace mais aussi en fonction des autres occupants de l'espace et en particulier de ceux qui le dominent, tous dans un unique but d'obtenir un territoire de jeu.

4.5.3 : L'exemple des murets

Un espace plus féminin



Photographie 104 : Le muret par Line, CM1

Line : *j'ai pris le mur parce que j'aime bien m'asseoir dessus et puis avec Pascaline je joue dessus.*

C : *pourquoi il y a des plots autour ?*

Line : *c'est Baptiste [un enfant, à la demande d'un adulte] qu'a mis ça parce que ...*

Geoffrey : *parce que y'a pas longtemps, c'était inondé, tout là, c'était que de la boue mais maintenant on va les tirer, on aurait dû les tirer pour la photo.*

C : *tu t'assois toute seule ici ?*

Line : *je m'assois toute seule des fois*

Geoffrey : *non avec toutes ses copines souvent*

Line : *oui !*

C : pourquoi ce mur là en particulier ?

Line : *bah y'a que ça ! Bah oui et puis c'est bien, tu peux jouer dessus, parce que par exemple, y'a un jeu, on se donne par exemple trente pas et puis tu fais trente pas et après tu sautes et faut essayer de sauter le plus loin.*



Photographie 105 : Le muret par Elisa, CM1

Élisa : *parce que j'aime bien, on va s'y asseoir entre amies pour être un peu tranquille, avec toutes les filles.*



Photographie 106 : Le muret par Pascaline, CM1

Pascaline : *parce que avec les copines, on s'assoit souvent dessus et on parle. On joue des fois, on fait un peu tout !*

Le muret est le même représenté sur ces trois derniers clichés. Il est exclusivement photographié par des filles de CM1. Line évoque la présence de Pascaline et de toutes ses copines. Élisa parle de toutes les filles. On peut donc imaginer qu'elles s'y retrouvent toutes les trois, au moins. Nous n'avons pas eu l'occasion de les y observer puisqu'au moment de notre enquête des plots empêchent l'accès. Toutes les trois ne sont pas intervenues dans le même groupe d'enquête, elles n'ont donc pas pu communiquer entre elles puisque les changements de groupes se sont faits pendant la classe. On a bien ici une idée de territorialisation, c'est-à-dire une occupation d'un territoire par un groupe d'individus, ici

les trois filles et peut-être plus, et qui en ont une utilisation exclusive, protégée, pour parler. L'art de la conversation est un élément essentiel du tiers-lieu que nous avons constaté plutôt chez les filles. Le tiers-lieu permet la réunion de certains acteurs, ou d'un certain groupe d'acteurs dans un espace qu'ils se réservent et qu'ils utilisent à leur manière. Ici, les filles se réunissent pour s'asseoir dessus, pour jouer (Line), « *pour être un peu tranquille avec toutes les filles* » (Élisa), pour parler et « *faire un peu tout* » (Pascaline). Comme le souligne Maurice Mazalto, « les élèves trouvent aisément des solutions de remplacement lorsque les lieux ne remplissent pas les fonctions attendues » (Mazalto 2017, p.37). C'est le cas ici puisque les filles réclament souvent des bancs aux enseignants qui nous le rapportent. Depuis plusieurs années, la mairie n'entend pas cette demande. Les filles trouvent alors une alternative pour s'asseoir : « *je m'assoie toute seule des fois, y'a que ça* » (Line, CM1). Cela dit, si des bancs étaient installés, il n'est pas sûr que les filles les utiliseraient pour s'asseoir de manière conventionnelle.

Élisa photographie un second muret pour évoquer ses amies et sa recherche de tranquillité mais il s'avère qu'il est davantage pris d'assaut par les garçons. Faut-il y voir une coïncidence ?

Les garçons : une démonstration de leur force



Photographie 107 : Le deuxième muret par Elisa, CM1

C : Élisa, tu as pris le coin là.

Élisa : *Je sais pas trop comment expliquer*

Ludovic : *parce que tu t'assois souvent avec tes copines* (il appuie le mot « copines »)

Élisa : *oui aussi !*

C : vous montez là ou ...

Boris : *y'a une carre, on monte sur la carre*

Ludovic : *moi aussi des fois je monte là*

Élisa : *euh ... (les garçons ne l'ont pas laissée parler), j'aime bien ce coin-là, je suis tranquille. Des fois, j'y vais avec mes copines et des fois, toute seule.*

Les interventions de Boris et Ludovic montrent que les garçons s'approprient cet espace, peut-être pour briller aux yeux des filles en faisant démonstration de leur force « *on monte sur la carre* », « *je monte là* » pendant qu'elles sont ensemble sur le muret pour discuter. Il y a peut-être de la rivalité entre les filles et les garçons, ou peut-être sont-ce des chamailleries qui témoignent d'un rapport de séduction en lien avec les rapports sociaux de sexe ? En effet, les garçons viennent embêter les filles sur le coin où elles aiment être tranquilles. Les garçons coupent la parole à Éliisa lorsqu'elle essaie de nous expliquer pourquoi elle a pris cette photographie. Finalement, les garçons semblent mieux renseignés qu'elle sur son utilisation ce qui prouve la présence des enfants des deux sexes sur ce même muret, au même moment. On imagine que ce sont les garçons qui viennent embêter les filles et non pas l'inverse puisque ce sont les filles qui ont choisi de photographier les murets pour donner l'exploitation qu'elles en font.

Lorsque les garçons photographient les murets, c'est pour une tout autre raison. À moins que l'on puisse encore une fois faire un rapprochement avec les rapports sociaux entre filles et garçons.



Photographie 108 : Le portillon par Matthieu, CE1

C : Matthieu, tu prends la barrière en photo, tu peux nous raconter pourquoi ?

Matthieu : *Bah en fait, j'ai dû mettre mon dos au-dessus et pis la barrière, elle a dû se refermer* (les autres essaient d'intervenir pour raconter l'histoire, Matthieu ne raconte pas assez vite à leur goût), *je sais pas ce qui s'est passé mais j'ai vu du sang par terre et après j'étais comme ça et du sang, le sang était liquide et du coup ma main, elle était remplie de sang.*

C : donc tu as le doigt cassé ?

Matthieu : *non, c'est ouvert, j'ai deux points de suture.*

Toujours sur ce muret, Matthieu nous raconte sa mésaventure avec le portillon. On peut imaginer que sa blessure est due à une mauvaise utilisation de celui-ci. Nous n'étions pas là le jour de l'accident donc nous ne pouvons que faire l'hypothèse encore une fois qu'une tentative de démonstration de virilité se soit soldée par un accident. Devant l'engouement des enfants à raconter cette histoire, elle a visiblement marqué les esprits et donné à Matthieu un statut de héros.



Photographie 109 : Le muret par Yannick, CE1

Yannick, CE1 « *j'aime pas, à chaque fois, je me fais mal et puis y'a plein de trucs par terre* ».

De manière informelle, en dehors de nos entretiens avec les enfants, nous apprenons que Willy, CM1 saute à cet endroit-là et se met visiblement en danger car la boue rend glissants les abords du muret (d'où la présence des plots). Les analyses des discours montrent que Matthieu et Yannick, au-delà de relater une mauvaise expérience, expliquent comment ils s'immiscent dans la population principalement féminine de cet espace. On remarque en particulier qu'ils se mettent en danger (puisque'ils se font mal) et la démonstration de leur force devant les filles installées sur le muret est une cause de leurs mésaventures. Pour autant, rien ne nous l'a confirmé. Le fait que les garçons soient en CE1 met des réserves sur une quelconque tentative de séduction auprès des filles de CM1. Pour autant, certains diraient que fanfaronner devant les grandes de CM1 est aussi une manière de se valoriser.

Nous pouvons également émettre l'idée qu'il s'agit d'une tentative de récupération d'un territoire qui les intéresse puisque les filles y pratiquent des jeux autres que les jeux de fiction comme celui de Violetta par exemple. Line nous explique à la photographie n°104 « *y'a un jeu, on se donne par exemple trente pas et puis tu fais trente pas et après tu sautes et faut essayer de sauter le plus loin* ». Ainsi, il s'agit pour les garçons de s'approprier un jeu qui les intéresse parce qu'il engage le corps et sollicite l'agilité. L'espace est convoité,

plus recherché par des groupes d'enfants car il permet une exploitation riche grâce à sa forme elle-même. Ils peuvent mettre en place des jeux d'habileté, de précision mais aussi, prendre des risques en marchant dessus sans dévier de trajectoire, sauter le plus loin possible dans un esprit de compétition, de défi.

On a donc ici un tiers-lieu qui est public et qui attire la convoitise parce qu'il permet d'imaginer des utilisations diverses, de la plus sage à la plus dangereuse, mais qui dans tous les cas, correspondent à une utilisation enfantine, un détournement de la fonction usuelle du muret (ici il permet de retenir une bande de terre dans un dénivelé). Les enfants peuvent exercer leur corps dans des pratiques ludiques sportives et compétitives. Ils peuvent défier ainsi leurs camarades et aussi les adultes qui en interdisent l'accès.



Photographie 110 : La marche par Léone, CE2

Léone : *Nous quand on sort de l'école, à la fin de l'école, on va sur le machin là, sur le mur, on s'assoit avec Agathe et on goûte. J'aime bien prendre mon goûter avec Agathe.*

Agathe : *moi c'est pareil.*

C : *pourquoi ce petit coin là et pas un autre ?*

Léone : *parce qu'on est toujours habituées avec ce coin-là.*

Ce cliché montre que les espaces « hydrides, non nommés ou mal nommés » peuvent avoir un sens, une signification (Le Gall & Rouge 2014, p.2). Pour Léone et Agathe, « *ce machin-là* » est un tiers-lieu mal nommé, une marche dont elles ignorent réellement la fonction puisqu'elle est située devant une porte condamnée, dont personne ne fait plus l'usage. La marche réunit pourtant différents critères du tiers-lieu. C'est un lieu dont la fonction est détournée par les enfants pour prendre le goûter, activité enfantine partagée. Il n'a aucune utilité du point de vue des adultes. Si ces derniers devaient accéder à cette porte,

on peut supposer que les deux petites filles n'utiliseraient pas cette marche, ou s'adapteraient aux horaires, comme le fait Caroline devant la porte de la cantine.

C'est un espace partagé « avec Agathe » de manière régulière. L'activité est aussi un moment de partage puisque le goûter y est pris dans le groupe de pairs et « l'espace révèle le caractère de ce groupe » (Delalande, 2006, p.16). Léone et Agathe sont les mêmes petites filles qui jouent à Violetta (point 4.3). Elles partagent toutes les deux différents moments de la journée, au-delà des jeux, dans des recoins relativement isolés et marqués physiquement. Le goûter est l'occasion de découvrir, au-delà des valeurs nutritionnelles et gustatives, des valeurs symboliques (Damay *et Al.* 2010, p. 182). Derrière un rituel que les enfants instaurent entre eux, ils dégustent, partagent leur goûter et prennent progressivement conscience que « l'alimentation est un facteur d'intégration sociale créée autour du partage et de la convivialité » (*ibid.* p.183). Le goûter est une transaction sociale car c'est un partage, un échange réciproque qui participe à comprendre les phénomènes de don, de contre-don et d'offrande.

Ces espaces transactionnels sont stratégiques car ils dépassent la fonction usuelle qui leur est accordée par les adultes. Les enfants les exploitent parce qu'ils savent qu'ils peuvent en prendre la possession. Ils sont définis comme des « espaces résiduels ou de ruptures, de jonctions, de transitions, voire de transactions, ouverts, fermés, bâtis, non bâtis..., présentant des natures, des fonctions, des temporalités, des statuts incertains, flous, où tout simplement différents par rapport aux étendues dans lesquels ils s'inscrivent » (Le Gall & Rouge, 2014). Dans tous les cas, c'est un lieu vierge, une brèche dans le temps ou une faille dans la surveillance dont les enfants s'emparent. Ici il n'y a pas d'interdit particulier mais il s'agit davantage d'un désintérêt de la part des adultes. Propices à une complicité entre enfants, à l'abri des regards et des oreilles, ces espaces-temps abritent les gros mots, les taquineries, les bagarres, les bavardages et toutes les pratiques enfantines courantes. C'est alors que les enfants exercent leur capacité à prendre des décisions, des initiatives, de faire des choix, et de conduire une activité autonome (Garnier, 2015, p.162) ainsi que sa puissance d'agir sur son environnement (Delalande, 2014). De prime abord, ils apparaissent comme des espaces investis parce qu'ils permettent d'exercer un rôle conforme à celui attendu par l'école, le statut d'élève alors que les stratégies révèlent davantage un désir de s'en détacher rapidement pour intégrer celui d'enfant.

4.6 : Les lieux interdits

Les lieux interdits se divisent en trois catégories :

Une première catégorie regroupe les lieux interdits quel que soit le temps de la journée parce qu'ils sont hors de la vue des surveillants. Cela fait du lieu un espace hors du contrôle donc dangereux. De plus, les adultes estiment que les enfants n'ont rien à y faire : le lieu n'a pas de fonction précise pour l'adulte, c'est-à-dire qu'aucune activité n'y est pratiquée, aucun intérêt pédagogique, ludique ou divertissant et sécuritaire n'est trouvé à cet espace de leur point de vue. L'espace peut en effet être dangereux puisque les normes de sécurité n'y sont pas appliquées. À des degrés variés, les enfants peuvent se faire piquer (par des orties, des insectes dans des espaces verts non entretenus), se blesser (avec des branches, des cailloux), escalader des grillages, des barrières, des bâtiments (arbres, murets ...) et donc faire des chutes. Certaines zones sont jugées insalubres (poubelles derrière un bâtiment), ou enfin le danger est avéré, un accident s'est peut-être déjà produit et a donné lieu à une interdiction stricte d'accéder, une plus grande surveillance et donc une plus grande sanction en cas de bravade.

Dans un second temps, nous pouvons classer les lieux qui sont interdits sur des temps particuliers mais qui sont autorisés à d'autres moments, car ils ont une fonction précise selon les adultes, une activité y est pratiquée (sous la surveillance d'un adulte), sur un temps donné, pour une durée limitée. Mais en dehors de ces limites temporelles, les enfants n'y ont rien à faire, donc l'accès y est interdit. Le caractère dangereux est ici minime puisque c'est un espace conçu dans les règles de sécurité ; le risque vient des enfants eux-mêmes qui en détournant la fonction, se mettent potentiellement en danger. Ce sont surtout le chahut, les bêtises qui sont redoutées par les adultes. La sanction est moins grande en cas de transgression.

Enfin, certains lieux sont momentanément et ponctuellement interdits parce qu'un évènement est venu modifier l'espace ou la représentation que l'on s'en fait : un accident, une dégradation ... De nouvelles règles s'imposent en attendant que le lieu en question soit de nouveau accessible.

« Toute institution s'octroie des normes de fonctionnement, mais ces normes impliquent aussi des « latitudes », des marges acceptables de transgression, car il est impossible que dans un jeu relationnel normal et prolongé, un acteur social puisse se tenir

toujours à l'intérieur de ce qui est permis par l'institution. De cette façon, un aspect important de la socialisation consiste à apprendre quelles sont les limites valables de transgression des normes de l'institution » (Martinez & Vasquez, 1990, p.300). En effet, les enfants sont en recherche des limites de l'autorisé et particulièrement les plus grands. Dès le CM2 et de plus en plus en grandissant, « les enfants sont particulièrement attirés par le fait de pouvoir explorer leur environnement » (Nordström, 2010, p. 23). Ils préfèrent les environnements naturels pour les plus grandes libertés qu'ils permettent (Ross, 2006) et les espaces qui leur sont interdits, parce qu'ils ont un caractère non officiel, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas connus, nommés, identifiés. À l'intérieur de ces espaces, ils peuvent exercer leur volonté et puissance d'agir, mettre en place leurs lois, être autonomes dans leurs déplacements et leurs activités tout en sachant qu'ils transgressent.

Mais ces lieux remplissent surtout une fonction sociale pour les enfants, leur permettent de se rassembler et de jouer sans surveillance (Ross, 2006, p.8). Ils peuvent être dangereux et sont donc sources d'excitation et de stimulation pour les enfants car ils leur permettent de jouer librement (dans le texte original « free play »), de se socialiser (« socialising »), de faciliter l'imaginaire (« imaginative play ») et enfin de tester leurs limites et faire l'expérience de nouvelles sensations et émotions en s'aventurant et en explorant (Ross, 2006, p.9). Ainsi la transgression est gratifiante aux yeux des pairs – on fait la démonstration de son courage, de sa témérité – et excitante dans le rapport à l'autorité avec les adultes. « Lorsqu'ils retravaillent ainsi et redéfinissent en partie les espaces scolaires, les élèves tentent bien évidemment de redéfinir à leur avantage, ou à leur moindre désavantage, une situation dont les tenants et les aboutissants leur échappent largement » (Rayou, 2006, p.220).

Transgresser, c'est agir de manière consciente contre la volonté de l'autre. Pour les enfants, c'est aller à l'encontre de l'interdiction des adultes, figures d'autorité dans l'école. Parfois c'est aller à l'encontre de ses pairs, médiateurs de la bonne manière d'être un enfant à l'école. Transgresser c'est aussi pour les enfants agir pour trouver une place sociale au sein d'un groupe de pairs mais aussi une place sociale dans la société. En effet, ils montrent de quelle manière ils agissent, se conforment ou transgressent, défient ou respectent les règles. Transgresser est une manière d'agir parmi de multiples possibilités pour être acteur social (Brougère, 1999, p.18) et c'est une de celle qui est privilégiée par les plus âgés. Nous regardons ici de quelle manière les enfants sont acteurs dans cette prise d'autonomie par rapport aux règles, ce que la transgression et l'exploration d'espaces interdits leur apportent dans leur vie à l'école, dans l'appropriation de celle-ci.

4.6.1 : Les interdits : des occasions multiples de se socialiser

Nous présentons ici des interdits permanents, à savoir les espaces qui ne bénéficient d'aucune autorisation d'accès quel que soit le moment de la journée, quel que soit l'adulte responsable de la surveillance.

École Bleuet, Eva et Charline, CM2

C : Est-ce qu'il y a des endroits que vous n'aimez pas du tout ?

Eva : *oui ! enfin je sais pas*

Charline : *les endroits interdits aux élèves*

C : vous ne les aimez pas ?

Charline : *bah non, parce qu'on n'a pas le droit d'y aller*

C : justement, le fait que ce soit interdit, ça pourrait te donner envie d'y aller ?

Charline : *bah oui, et bah c'est pas cool qu'on n'ait pas le droit d'y aller !*

C : donc ce sont des endroits qui t'intéressent ?

Charline : *oui !*

Charline expose son intérêt pour les espaces qui sont interdits. C'est l'interdiction même qui provoque cette idéalisation de l'endroit interdit et suscite l'envie de transgresser. Finalement Charline se contredit dans son discours puisqu'elle déclare ne pas aimer ces endroits interdits pour dire plus loin qu'elle aimerait pouvoir y aller. C'est là toute la fascination que provoquent les espaces interdits. Cette interdiction d'accéder suppose une justification à laquelle les adultes n'ont pas toujours la réponse et dans ce cas, l'interdiction n'est pas légitime aux yeux des enfants. De plus, même si l'explication est justifiée, les enfants sont attirés, comme les adultes d'ailleurs, par les interdits, par les limites à franchir qui suscitent la curiosité et nécessitent bravoure et témérité. Au-delà de ce que cache l'interdit, un danger par exemple, c'est le plaisir pris à plusieurs dans le fait de transgresser.

La socialisation par le groupe revêt d'abord une dimension interactionnelle qui apparaît dans une mise à l'écart de la société adulte. En effet, la loi des adultes est supplantée par celle des pairs dans laquelle le groupe se retrouve plus facilement et adhère davantage à sa légitimité. D'ailleurs, la transgression des interdits dans la cour de récréation et dans ses environs se fait exclusivement avec des pairs. Les enfants ne s'aventurent pas seuls, surtout s'ils savent qu'un danger les guette (la sanction de l'adulte). C'est une appropriation collective, une initiative enfantine qui se joue dans le fait de transgresser.

Une socialisation entre pairs



Photographie 111 : Endroit interdit par Boris, CM1

Boris : *bah en fait c'est des garçons qui m'ont incité à monter par-dessus alors qu'on n'a pas le droit.*

C : *pourquoi tu l'as fait ?*

Boris : *bah ...*

C : *(je sens qu'il n'ose pas me dire, je devine :) qui est-ce qui t'a demandé de le faire ?*

Boris : *Arnaud (il dénonce très rapidement le copain en question).*

C : *Tu voulais lui faire plaisir en le faisant ?*

Boris : *bah ... euh ... ouais ... je sais pas. Il me demande donc si je fais pas comme eux, bah je sais pas, ils sont pas contents alors ...*

C : *d'accord, c'est un peu le jeu du « cap ou pas cap » et si tu le fais pas tu n'es pas un copain ?*

Boris : *oui c'est ça !*

Les espaces interdits sont une occasion de se socialiser d'abord entre enfants. En effet, la transgression fait partie des défis que les enfants relèvent entre eux, comme des rites de passage (Van Gennep, 1909, 1943) comme on le voit avec l'extrait ci-dessus et le fameux « cap ou pas cap » que nous suggérons à Boris et qu'il ne dément pas puisqu'il confirme que ses copains ne seront pas contents s'il n'agit pas comme ils lui demandent. Au-delà de se mettre au défi, les enfants tentent de trouver ou de prouver la légitimité de leur place au sein d'un groupe de pairs et vont sceller ces relations en démontrant les preuves de leur amitié, de leur fiabilité. Ces pratiques corporelles (monter, sauter) sont plus du fait des garçons qui vont prendre davantage de risques et gagner ainsi la reconnaissance de leurs pairs. Arnaud est un enfant influent et réputé dans l'école. Boris essaie donc de gagner son admiration en lui prouvant sa bravoure. Explorer un espace qui ne l'a pas encore été (du moins à leur connaissance), par personne d'autre dans la promotion d'élèves au moment de l'enquête, constitue un exploit qui pourra être valorisé auprès des autres camarades. Les limites de l'école sont repoussées, un nouveau territoire est conquis par le groupe de garçons.

Ainsi, lors d'un entretien, un enfant (**école Pivoine, Ilan, CM1**) me relate l'évasion d'un petit camarade en CP : « *Oui à part un endroit que j'aime pas, c'est là, parce que faudrait mettre un grillage plus grand parce que y'a un petit il passe par-dessus là et il s'en va là-bas et on est obligés de le rattraper. En fait, il va souvent là et moi comme je cours le plus vite et je monte le plus facilement, c'est moi qui suis obligé d'y aller* ». Si l'objectif de sa déclaration est semble-t-il une occasion de se valoriser, il dévoile là une transgression de l'enfant qui s'échappe hors de l'école, qui se met en danger et entre visiblement en conflit avec les adultes dans son désir de leur échapper, de leur causer du tort ou encore de les appeler au secours pour obtenir une quelconque attention. Ilan a une place particulière dans l'appropriation des territoires interdits puisqu'il a, contrairement aux autres, une autorisation ponctuelle d'y accéder. Il a un statut supérieur dans la hiérarchie sociale de l'école, au-dessus de celui qui transgresse pour s'échapper, au-dessus de tous les autres qui convoitent cet espace mais se résignent alors que lui est même « *obligé d'y aller* ».

La transgression est aussi l'occasion de se socialiser selon son genre, d'affirmer une identité sexuelle et de partager une culture enfantine. Dans l'extrait d'entretien suivant, Clovis et Mélise, tous les deux en CM2, nous expliquent pourquoi ils se cachent derrière un bâtiment interdit d'accès aux enfants. C'est une appropriation de l'espace pour loger les relations sociales, amicales et parfois amoureuses particulièrement intimes à ces âges de la vie, au moment de la pré-adolescence et adolescence. Plus que de s'approprier un espace parce qu'il est interdit, c'est ici l'appropriation d'un espace d'intimité, caché.

École Lilas, Clovis, Mélise, CM2

C : donc vous en profitez pour aller faire des bêtises ?

Clovis : *non c'est pas des bêtises mais on va se cacher, jouer à quelque chose*

C : et pourquoi vous avez besoin d'aller vous cacher ?

Mélise : *parce que on parle de choses et on veut que personne n'entende, ou je sais pas moi !*

Clovis : *par exemple, les histoires d'amoureux*

Mélise : *voilà ! Et puis des fois, les copines, elles ne veulent pas qu'on les voit parce qu'elles ont une histoire.*

Ce qui est considéré comme une transgression par l'adulte, ne l'est pas du tout du point de vue des enfants. En effet, selon eux « *c'est pas des bêtises* », ils agissent selon leur désir d'être ensemble et de partager leurs histoires d'amour, d'amitié, leurs jeux. La socialisation est donc favorisée dans les espaces interdits car ils ne s'aventurent pas et ne transgressent

pas seuls dans ces lieux au risque de se faire prendre et d'être sanctionnés. Les enfants se sécurisent en s'aventurant à plusieurs. Ainsi lorsqu'ils sont pris en faute, ils ne sont pas seuls face à l'adulte. De plus, cela permet d'affirmer leur groupe de pairs et de s'identifier à ce groupe social en opposition au groupe social dominant des adultes. Dans le domaine de la transgression, de l'interdit, elle « ne se fait pas en solitaire mais au moins à deux, ce qui exige une complicité et une loyauté face à l'institution » (Martinez & Vasquez, 1990, p.300). Ils construisent ensemble une culture de pairs, à part de la culture adulte, un jardin secret propre à leur groupe. La création d'un territoire permet de s'identifier à son groupe social. Les transgressions sont propices à se réunir en bande et ainsi faire face plus facilement en cas de réprimande de l'adulte. Ceci n'exclut pas la délation et la dissolution du groupe après la transgression, surtout dans le cas où celle-ci est prise en faute. Le territoire interdit qui n'appartient officiellement à personne est une cible facile pour y habiter : il ne l'est pas déjà par un autre groupe de pairs, il suffira donc de le défendre. Les limites sont connues puisque normalement infranchissables. Alors ils sont de nouveaux territoires à découvrir, vierges, pas encore exploités et qui méritent de l'être.

Une socialisation dépendante des adultes



Photographie 112 : Endroit interdit par Mélise, CM2

Mélise : *j'aime bien me cacher aussi quand y'a des réunions, c'est toujours quand y'a des réunions parce que sinon on n'a jamais le droit d'y aller. J'aime bien prendre des endroits où on n'a pas le droit d'y aller parce que ça m'intrigue parce que y'a des choses nouvelles à chaque fois qu'on y va donc c'est bien. Et puis, on peut jouer sans que personne ne vienne nous embêter.*

C : donc, sur les temps, où il n'y a pas d'enseignant qui vous surveille ?

Isaac : *en fait, on est fous*

C : vous êtes fous ??

Isaac : *ouais quand y'a pas d'enseignant !*

Mélise : *non pas forcément*

Isaac : *bah si tout le monde se cache*

Clovis : *mais des fois, à la cantine, y'a pas de surveillant donc nous on va dans les coins où on peut se cacher.*

C : dans la cantine ?

Mélie : *oui sur le temps de la cantine, des fois, y'a personne qui surveille*

Au fur et à mesure que les langues se délient, les enfants se livrent sans filtre. Il est clair que les endroits interdits sont tributaires de l'adulte qui est chargé de la surveillance et qu'ils ne sont pas forcément les mêmes selon l'adulte qui surveille. Les enfants nous confient même que certains endroits ont été explorés en dehors du temps scolaire, pendant des réunions, le soir après l'école, à la kermesse ou autre manifestation liée à l'école mais sur un temps dont la responsabilité des enseignants n'est plus engagée. En effet, sur ce temps de la journée, les parents sont responsables de leurs enfants. Ils assistent à la réunion et laissent les enfants aller où bon leur semble. Ici l'école n'appartient plus aux enseignants, les enfants sont sous la responsabilité des parents et ces derniers, occupés par l'objet de la réunion, ne prêtent pas une surveillance aussi accrue que les enseignants sur le temps de l'école. L'appropriation se fait sans la surveillance des adultes, au-delà des temps de l'école pour découvrir ce qui ne peut pas l'être habituellement, sans prendre des risques. Les territoires ainsi explorés sont sources de convoitise sur le temps de l'école. Les enfants savent comment s'y aventurer, connaissent le potentiel dont regorge le lieu et la tranquillité qu'il apporte.

Sur les temps informels, les parents s'autorisent à laisser les enfants en parfaite autonomie. Pendant le temps scolaire, les choses sont plus délicates à délimiter pour les enseignants. Ils ont clairement établi des règles selon lesquelles les élèves ne doivent pas disparaître de leur champ de vision : aller se cacher dans les arbres, derrière des bâtiments. Le principe du risque zéro est ici clairement identifié. La responsabilité des enseignants et souvent celle du directeur, les oblige (ou ils se sentent obligés) d'instaurer des règles strictes d'investissement des espaces et de délimitation des cours, espaces autorisés versus interdits. Les collectivités territoriales assument la responsabilité des activités pendant les temps périscolaires, c'est-à-dire pendant l'accueil du matin, la pause méridienne et les TAP après la classe. Selon les mots des enfants, les règles sont plus souples, les responsables de la commune sont moins « stricts » et laissent davantage les enfants explorer les coins, recoins de l'école. Lou, CM2 nous le dit clairement : « *en fait, on a moins peur des dames de cantine que les maîtresses. On essaie de plus se cacher mais les dames de cantine, elles voient pas trop en fait. Elles nous disputent moins* ». Le temps de la pause méridienne, les repas décalés,

le personnel communal occupé entre la surveillance, la distribution des repas à la cantine, semble être le moment idéal, choisi par les enfants pour explorer. Les temps d'activités périscolaires sont également vécus par les enfants comme des temps de semi-liberté. L'autorité du personnel communal n'est pas aussi légitime que celle des enseignants : « *avec les dames, ça ne se passe pas toujours très bien parce qu'elles sont fatigantes à la fin* » (Anaïs, CM2), « *c'est trop d'ordres à nous donner* » (Chloé, CM2). Les enfants intègrent les règles des adultes concernant les interdictions ou les autorisations d'accéder à un espace et s'acquittent des exigences plus ou moins grandes des uns et des autres, tout en cherchant à œuvrer pour leurs propres désirs : circuler, s'isoler, se cacher. Les enfants, qui partagent les mêmes codes avec les enseignants, bravent davantage les interdits avec le personnel communal.

La transgression a lieu lors d'un délaissement, délitement ou dysfonctionnement de la surveillance de l'adulte, notamment lors de la diminution ou l'absence de contrôle. En d'autres termes, lorsque la surveillance est moindre, les enfants s'autorisent à mettre en place de nouvelles pratiques. Ces rapports particuliers aux espaces de transgression expriment en tous les cas des formes de résistance par la création d'un tiers-lieu au service de la liberté des acteurs qui l'animent. Bien que dépendants du groupe des adultes, les enfants sont acteurs car ils sont créatifs et définissent un lieu dans lequel ils peuvent exercer une liberté plus grande que dans le reste de l'école.

4.6.2 : L'abribus : le détournement d'un interdit institutionnel

L'abribus représente parfaitement le deuxième type d'interdits que nous avons identifiés en introduction de cette partie. En effet, c'est un lieu autorisé sous la surveillance d'un adulte, sur un temps en particulier mais qui est interdit en dehors de ce cadre.

Dans l'école Lilas, l'abribus est situé juste à côté du portail de sortie. Les enfants ont l'interdiction de s'y rendre en dehors des heures de départ pour la pause méridienne et le soir après l'école. Nous sommes face à un espace institutionnalisé puisqu'il a une fonction précise – attendre le bus en étant protégé des intempéries – c'est un lieu aménagé et il est accessible à certaines heures de la journée, toujours sous la surveillance d'un ou plusieurs adultes. Son accès est interdit en dehors des temps d'utilisation formelle, alors les enfants transgressent l'interdit parce qu'ils en font un usage secret, détourné de sa fonction initiale et donc potentiellement un usage sanctionné par l'adulte. Ils s'approprient des espaces

interdits pour profiter d'une cachette, d'un abri aux regards des adultes. Ils redéfinissent les fonctions d'un lieu pour leur avantage (se cacher, créer une intimité).



Photographie 113 : L'abribus par Laure, CM2

Laure : *quand il pleut et qu'on attend nos parents, on peut aller dessous.*

Francesco : *y'a plein de gros mots écrits dedans comme C.O.N, y'a P espace D, je montre avec mon doigt.*

C : *et donc c'est ça qui rend cet espace bien, c'est les gros mots qu'il y a dedans ?*

Laure : *non justement !*

Francesco : *c'est parce qu'il sert bien quand même. Déjà quand on a envie de se faire des bisous.*

Laure : *on n'a pas le droit de se faire des bisous*

C : *ah vous vous cachez là pour vous faire des bisous ?*

Francesco : *non moi j'allais pas là, c'est Léonie qui me planquait !*

Laure : *moi !! Moi, j'ai jamais fait ça !*

Francesco : *je sais plus, y'en a qu'avaient fait des bisous*

C : *et sinon vous vous cachez où ?*

Francesco : *en fait, on ne se cache pas, on n'a pas besoin*

Laure : *si derrière l'arbre*

Francesco : *moi je l'ai jamais fait !*

Timéo : *moi non plus*

Laure : *bah toi, t'as jamais embrassé personne !*

Cet extrait d'entretien montre de quelle manière les enfants s'approprient l'abribus. Ils lui accordent une fonction particulière propre à leur façon de l'habiter : habiter pour se cacher, pour se créer un lieu d'intimité. On ne retrouve pas de confidences similaires dans les espaces institutionnalisés vus dans les chapitres précédents. À contrario, ce n'est pas la première fois que les enfants dévoilent leurs histoires d'amoureux dans les lieux cachés et souvent interdits. D'ailleurs « les conduites de séduction [...] sont loin d'être rares mais toujours soigneusement cachées aux adultes » (Gayet, 2006, p.59), c'est pourquoi les lieux interdits sont privilégiés pour l'expression de ces jeux, de ces relations. Même s'il ne fait

pas de doute que les enfants savent qu'ils transgressent des règles, ils ne le font pas toujours dans l'unique but d'aller à l'encontre de la règle de l'adulte. Ils le font d'abord pour eux, pour se construire socialement à l'abri des regards.

Un détournement plus assumé chez les garçons

Laure a pris cette photographie. Elle et son camarade Francesco ne s'expriment pas sur les mêmes thématiques. Laure est davantage sur la retenue et donne une explication très formelle à son cliché. Elle avance l'idée qu'ils utilisent l'abribus dans le but de s'abriter « *quand il pleut* » et se montre très respectueuse des règles imposées par les adultes, devant nous en tout cas. Or, l'abribus ne semble pas seulement avoir la fonction usuelle qu'on lui connaît et que les adultes lui prêtent. Même s'il s'agit toujours d'un abri, ce n'est pas à l'abri de la pluie ou du vent que Francesco veut se mettre mais à l'abri des regards des adultes, « *pour se faire des bisous* » (Francesco, CM2) ou bien pour écrire des gros mots. L'abribus est un lieu de mémoire intemporelle car les lettres que Francesco nous épelle sont gravées dans le bois. Cette mémoire est aussi clandestine car elle vient à l'encontre de l'autorité et des lois établies par les adultes. Deborah Meunier, linguiste, s'intéresse à l'analyse discursive des gros mots et déclare que « le caractère ludique de l'insulte transparaît dès que les enfants se sentent « à l'abri » du regard adulte » (Meunier, 2009, p. 157) puisque l'adulte est hostile à ce style de « création verbale » qu'il considère comme interdit (Arléo & Delalande, 2011 p.17). Au-delà d'un abri pour transgresser, l'abribus a un rôle social dans la construction identitaire sexuelle des enfants. L'usage du vocabulaire décalé et son marquage dans le bois sont des signes d'appartenance à un groupe social, celui des enfants et d'appropriation d'un territoire dans lequel on marque son passage. Le tiers-lieu permet d'identifier son groupe social et culturel puisqu'il loge une part de la culture enfantine, étrangère – parce qu'elle n'est pas forcément comprise – mais pas inconnue des adultes.

Un détournement plus assumé chez les grands

Si nous avons pu remarquer une différence entre le garçon et la fille dans la manière de se dévoiler, nous remarquons cependant qu'ils sont tous les deux en CM2. Tout au long de l'enquête d'ailleurs, ce sont les plus grands qui dévoilent les lieux interdits et ce qui s'y passe. Deux explications peuvent être apportées : d'abord, ils ont une expérience des espaces scolaires plus grande que les jeunes. De l'école, ils ont exploré les recoins et expérimenté

l'accès sur différents temps, scolaires mais aussi extrascolaires (pendant les réunions parents-professeurs, kermesses etc.). Ensuite, les plus âgés ont moins peur des adultes, moins peur de la sanction. Là aussi leur expérience joue en leur faveur car, contrairement aux petits, ils ne craignent plus, ou moins, les adultes. Ils connaissent les limites des uns et des autres, le degré de tolérance de chacun. Les enfants ont besoin d'espaces particuliers pour exprimer leur univers enfantin, pour construire leur identité sexuelle et pour donner libre cours, entre autre, à ce que Claude Gaignebet appelle *le folklore obscène des enfants* (1980) alors qu'il analyse l'expression de la sexualité enfantine dans la littérature orale des enfants eux-mêmes.

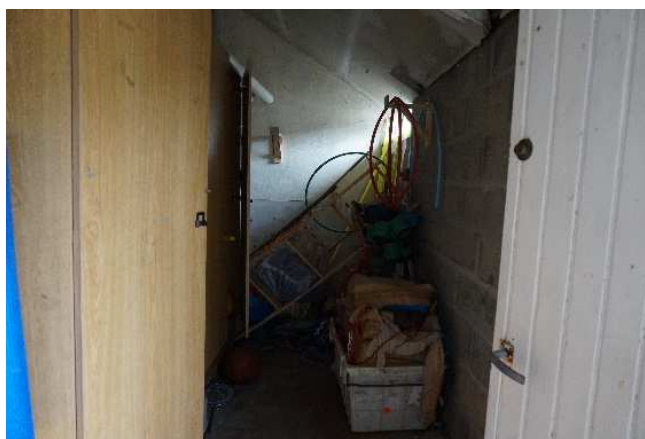
Dans ce chapitre 4, nous avons parcouru différents espaces de l'école et les plus grands (CE2, CM1, CM2) se sont davantage exprimés sur les lieux, s'autorisant à identifier clairement ceux qu'ils aiment et ceux qu'ils n'aiment pas. Nous ne reviendrons pas sur l'utilisation qu'ils font des espaces interdits. Nous voudrions néanmoins réaffirmer l'idée que leur expérience de l'école est plus vaste. Ils ont accumulé des années de vécu et même lorsqu'ils ont été amenés à déménager, retrouvent très vite les repères communs à toutes les écoles, les lieux identifiables, les regroupements d'individus qui correspondent à leur genre, avec lesquels ils peuvent s'associer, ceux qu'ils peuvent dominer. Ils ont de manière générale plus d'anecdotes à raconter, de souvenirs à partager, qui viennent combler chaque lieu et espace de l'école. Les plus jeunes sont encore dans l'expérimentation des espaces et en tant que « petits » de l'école, ils n'ont pas accès à tous les recoins. Soit, « les grands » se « gardent » les lieux d'exception et interdisent l'accès aux plus jeunes, soit les jeunes eux-mêmes ne veulent pas encore faire l'expérience de la transgression et ne s'aventurent pas au-delà de ce que l'adulte leur autorise. Les enfants élargissent progressivement leurs territoires. Leur expérience de l'environnement leur donne une confiance grandissante car ils connaissent « le mode d'emploi de l'espace » pour se trouver un refuge, un abri, pour s'ennuyer, pour travailler. Ainsi les enfants élargissent leur champ d'action et d'exploration au fur et à mesure qu'ils grandissent et qu'ils prennent confiance en eux dans l'utilisation des espaces à disposition. Il leur suffit parfois d'un été pour devenir les plus grands de l'école et maîtriser soudain la hiérarchie spatiale.

4.6.3 : Un interdit ponctuel suite à un incident / évènement



Photographie 114 : Le local de sports par Christophe, CE2

Christophe, CE2 : *j'ai pris le local parce qu'à chaque fois, à la récré, on rentre dans le local pour prendre les ballons. J'aime bien parce que si y'aurait pas tout ça, bah ce serait pas très bien l'école.*



Photographie 115 : Le local de sports par Julien, CE2

Julien : *Moi, j'ai pris l'étagère (qui est tombée) parce que c'était marrant parce qu'on a entendu un gros « boum » dans le local quand elle est tombée et après on a su ça et puis, on n'a pas trop aimé parce qu'on pouvait plus prendre de ballons. On est obligés de jouer aux voitures pendant les récrés et puis après, maintenant on ne peut plus y aller.*

Nous présentons enfin un interdit ponctuel, celui qui intervient suite à un évènement en particulier. Julien et Christophe relatent des évènements marquants pour eux qui ont une incidence quasi nulle chez les adultes. La chute de l'étagère va générer une interdiction d'accéder au local ballon pendant plusieurs semaines, les contraignant à jouer à autre chose. Ce sont des espaces porteurs de sens pour les enfants car ils racontent une histoire, un évènement marquant, une anecdote. Cela paraît anodin aux yeux des adultes mais pour les enfants il s'agit encore une fois d'une culture partagée entre eux. L'évènement modifie leurs jeux et leur appropriation de l'espace, au moins, momentanément « *on est obligé de jouer aux voitures* », ils trouvent une activité de repli. Cet interdit ponctuel n'amène pas de

transgression particulière, ou du moins, les enfants n'en font pas mention. Ils ont vécu l'évènement et vivent l'interdiction d'accéder au local comme une suite logique (l'étagère est tombée, alors l'accès est dangereux, donc l'interdiction est légitime). Le danger est avéré, l'interdiction est légitime donc il n'y a pas de transgression, de la même manière que dans le CS après l'accident de Yannick, la règle est modifiée et elle est respectée car les enfants connaissent le danger.

L'espace est social et les enfants se l'approprient en fonction des relations affectives qu'ils y développent (Danic, David & Depeau, 2010). Les adultes et les enfants forment ensemble la communauté éducative. Ces derniers sont attachés aux personnes qui s'occupent d'eux et en particulier les enseignants. C'est le directeur qui a interdit l'accès au local mais les enfants ont intégré les règles de l'adulte car elle est légitime d'une part et parce que les relations avec lui sont saines d'autre part. D'ailleurs, « à l'école primaire, l'autorité du maître est suffisamment justifiée aux yeux des élèves » (Foray 2009, p.76). De plus, ils s'acquittent des exigences des adultes tout en cherchant à œuvrer pour leurs propres désirs et trouvent d'autres manières de jouer. Les lieux où « *on n'a pas le droit d'aller* » ou bien ceux dont l'accès est réglementé constituent un ensemble de repères spatio-temporels et invitent à une forme d'autonomie. L'impossibilité d'accéder aux ballons va conduire les garçons vers d'autres pratiques ludiques puisque Julien déclare qu'ils jouent aux voitures.

Que les espaces interdits soient temporaires ou permanents, ce sont les enfants les plus grands qui se confient davantage sur les choses moins « avouables ». L'entrée dans la préadolescence est marquée par ce désir de transgresser, un plaisir pris à faire l'inverse de ce que l'adulte impose pour marquer sa capacité à être et à faire soi-même. Leïla Frouillou note que les enfants s'approprient de manière progressive les normes associées aux espaces scolaires (Frouillou, 2011, p.9). En effet, ils acquièrent une expérience pratique des espaces et deviennent des experts alors que les plus jeunes sont novices, n'osent pas s'aventurer, transgresser ou explorer. Les normes sont respectées, les fonctions des lieux sont identifiées par une activité ou un adulte référent sur cet espace. Pour les plus jeunes, difficile alors de rompre cette norme. Les enfants créent et participent à leur propre culture enfantine, « en s'appropriant de manière créative les informations fournies par le monde adulte » (Sirota, 2010, p.30), ce qui est une démonstration de leur autonomie et de leur *agency*. Mais avec l'âge, l'expérience grandit chaque année et en ce sens, il convient de le prendre comme l'accroissement des occasions d'expérimenter et l'appropriation des espaces concédés par

les adultes. Alors les connaissances acquises par les enfants de cet âge sont plus grandes en ce qui concerne le cadre mis à disposition par les adultes, les possibilités offertes par les lieux, leurs fonctionnements et leurs règles. L'appropriation plus large vient progressivement lorsque les enfants construisent « leurs propres usages et leurs propres règles à l'intérieur du cadre proposé ». Grandir, c'est être un acteur de plus en plus autonome et se permettre d'explorer davantage les espaces, autres que ceux qui sont à disposition, c'est sortir des limites pour en créer de nouvelles.

L'autonomie c'est la liberté de « s'éloigner » des recommandations des adultes, souvent à plusieurs. Mais c'est ainsi qu'ils apprennent à faire « seul » en faisant et en imitant les autres. Les enfants sont autonomes par contrainte car les adultes et l'institution le leur demandent, parce qu'ils consentent aux règles sociales du groupe ou encore parce qu'ils obéissent aux règles qu'ils se sont données. Aujourd'hui, l'autonomie de déplacement est réduite parce que le risque zéro est visé mais, bien que raisonnable, semble irréalisable. Le rapport à la vie est tel que l'on ne peut pas se prémunir de tous les dangers et la tentative de créer des espaces aseptisés retire aux enfants toutes les occasions d'apprendre par le risque.

4.7 : S'encabaner³¹ : se situer entre le dehors et le dedans

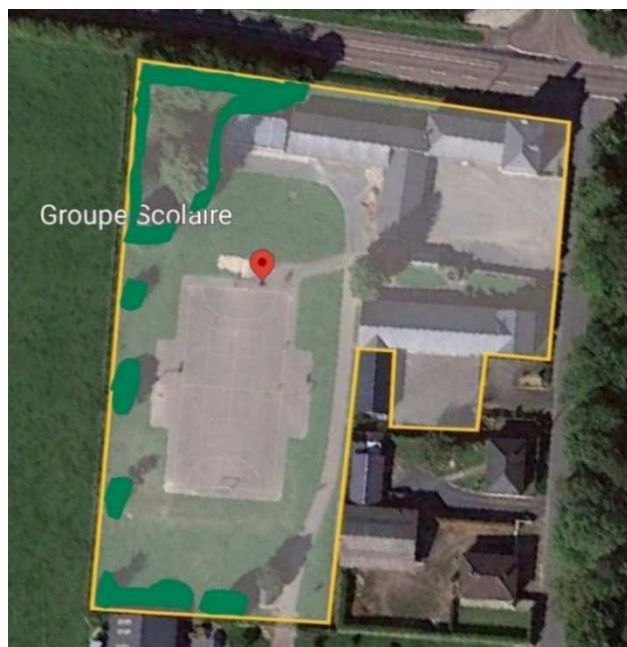
4.7.1 : Contextualisation

Les cabanes sont très souvent des espaces miniatures (Le Gall et Rouge, 2014) de quelques mètres carrés qui ne peuvent accueillir qu'un nombre réduit d'acteurs, un petit groupe. Nous les catégorisons dans les tiers-lieux de l'école car les cabanes ne sont ni des espaces institutionnels, ni des espaces de jeu dédiés aux enfants puisqu'elles leur sont interdites d'accès. Dans les écoles, les cabanes qu'offrent la nature sont rares. Bien souvent, on observe davantage des structures sécurisées, vendues aux collectivités pour aménager les cours d'école, notamment dans les maternelles, dans les parcs et espaces publics divers, et beaucoup plus rarement voire jamais à l'élémentaire. Dans le cadre du projet Oasis de la ville de Paris (voir le point 2.3.2), les enfants consultés par le CAUE, avant le réaménagement de leur cour, ont dessiné une cabane. Après consultation des enseignants, qui déclarent en préambule ne pas être d'accord car ils ne peuvent pas surveiller ce qui se passe à l'intérieur, les architectes réfléchissent à une cabane en hauteur mais ajourée par des linteaux en bois. Le problème de la sécurité est dépassé tout en satisfaisant le désir de s'isoler des enfants d'une part et la nécessité de surveiller des adultes d'autre part. D'autres normes de sécurité auxquelles doivent encore répondre les architectes rentrent en jeu mais dépassent l'objet de notre étude. Cependant on souligne la difficulté d'incorporer un élément de ce type dans les cours au vu des nombreuses injonctions sécuritaires. Alors, lorsque des cabanes apparaissent dans les écoles élémentaires, c'est que la nature, avec les arbres et les buissons, met à disposition les éléments nécessaires à la construction et l'habitation d'une cachette. Il peut s'agir d'un simple renforcement dans un buisson, mais pour autant cette petite cachette répond pour les enfants à l'imaginaire de la cabane comme espace à soi. C'est pourquoi elles sont rares, de plus en plus peut-être puisque les buissons sont enlevés, les arbres sont taillés, des grillages sont installés. D'ailleurs, toujours dans le cadre de consultations préalables à des réaménagements, les adultes n'intègrent pas ou peu d'éléments végétaux dans leurs projections (Philippot, 2010) parce que, de leur point de vue, ils réduisent la capacité de surveillance.

³¹ Terme empreinté à Dominique Bachelart (2011) qui analyse les fonctions psychiques et sociales de la cabane de l'enfance jusqu'à l'âge adulte.

Mais comment une cachette devient-elle une cabane ? Si l'on s'en réfère à l'étymologie des deux termes, la cachette est un lieu secret, tandis que la cabane est une petite habitation sommaire, « une petite maison » (Tiberghien, 2005). Nathalie Roucoux explique que « l'attrance des enfants pour les cabanes » est l'expression « d'un besoin d'espaces fermés, de coins d'intimité qui permettent de développer une activité ludique différente » (Roucoux, 2006, p.26). S'est posée la question du classement de ce thème car d'un côté la cabane fait partie des espaces verts réservés exceptionnellement aux jeux (point 4.1) et elle est surtout interdite d'accès, ce qui en fait un lieu inaccessible (point 4.6) que les enfants s'approprient néanmoins. Alors les cabanes s'affichent comme des espaces intermédiaires, à travers lesquels les enfants exercent leur *agency*. Les cabanes sont situées dans un entre-deux, entre le dehors et le dedans et « on peut y vivre, sans être sous le regard normatif des adultes » (Bachelart, 2011, p.44). Dans les espaces de verts des écoles, la cabane est souvent interdite d'accès car les adultes ne peuvent pas surveiller.

L'école Lilas a cette particularité d'être très boisée. En vert sur la photographie n°116, les arbres et les buissons sont interdits d'accès mais occupés néanmoins par les enfants sous forme de cabanes, autour du plateau.



Photographie 116 : Les cabanes à l'école Lilas

Comme nous l'avons vu plus haut l'école Pivoine possède une cour traditionnelle dont la caractéristique première et historique est de pouvoir être surveillée de n'importe où par les adultes, ce qui réduit considérablement les possibilités pour les enfants de se cacher.

L'espace vert consiste en un petit jardin clôturé mais ouvert sur le reste de la cour. Deux arbres trônent au milieu de chaque cour bitumée mais n'offrent que de l'ombre, pas de cachette. Il y a enfin quelques buissons exploitables visibles sur la photographie suivante en bas à gauche, derrière la ligne rouge.

Ce chapitre va alors faire davantage référence aux données recueillies à l'école Lilas. Cependant, nous remarquons que l'absence de cabane à l'école Pivoine est compensée par des relations entre les adultes et les enfants qui posent question quant à l'envie d'aller se cacher du regard de l'adulte lorsque celui-ci diminue sa surveillance. En d'autres termes, les adultes, dans cette école, exercent une surveillance moins appuyée. Alors laissés davantage en autonomie que dans l'école Lilas, les enfants de l'école Pivoine ressentent-ils le besoin de se cacher ?



Photographie 117 : Zone de buissons à l'école Pivoine, derrière la ligne rouge

4.7.2 : Plutôt le fait des garçons

Sur vingt-quatre photographies des espaces verts (tableau n°12, point 4.1.1) six représentent les cabanes nichées aux pieds des arbres. Cinq sont prises par des garçons et une seule par une fille avec une répartition assez homogène selon les âges (du CE1 au CM2) si ce n'est un nombre un peu plus élevé pour les garçons de CE1 (trois à eux seuls). En effet, comme l'explique Dominique Bachelart, « les cabanes isolées du regard des adultes [...]

sont plutôt le fait des garçons. Les cabanes dans les arbres sont aussi une spécificité masculine. L'arbre suffit pour se retirer du monde et pour faire un univers » (Bachelart, 2011, p.47). À l'école Pivoine, les enfants ne parlent de cabane qu'une seule fois dans toute l'enquête, autrement dit beaucoup moins que dans l'école Lilas. L'unique référence est faite par trois garçons de CE2 :

École Pivoine, Darik, Terry et Léonard, CE2

Darik : *c'est notre cabane dans le petit coin*

C : Pourquoi ?

Terry : *parce que y'a un petit mur*

C : c'est votre endroit préféré à tous les trois ?

Terry : *y'a Niels aussi*

Darik : *on peut se cacher de ceux qu'on n'aime pas, de ceux qui nous embêtent*

[...]

Léonard : *là-bas derrière les buissons, y'a plein de cachettes.*

Dans cette école, les filles n'évoquent pas du tout les cabanes, elles ont d'autres alternatives pour se retrouver en intimité (dans les toilettes par exemple, point 4.4). Les garçons nous parlent peu de ces abris. Léonard nous parle bien de cachettes et non de cabanes parce qu'ils peuvent effectivement s'y cacher mais ne peuvent pas y construire un habitat. Les buissons, trop petits, ne le permettent pas. La justification de Darik montre qu'ils n'y logent pas leurs jeux mais qu'ils s'y abritent de leurs pairs, ceux avec lesquels ils ont des conflits. Ce n'est pas le type d'appropriation que l'on retrouve dans les cabanes de l'école Lilas. À l'école Lilas, l'appropriation est ludique, faite dans l'optique d'un jeu, d'une exploitation de l'espace pour le plaisir tandis que l'appropriation sécuritaire, fonctionnelle de Darik est de l'ordre de la cachette, de l'abri.

4.7.3 : Un abri des intempéries et des regards

Une des fonctions de la cabane est de se protéger, en cas de conflit par exemple comme nous venons de le voir dans l'école Pivoine. Néanmoins, dans l'école Lilas, les enfants évoquent davantage le désir d'abriter leurs jeux du regard des autres. La cabane revient souvent dans l'enquête comme étant un « espace dans lequel on s'abrite [...] pour se protéger de l'extérieur, des prédateurs, de la pluie, du vent, de la chaleur » (Bachelart, 2011, p.37). En effet, la cabane permet d'abord de se protéger de la nature par la nature. « Y'avait un pique-nique et tout le monde était sur le grand plateau et nous on a été à l'ombre dans ces

arbres », (Mickaël, CP), « on se cache du soleil des fois » (Bertrand, CE1), « quand on a trop chaud, bah on va en dessous et puis ça nous protège du soleil » (Nola, CE1), « ça nous protège quand il pleut » (Sébastien, CE2), « on est à l'ombre » (Lucie, CM2).



Photographie 118 : Une cabane par Quentin, CE1

C : pourquoi vous avez pris l'arbre cabane ?

Yannick : *parce que j'l'aime bien*

Sébastien : *on peut se cacher dedans*

Quentin : *en plus, y'a des fleurs*

Sébastien : *en plus, ça nous protège quand il pleut, on peut se cacher dedans.*

C : et vous jouez à quoi ?

Yannick : *au papa et à la maman*

Sébastien : *non !!*

Les autres s'indignent : *si !!!!!*

Sébastien : *pas moi, moi j'y joue jamais.*

Quentin : *si des fois, tu joues avec Nola et Valentina, Joséphine.*

Sébastien : *non, on joue à Laëtitia, c'est Joséphine qui a inventé ce jeu.*

C : c'est quoi comme jeu

Sébastien : *C'est Joséphine qui a inventé et après y'en a qui arrêtent de jouer.*

Yannick : *y'a un copain que Nola aime bien ! C'est Sébastien, c'est son amoureux.*

Cet extrait montre que les enfants argumentent en premier sur l'occupation de la cabane pour se protéger de la pluie, une manière assez conventionnelle d'utiliser un abri, quel qu'il soit. Ensuite, la révélation sur les jeux pratiqués dans l'arbre cabane, comme les enfants le nomment eux-mêmes, fait naître une certaine pudeur chez Sébastien, qui aurait visiblement préféré que les révélations de Yannick demeurent secrètes car elles l'impliquent dans des jeux qui peuvent être moqués par ses pairs et, selon lui, qui pourraient probablement être sanctionnés par les adultes. Alors la cabane, bien plus que de s'abriter de la pluie comme il le prétend, lui permet de s'abriter des regards. Le jeu du papa et de la maman a pour fonction de trouver sa place en tant que fille ou garçon dans la micro société enfantine et les

histoires d'amoureux s'invitent dans la conversation. Nola, notre fille, est scolarisée en CE1 dans cette école au moment de l'enquête et Yannick s'empresse de nous révéler que Sébastien est son amoureux (ce que nous savions déjà d'ailleurs). Cette cabane abrite plus que des enfants sous la pluie, elle abrite des histoires, des relations amicales et amoureuses, des jeux. On se cache pour jouer à des jeux, interdits par les adultes, ou bien des jeux dont on veut garder le secret. Les enfants abordent en premier les thématiques proches des préoccupations adultes « *ça nous protège de la pluie* » alors qu'il s'agit pour eux de montrer plus avant leurs préoccupations entre pairs et d'évoquer devant nous, à demi-mots, l'intimité qui les lie. Abriter des relations, c'est une manière d'habiter l'espace, de l'investir pleinement en tant qu'acteur territorial. Les enfants donnent un sens social à la cabane qui se constitue comme un véritable tiers-lieu de production et invention enfantine dans lequel l'adulte pénètre difficilement.

4.7.4 : L'intimité ... à plusieurs



Photographie 119 : Une cabane par Adrien, CE1

C : Donc Adrien, tu as pris Valentina, Nola et Bertrand sous l'arbre, pourquoi ?

Adrien : *parce que à la récré avec Paul on fait une cabane et on s'amuse.*

C : et vous vous amusez à quoi sous cet arbre ?

Adrien : *on met plein de pommes de pin dans un coin*

C : et ça correspond à quoi ces pommes de pin ?

Adrien : *on fait une muraille et sais plus.*

C : d'accord et donc c'est avec Paul que tu joues ?

Bertrand : *et avec moi aussi.*

Ici le territoire est délimité par les pommes de pin puisqu'elles représentent une muraille qui a bien un caractère dissuasif pour les envahisseurs. On peut noter également ici que l'enfant qui prend ce cliché met en scène d'autres enfants avec lesquels il ne joue pas en général puisqu'il en cite d'autres qui n'apparaissent pas sur la photographie. Valentina, Nola

et Bertrand sont donc des doublures qui prennent la place des vrais acteurs le temps de la prise de vue. Ils posent pour permettre au photographe de représenter son activité dans cette cabane. La présence des pairs justifie le cliché. Sans eux, le jeu n'existe pas, la photographie non plus. Être caché dans une cabane répond à deux situations d'appropriation dont la première est la recherche d'intimité mais la seconde, plus fréquente, est le besoin d'être ensemble, sans le regard des adultes.

Quand Adrien parle de faire une cabane, c'est bien plus que jouer dessous. C'est un ensemble d'actes très symboliques qui suggère la construction d'un lieu impénétrable avec « une muraille », comme une tour d'ivoire, un château fort, avec une haute valeur symbolique, un havre de paix qu'il faut défendre mais aussi entretenir et décorer pour en faire un espace à soi.



Photographie 120 : Une cabane par Paul, CE1

C : alors ensuite, c'est Grégory Tu nous as pris cet arbre, j'avoue que je l'ai déjà en photo cet arbre, c'est Raphaël qui l'a pris.

Grégory : *ouais ! En plus c'est mon copain !*

C : ah ! c'est peut-être pour ça alors !

Grégory : *je trouve jolies les fleurs qui sont à côté et ça fait une sorte de petite cabane.*

C : et tu y joues souvent dans cette cabane ?

Grégory : *oui le soir (à la garderie) avec Raphaël, Baptiste et je sais plus qui.*

Là encore, les enfants font de la figuration car ce ne sont pas eux qui jouent habituellement avec l'enfant-photographe. Adrien (photographie n°119) et Paul (photographie n°120) ont fait le parcours photographique respectivement dans le même groupe 2 et 3. Pourtant ils ont représenté ce même lieu qu'ils identifient à leur groupe de pairs.

Bien que les enfants décrivent un espace à l'abri des regards, ces cabanes ne masquent pas totalement la vue. L'accès y est donc autorisé puisque les adultes peuvent voir ce qui s'y passe. Malgré tout, les jeunes garçons qui les photographient aiment ce sentiment d'isolement que la cabane procure même si elle n'enferme pas totalement. Ils évoquent même les jolies fleurs – pour la deuxième fois puisque Quentin (photographie n°118) les a déjà mentionnées – ce qui laisse penser que, contrairement à ce que l'on imagine en tant qu'adulte, les garçons apprécient l'esthétisme de leur cabane, soignent et respectent la beauté de cet environnement chaleureux. L'appropriation de la cabane est donc esthétique, ludique et sociale. Chez les plus grands, on découvre des cabanes qui enferment davantage et cachent la vue avec une appropriation davantage transgressive.

4.7.5 : Transgresser pour jouer

Ce sont les territoires des enfants car ils y ont des pratiques typiquement enfantines, que les adultes suspectent quelques fois ou ignorent totalement. Ainsi l'agencement des écoles est déterminant pour toutes ces pratiques, pour ce qu'il propose comme espace caché, donc interdit. Les cabanes photographiées dans la partie précédente ne sont pas interdites car elles ne sont pas fermées et n'abritent pas du regard. Les trois cabanes présentées ci-dessous sont interdites d'accès et les enfants expliquent à quelles occasions ils y pénètrent.



Photographie 121 : Une cabane par Mélise, CM2

C : alors ça c'est la cabane de Mélise ?

Mélise : *oui parce que c'est un endroit que j'adore parce que on peut se cacher dedans. Bon maintenant on n'a plus le droit d'aller dedans mais avant on allait toujours dedans et ...*

C : avant ? quand ?

Mélise : *euh ...y'a trois ans je crois*

C : c'est quoi qui a changé qui fait que vous n'avez plus le droit d'y aller ?

Mélise : *parce que avant, je ne sais pas pourquoi, on avait le droit mais maintenant on n'a plus le droit parce qu'ils nous voient pas les professeurs. Et j'aimais bien cet endroit parce qu'on pouvait jouer aux espions et personne nous voyait. Et y'avait une entrée derrière et une entrée devant.*

Clovis : *sauf que là, ça a repoussé donc on peut plus passer.*

C : *oui c'est normal si vous n'y allez plus*

Mélise : *on peut toujours y aller parce que des fois, quand y'a des réunions et qu'on vient avec Papa et Maman, on y va dedans.*

C : *d'accord donc pas sur le temps de l'école mais après en fait ?*

Mélise : *oui !*

Mélise nous relate une interdiction récente qui intervient « *parce qu'ils nous voient pas les professeurs* ». La peur du danger, le risque zéro qui s'imposent aux enseignants, poussent finalement les enfants à transgresser lorsque l'occasion se présente. Sur le temps extrascolaire, la cabane n'est pas un espace interdit, mais l'est bien sur le temps scolaire. Les enfants s'adaptent aux deux situations qui s'imposent à eux et se présentent comme des enfants go-between qui profitent de l'une ou l'autre des deux situations au moment où elles leur conviennent.

En milieu urbain, dans l'école Pivoine par exemple, les temps de réunion sont encadrés par un animateur de la mairie qui surveille la cour, ce qui permet moins aux enfants de prendre des libertés quant à l'exploration de l'école au-delà des frontières imposées habituellement sur le temps scolaire.



Photographie 122 : Une cabane par Alix, CM2

Alix : *en fait, la cabane c'est les CE2-CM1 qui l'ont construite et à chaque fois, ils se faisaient prendre et à chaque récré ils vont dedans donc nous des fois, on va dedans. Et des fois, y'en a qui font des bêtises, les dames de cantine, elles voyent pas qu'ils aillent dedans et nous on le fait des fois.*

C : *vous avez le droit d'y aller ?*

Tous ensemble : *non*

C : *les enseignants non plus ne veulent pas ?*

Tous : *non*

Lou : *souvent le dernier jour, on peut*

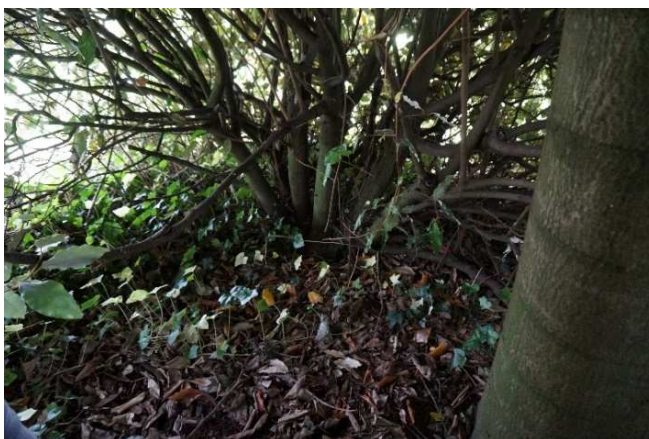
Alix : *les derniers jours, on fait tout ce qu'on veut donc on en fait plus.*

C : et pourquoi vous aimez bien les cabanes ?

Alix : *bah comme ça on peut rester tranquille.*

Alix fait référence à la construction de la cabane bien que celle-ci existe déjà physiquement. Elle se situe sous les arbres. Comme nous l'avons vu plus haut, pour les enfants, il s'agit d'entretenir l'espace, de le rendre habitable, agrandir l'entrée par exemple en cassant quelques branches comme l'ont fait Arnaud et Anthony pour poser sur la photographie d'Alix, enlever les cailloux et les saletés du sol pour pouvoir s'asseoir. Au quotidien, les enfants « veulent pouvoir se soustraire aux regards des adultes pour construire leur monde » (Roucous, 2006, p.21).

Ce qui est surprenant ici, c'est qu'Alix déclare que le « *dernier jour* », ils ont le droit d'y aller et qu'ils ont le droit d'en faire plus. Au niveau de la sécurité, on peut se demander, en quoi le dernier jour de classe serait moins dangereux que les autres jours même si en terme de « lâcher prise », on comprend le désir des enseignants de leur laisser cette liberté dont ils les frustrent toute l'année.



Photographie 123 : Une cabane par Arnaud, CM2

C : et là c'est une autre cabane ? C'est pareil, vous n'avez pas le droit d'y aller ?

Arnaud : *non*

C : alors vous trouvez le temps d'y aller sur quel moment si vous n'avez pas le droit d'y aller ?

Arnaud : *on n'a pas le droit d'y aller donc le dernier jour ou des fois quand y'a personne ou sur le temps de la garderie.*

C : vous avez le droit sur le temps de la garderie ?

Lou : *bah non mais en fait, on n'a moins peur des dames de cantine que les maîtresses. On essaie de plus se cacher mais les dames de cantine, elles voient pas trop en fait. Elles nous disputent moins.*

Arnaud : *elles font moins attention*

C : d'accord, donc vous prenez plus de liberté avec les dames de la cantine

Tous : *oui, c'est ça !*

Dans les deux extraits ci-dessus, les enfants expliquent la différence d'autorité entre les adultes, enseignants et personnel communal, qui justifie les moments de la journée durant lesquels cette cabane peut être utilisée. Les deux enfants, en CM2, ont davantage intégré les différentes possibilités qu'offrent les autorités plus ou moins flexibles des adultes et les différents moments de la journée qui sont exploitables plus librement. Ils prennent donc les libertés là où elles sont plus faciles à prendre. Ils profitent d'un statut de *go-between* dans l'école, entre les enseignants et le personnel communal. De plus les cabanes présentées ci-dessus sont plus cachées que les autres car elles sont sous les arbres et dérobées entièrement à la vue des adultes, ce qui nécessite davantage de transgression de la part des enfants. Seuls les CM2 semblent s'y aventurer en fonction du statut de l'adulte responsable de la surveillance.

Mais la cabane protège également des prédateurs : les adultes bien sûr et les autres enfants. Les adultes ne sont pas invités à rejoindre les enfants dans la cabane car ils sont trop grands, parce que ce qui s'y joue ne les regarde pas et parce qu'ils y interdisent l'accès, donc ils ne peuvent pas transgresser une règle qu'ils ont eux-mêmes fixée. Les enfants se protègent aussi entre eux car ils construisent des territoires, c'est-à-dire, des espaces aux frontières plus ou moins visuelles, plus ou moins réelles. Ils y construisent même des murailles plus ou moins visibles, plus ou moins symboliques : Adrien, CE1 : « *on met plein de pommes de pin dans un coin, on fait une muraille* », Mélise, CM2 « *on pouvait jouer aux espions et personne nous voyait* ». Le fait de voir sans être vu est un pouvoir de domination sur les autres et un sentiment de sécurité car on se protège dans son habitat.

La cabane revêt une infinité de formes (Tiberghien, 2005 ; Cooper Marcus, 2006). Néanmoins on lui reconnaît des caractéristiques particulières. Tout d'abord, la cabane n'a pas de fondation (Tiberghien, 2005). Elles ne sont évidemment pas toujours confortables bien que les enfants montrent une certaine attirance pour une utilisation simple, rudimentaire et utilisent des matériaux qui sont à leur disposition dans la nature pour la rendre plus confortable à leurs yeux, plus jolie avec les fleurs, plus spacieuse en cassant des branches, plus protégée en érigeant des murailles. Elle constitue alors un habitat éphémère qui peut être investi, abandonné, volé, détruit. Les enfants aiment manipuler la matière végétale (Rameau, 2014) et la transformer de multiples façons pour construire leur jeu imaginaire.

Les logiques sociales sont bouleversées puisque les adultes n'accèdent pas à la cabane, ils en sont totalement étrangers et ne peuvent donc pas imposer aux enfants leur hiérarchie, leurs règles sociales. La cabane est une bulle, hors de l'espace contraint par les adultes, dans laquelle la socialisation est exclusivement horizontale, c'est-à-dire entre enfants puisqu'ils s'imposent leurs règles entre eux et fixent eux-mêmes les codes qui régissent l'utilisation, l'appropriation de la cabane. Le degré d'appropriation dépend de l'autonomie laissée aux enfants. Plus l'autonomie est grande, plus les enfants exercent leur *agency* et s'approprient davantage les lieux.

4.7.6 : La cabane : un lieu pour l'imaginaire

La cabane isole de l'espace extérieur mais elle isole aussi du temps qui passe et de l'animation autour d'elle. Elle recrée un espace coupé du reste, caché, intime. Juste un instant, les enfants vivent une coupure avec le quotidien et les contraintes qu'il peut engendrer. La cabane est un territoire figé dans le temps car elle est à la fois un espace réservé à un enfant ou un groupe d'enfants, symboliquement délimité par une frontière souvent visible (une muraille faite de pommes de pin) et on la retrouve comme on l'avait laissé ou presque, on la réinvestit, on y pratique le jeu qu'on avait abandonné la fois d'avant. Parfois, la frontière est moins visible mais elle nécessite plus d'effort pour être traversée : se mettre à genoux pour ramper sous l'arbre comme nous avons pu voir Arnaud le faire pour prendre la photographie n°123. La cabane répond ainsi à un désir d'évasion car l'imaginaire peut les emmener vers des histoires variées et elle renferme alors n'importe quel endroit fictif, elle est modulable à volonté. Elle se réinvente à chaque récréation. « Elles (les cabanes) sont un lieu d'investissement imaginaire et symbolique intense, porteuses de contestation des conventions établies » (Bachelart, 2011, p38) puisque, encore une fois, elle permet de s'isoler au moins un temps des règles sociales et scolaires. La cabane est le lieu symbolique par excellence (Berteloot *et. al.*, 1997, p.22) car elle permet de se soustraire momentanément au regard de l'adulte. Le terme « cacher » utilisé plusieurs fois par les enfants, montre la fonction principale de la cabane.



Photographie 124 : Une cabane par Benoît, CE1

C : c'est Benoît qui a pris Willy et Romain sous cet arbre-là.

Benoît : *parce que on y joue des fois avec mes copains sous l'arbre. Aujourd'hui avec Willy, c'était juste un jeu de moto. Et j'ai pris Romain et Willy sur cette photo là parce que c'est mes copains.*

La cabane, il est vrai est souvent associée voire réservée, *a priori*, aux jeux de la maison, aux temps familiaux, aux promenades familiales dans les bois. Or dans les bois, le risque est plus grand de voir disparaître sa construction puisque d'autres enfants y ont accès librement. À la maison, les constructions « sauvages » sont souvent et de plus en plus remplacées par les cabanes préfabriquées, plus esthétiques dans le jardin familial. À l'école, les quelques arbres et buissons encore présents dans les cours abritent ces petits coins et cultivent l'attrance que les enfants ont les cabanes.

L'école Lilas s'y prête indéniablement car le plateau est bordé de verdure, de buissons et d'arbres en tout genre. Mais leur accès est interdit car les surveillants n'ont aucune visibilité lorsque les enfants sont à l'intérieur. Dans les autres écoles enquêtées, où l'espace vert disponible (ou devrions-nous dire : non disponible) ne permet pas d'exploration similaire, les enfants n'ont pas parlé de cabane ou très peu (voir ci-dessous). Si le jeu de fabriquer des cabanes est présent dans l'école Lilas, c'est bien que l'espace s'y prête parfaitement et ouvre des possibilités aux enfants de « s'encabaner » défini comme l'action de délimiter un « espace imaginaire, un abri, un habitat intime et éphémère » (Bachelart, 2011, p.36). On peut aussi faire l'hypothèse que dans l'école Lilas, école rurale, les enfants sont plus coutumiers à la construction de cabane dans leur environnement familial. Dans un environnement plus urbain, c'est une pratique moins courante car l'espace public ne s'y prête pas.

Le jeu de moto évoqué par Benoît renvoie également à cet imaginaire abrité dans la cabane. On a le sentiment qu'une multitude de jeux prend vie dans la cabane, au gré des amis

avec qui on les partage, de l'occasion ou du revêtement qui s'y prête, des objets ludiques apportés par les uns ou les autres.

4.7.7 : Qu'en est-il dans les autres écoles, celles qui ne possèdent pas de lieu prédestiné à la construction de cabane ?

Comme beaucoup d'écoles en milieu urbain, l'école Pivoine ne possède pas beaucoup d'espaces naturels extérieurs propices à la construction d'une cabane. Parallèlement, c'est une école dans laquelle la surveillance est limitée. Le directeur et son équipe accordent une grande confiance aux enfants et les observations faites pendant notre enquête ont montré que les enfants restent relativement seuls dans la cour et ne viennent dans la salle des maîtres que lorsqu'il y a un conflit important à démêler. Les allées et venues dans le bureau du directeur sont certes fréquentes, mais globalement les enfants se « débrouillent » entre eux. Alors que nous sommes dans l'école, les entretiens se faisant pendant la classe, nous profitons des temps de récréation pour observer les enfants et partager un moment convivial et informel avec les enseignants. Nous constatons avec surprise que la surveillance est réduite. Sans être totalement absents, les enseignants sont dans la salle des maîtres pendant la récréation et surveillent, la porte ouverte, mais personne ne se poste concrètement dans la cour tout au long de la récréation. Pourquoi les enfants iraient-ils donc se cacher ? Se cacher de qui lorsque l'on ne sent pas de surveillance oppressante particulière ? C'est une atmosphère, un sentiment de liberté que les enfants expriment.

Dans l'école Pivoine, nous avons compilé ici un certain nombre de paroles d'enfants :
Océane (CM1) : « *en plus, on a une belle école, on a deux grandes cours, on peut nager, on a même le droit de sortir de l'école, tu sais pourquoi ? Pour aller ouvrir la boîte aux lettres ! Elle est très grande, on a des bancs pour bronzer là, là, là* ».

Clélia (CM1) : « *moi je trouve que j'ai beaucoup de chance d'avoir cette école, pour moi y'a des gens qui disent, moi j'suis dans une école privée, c'est mieux mais pour moi, même cette école, ça me suffit largement, je voudrais rien changer, que ça reste toujours comme ça !* »

Marvin (CM2) : « *[dans la classe] on peut faire ce qu'on veut, enfin pas trop ..., on peut déplacer les tables, quand on a fini notre travail, on a le droit de regarder internet [...] avec un adulte* »

Ophélie (CM2) : « *on a le droit d'y aller [dans la BCD] quand il pleut, ici on a le droit de faire plein de choses* »

Sacha (CM2) : « *on a même le droit de faire le ménage [dans la cantine]si on veut* »

Cléo (CM2) : « *le maître, quand y'en a un qui travaille pas, il lui laisse une chance* » ; « *on peut dessiner, on peut jouer, on est libre, on peut danser, on peut tout faire* »

Kenda (CM2) : « *parce qu'on est libres* »

Ilan (CM1) : « *dans la cantine, y'a des dessins qu'on a faits nous-même, on aime bien les voir, dans la salle informatique, on peut aller sur Youtube écouter des musiques, on peut faire plein de choses, on adore. On peut faire de la danse, on peut aller sur les ordinateurs...* »

Léonie (CM1) : « *on fait beaucoup d'activités avec cette école, on va à Paris, dans pas longtemps, on va aller à Portsmouth, on va voir nos correspondants, on va sur Skype et on les voit* » et Océane (CM1) poursuit « *et même les petits ils partent, ils vont à B. sur Mer, ce qui m'a étonnée, c'est que toute l'école peut partir, les petits, les grands* ».

Camille (CM1) : « *En plus on est bien dans notre école parce qu'on fait beaucoup de sorties et tout et des voyages* ».

Tous ces propos sont recueillis au sein de la même école, en milieu urbain, dans laquelle l'équipe éducative adopte des pratiques éducatives et pédagogiques qui correspondent au public d'enfants, à savoir l'introduction d'un maximum d'apprentissages non-formels, des projets en lien avec l'actualité (Vendée Globe par exemple). La cour est spacieuse et limite donc les accidents, alors les enseignants se permettent une surveillance moins écrasante pour les enfants. Ces derniers utilisent beaucoup les termes « on peut », « on a le droit de » et même « on est libre ». En effet, dans cette école, sur 49 enfants interrogés, nous retrouvons l'occurrence « on peut » ou bien « on a le droit » 47 fois. Pour l'école Lilas où 78 enfants sont intervenus, l'occurrence des mêmes termes ne revient que 33 fois, ce qui est proportionnellement inférieur à la première. La manière de parler des enfants est assez frappante et nous en concluons que dans l'école Pivoine, les enfants ont clairement ce sentiment de « puissance agir », d'être autorisés à faire ce qu'ils ont envie même s'ils n'omettent pas de nous donner les règles qui conditionnent leurs actions. Le bien-être dans l'école se ressent chez tous les enfants « *on est bien* », la majorité d'entre eux sont scolarisés dans l'école depuis la petite section (dans la même école, côté maternelle) et même les enfants venant d'une autre école s'accordent à dire que cette école est la plus belle. Nous en avons conclu surtout qu'elle est agréable à vivre, les interdits sont peu nombreux et sont

compris, les relations sont basées sur la confiance, le libre arbitre. Les enfants sont autonomes car ils ont recours à l'adulte de manière moins systématique que dans d'autres écoles visitées.

La bienveillance des adultes dans cette école moins (voire pas du tout) naturalisée, autorise en contrepartie d'accéder à des territoires physiques et symboliques variés. Les territoires physiques de l'école, quels qu'ils soient, salle de classe, bibliothèque, préau, salle de jeu, sont ouverts et libres d'accès à la condition d'un respect et d'une confiance mutuelles. Les territoires symboliques, ceux qui laissent place à davantage d'imaginaire, sont eux aussi ouverts et permettent aux enfants d'être plus libres de penser, d'imaginer et d'être autonomes, libres et responsables dans cette pensée. Ainsi à Pivoine, les enfants ne construisent pas de cabane pour loger leur imaginaire mais sont autorisés à accéder à des tiers-lieux différents, symboliques eux aussi. Ils peuvent faire des activités telles que la danse dans une salle informatique avec de la musique. Il n'y a pas de cabane mais les enfants trouvent une manière détournée de prendre leur autonomie, de s'isoler différemment, d'exploiter les périphéries de l'école pour se représenter un espace symbolique à soi.

Pour conclure, nous avons vu que la cabane occupe une grande partie de l'attention des enfants et génère beaucoup d'imaginaire, de jeux, de secrets. La cabane est un tiers-lieu avec un statut particulier puisqu'elle a un statut dans le monde des adultes. La plupart d'entre nous se souvient d'avoir fait des cabanes, d'y avoir passé des heures à l'aménager. Les adultes voient un intérêt pour les enfants à aller se cacher parce qu'ils pourraient avoir eux-mêmes encore cette envie parfois de s'isoler dans une bulle rassurante et protégée de l'extérieur. Pourtant la cabane est un tiers-lieu qui permet d'opposer une résistance au monde des adultes, trop grands pour entrer dedans. Les enfants mettent en place leur culture enfantine dans ce lieu dont la dimension affective apportée par la végétation apaise. Elle procure un sentiment de bien-être, entouré d'éléments végétaux, que l'on peut manipuler et toucher (Berteloot *et Al.*, 1997). S'il est bien une façon de s'approprier un espace de végétation, c'est la cabane qui l'illustre le mieux. En effet, « la cabane est un refuge, espace de jeux moteurs, de jeux de socialisation, espace solitaire, de découverte de l'autre sexe, lieu inséré dans des projets » (Bachelart, 2012, p.4).

Fonctions de la cabane	Pratiques décrites dans les récits
Capacité à se réunir en groupe et œuvrer ensemble dans un but commun.	Construction de cabanes, décoration. S'occuper, être tranquille.
Espace de jeu à plusieurs pouvant occuper le groupe de façon durable - Lieu d'entre soi(s).	Se cacher. Fuir les prédateurs Faire des bêtises, être ensemble.
Défis techniques (matériaux, solidité).	Apprentissages de la construction
Transmission de savoir-faire, bricolage, aménagement, esthétique.	Plaisir de jouer, bien-être, peurs, protection.
Isolement	Jeux d'imagination
Éloignement progressif des adultes.	Jeux sociaux imitant les adultes.

Tableau 13 Tableau sur les fonctions et les pratiques de l'encabement

Nous avons construit le tableau ci-dessus à partir de celui Bachelart présenté dans son ouvrage *Évolution des fonctions des cabanes et développement de l'enfant à l'adolescent*, (Bachelart, 2011-2012, p. 40) et l'avons adapté à nos propres résultats de recherche.

La cabane permet d'objectiver l'espace, en d'autres termes, les enfants parviennent à fournir une existence concrète au lieu. La cabane délimite l'espace pour en faire un territoire réel dans lequel ils peuvent projeter un certain nombre de jeux, de relations sociales. La cabane est aussi le symbole d'une prise d'autonomie (progressive) parce qu'elle isole du groupe social des adultes, trop grands et trop soucieux de se salir pour rentrer. La cabane permet également une construction identitaire grâce au jeu, à l'imaginaire matériel et social partagé avec des pairs car encore une fois, elle isole du groupe social adulte et en ce sens, renforce l'identification au groupe de pairs (Bachelart, 2011). Les enfants entre eux imaginent l'espace de la cabane, l'utilisation matérielle qu'ils vont en faire. À l'intérieur de celle-ci se jouent des enjeux relationnels forts favorisés par l'intimité qu'elle concède aux enfants. La cabane réunit de nombreux critères des tiers-lieux mais elle affirme surtout celui d'un territoire symbolique. Par territoire symbolique, nous entendons un espace comme réalité matérielle qui communique quelque chose d'immatériel, un sentiment d'appartenance qui signifie quelque chose pour un ensemble d'individus et contribue à donner son identité à ce groupe

Nous soulignons une différence entre le terme adulte, cachette, et le terme enfantin, cabane. En effet, pour les adultes, les enfants se cachent tandis que les enfants habitent la cabane, sans vouloir nécessairement se cacher. Cette notion de l'habiter renferme ici un imaginaire qui est très prégnant chez les enfants. Ils recherchent un habitat, leur territoire.

Pourtant, ce sont des espaces souvent interdits, car dérobés à la vue des adultes. Les enfants y logent leurs jeux, sans être vus. On retrouve alors dans ces termes l'espace fermé, clos, protégé, comme un abri des regards et des autres, les adultes et les autres enfants. L'intimité recherchée est une intimité entre enfants et beaucoup moins une intimité solitaire. En effet, c'est le lieu d'un jeu partagé. La cabane est l'expression d'une culture enfantine avec un ensemble de jeux qui s'oppose à la culture adulte et par ce biais, qui permet au groupe social des enfants de s'affirmer et de s'identifier en comparaison avec le groupe social des adultes. Il s'agit alors d'habiter l'école autrement qu'à travers les injonctions scolaires. Les enfants cherchent à agir, être acteurs dans un lieu qui leur appartient vraiment, où l'adulte ne fait pas de concurrence. Ils prennent leur autonomie par rapport à ces adultes qui gèrent leur quotidien et définissent leurs propres règles, leurs propres frontières.

*

Rappelons que le chapitre 3 montre comment les enfants se conforment à certaines règles sociales en fonction de la fonctionnalité des espaces. Le chapitre 4 permet quant à lui de montrer comment les enfants sont acteurs aussi dans l'anticonformisme aux règles imposées et agissent pour les règles qu'ils s'imposent à eux-mêmes. C'est bel et bien un objectif d'adultes que d'imposer une fonctionnalité particulière aux lieux en aménageant ces derniers. Si les enfants semblent s'y conformer, au moins en partie, l'exploitation particulière qu'ils font des espaces verts, des recoins de la cour, des topologies singulières de l'espace, des autorisations et des interdictions à accéder, montre que les logiques institutionnelles et enfantines sont *a priori* contradictoires (Frouillou, 2011, p.16).

Les enfants ont une autonomie sociale par rapport aux adultes qui se traduit par la mise en place d'espaces de sociabilité et de lieux symboliques dont la production échappe à l'initiative des adultes, enseignants, parents... Les espaces symboliques, l'imaginaire en premier lieu, sont ceux auxquels on ne peut interdire d'accéder librement et que les enfants investissent de surcroît car ils offrent cette liberté par ailleurs très limitée. Alors, les groupes de pairs constituent un espace symbolique très fort dans le processus d'identification sociale et l'imaginaire rassemble les membres de ces groupes autour de thématiques enfantines, très souvent inaccessibles aux adultes. Certains, pendant le parcours photographique, choisissent d'immortaliser un jeu ou une situation de jeu, un espace en particulier. Plus d'une photographie sur cinq met en scène un camarade. Sept clichés représentent la classe avec les

élèves qui la composent. Les enfants ne posent pas mais ils sont en activité avec l'enseignant. Le parcours photographique ayant eu lieu en dehors des temps de récréation, il a permis cette intrusion dans la classe. Quatre enfants nous ont demandé à être photographiés dans la situation qu'ils voulaient évoquer. Nous avons rapidement perçu cette importance des groupes de pairs mais surtout leur transversalité dans les différents espaces de l'école et leur fonction de repères dans ceux-ci. Le groupe de pairs est un groupe de repères³² que les enfants utilisent pour habiter l'école, identifier les lieux et les activités qui s'y rattachent. Chaque espace est une occasion pour les enfants de se socialiser et ils profitent tour à tour de ce qui est à leur disposition pour se socialiser de manières différentes. Le groupe de pairs est un groupe de repères constant à travers les lieux et les temporalités. Quelques soient les moments de la journée, les enfants ont choisi de prendre en photographie les lieux mais ont toujours demandé à faire figurer leurs camarades de classe, leurs amis. Le lieu est lié aux personnes qui l'occupent et qui y pratiquent une activité particulière. Le lieu « n'existe » pas sans les individus qui le font vivre.

Les enfants ont des stratégies communes pour se créer des tiers-lieux dans lesquels ils peuvent exercer leur sociabilité à l'abri des regards des adultes. Notre enquête, qui ne prend pas en compte la particularité sociale de chaque enfant, fait apparaître quelque chose qui se joue au niveau du groupe de pairs et qui semble peu touché par l'origine sociale des enfants. Ces derniers enfants détournent les contraintes extérieures venues de l'institution, des adultes, des autres parfois, pour construire ce qui manque à l'éducation, « l'imaginaire, comme un « autre » de l'éducation tandis que ç'en est le ressort primordial » (Wormser *op. cit.* p.7). Notre essai de classification des différents espaces prend ses racines dans les différentes contraintes qu'elles soient spatiales ou temporelles et dont les enfants subissent toujours plus ou moins directement les aléas mais avec lesquelles ils agissent pour mettre en œuvre leur *agency*. Les règles de la coexistence spatiale apparaissent comme un critère de catégorisation puisque les espaces délégués aux enfants à l'école nécessitent d'être distribués selon des règles que s'imposent parfois les enfants entre eux mais plus souvent selon des règles imposées par les adultes et l'institution. Ainsi trouver un endroit dans la cour où l'on ne va pas venir nous embêter, c'est trouver des alternatives créatives à l'espace de la cour

³² Notion sur laquelle nous avons communiqué dans le cadre du XXème congrès international des sociologues de langue française (AISLF) à Montréal, Canada. Communication dans la session Figures de l'enfance et politiques institutionnelles : « Enquêter auprès des enfants : un point de vue nécessaire sur les politiques éducatives en mouvement », juillet 2016.

traditionnelle. Les habitus sociaux, tels que la répartition genrée ou par âge est un critère de catégorisation. L'imaginaire est clairement sexué dans l'enquête même si les garçons ne sont pas complètement absents de l'imaginaire des filles (ils font des apparitions régulièrement dans les propos des filles même si c'est pour venir les embêter). De la même manière, les filles ne sont pas totalement étrangères au monde des garçons puisqu'elles s'invitent parfois, à leur manière, dans les matchs de football par exemple. Pour les âges aussi, on perçoit des scissions mais les petits s'intègrent auprès des grands (ils viennent remettre en cause leur suprématie et demandent aux maîtres d'être les arbitres pour que justice soit faite).

Ainsi, plus l'espace investi est éloigné de l'espace institutionnel, plus le groupe de pairs est intime et restreint. À contrario, plus l'espace est institutionnel, plus le groupe est large, collectif. Aussi, plus les espaces sont éloignés des espaces institutionnels, ceux que nous avons nommé tiers-lieux – qu'ils soient réels ou symboliques – plus l'imaginaire des enfants est présent, plus le groupe de pairs est géré entre enfants, à l'intérieur du groupe. À l'inverse, plus l'espace est institutionnel, plus l'imaginaire est sporadique, dissimulé dans les paroles et les actes des enfants. Plus les espaces sont institutionnalisés, moins les enfants les habitent librement. Au contraire, plus les espaces sont laissés dans une libre exploitation, réduction des règles, diminution de la surveillance, des restrictions, alors plus les enfants habitent librement les espaces, c'est-à-dire, plus ils se donnent leurs propres règles, gèrent les conflits entre eux, avec un recours moindre à la violence. Ils développent aussi leur culture enfantine, et s'en remettent à l'adulte de manière spontanée et volontaire en cas de débordement. Ainsi l'adulte intervient moins, ou à la demande des enfants, cadre et surveille mais sur la base d'une confiance réciproque, de règles établies ensemble, acceptées ou refusées par les enfants, qui les transgressent en connaissance de cause et de conséquence.

Les tiers-lieux sont des espaces physiques ou symboliques socialement construits par les acteurs eux-mêmes dans l'utilisation qu'ils en font. Ce sont des espaces hybrides entre l'espace de l'école et l'espace domestique, entre l'espace institutionnel dominé par l'adulte et l'espace de jeu dédié aux enfants pour une utilisation consentie par tous. La conversation et le jeu sont les activités dominantes dans ces espaces partagés. Les tiers-lieux de l'école s'inscrivent dans un système, un réseau, un tissage entre eux de lieux qui permettent les rencontres et favorisent la créativité et les interactions sociales, parce que les tiers-lieux sont ouverts, appartiennent à tous mais sont aussi réservés, accessibles et conviviaux, flexibles en fonction des groupes qui s'y croisent et s'y retrouvent. Les usages qu'ils en font varient en fonction de l'âge et du sexe des enfants. Les enfants utilisent les tiers-lieux en particulier

pour mettre en place leurs jeux et faire face au stress, à la pression scolaire qui peut exister à l'école.

Les résultats de l'enquête nous permettent d'observer les tiers-lieux faits de relations et d'interactions sociales qui naissent dès la petite enfance et qui perdurent, voire s'intensifient en grandissant. Le tiers-lieu a donc une dimension collective très forte et rassemble dans une même culture enfantine, les enfants. Il n'est pas sous l'influence des adultes. Il est un territoire car les enfants l'adaptent selon leurs besoins, leurs envies et exercent leur *agency* pour le faire vivre. Ils développent des échanges, des activités plus créatives qui suscitent davantage leur imaginaire. Ils délimitent, habitent et défendent leur territoire, comme espace qui donne du sens à leur vie à l'école, au plaisir de l'habiter.

Les tiers-lieux enfantins : se territorialiser pour habiter l'école		
	Espaces conçus par les adultes	Espaces vécus par les enfants
Les espaces verts	Espace pédagogique (jardins pédagogiques) Une aide ponctuelle pour maintenir la paix Espace de socialisation	Un territoire autorisé sous certaines conditions Des règles enfantines Diversités des utilisations
Le village gaulois	Les adultes apportent leur soutien en matière d'organisation pratique : Gestion des tontes Gestions de conflits mineurs sur les temps de la pause méridienne	Territoire des enfants : défendu, délimité et habité Gestion des liens sociaux Autonomie accordée Apprentissages informels
Violetta	Un coin de cour sous la surveillance des adultes	Espace conçu et entretenu par l'imaginaire des enfants, délimité par l'aspect physique de l'espace, défendu et habité par le jeu vécu par les enfants.
Les malaimés ?	Espaces fonctionnels d'utilité : toilettes, plaques d'égout.	Les malaimés sont nécessaires à l'habitat de l'école : favorisent l'expression des peurs, partage de la culture enfantine entre enfants, conversation.
Les tiers-lieux de stratégies enfantines	Pente bitumée Rebord de fenêtre Espace inutile, pas de visibilité sur ce qu'y font les enfants.	Espaces habités par les enfants par nécessité de répondre à leur statut d'enfant, de se protéger, de vivre leur jeu en utilisant l'espace.
Les lieux interdits	Espaces dangereux Espaces inutiles Espaces utiles mais sous surveillance des adultes	Espaces vécus qui sont à explorer pour transgresser à plusieurs, pour s'identifier dans son groupe social des enfants en opposition ou en comparaison avec le groupe social des adultes.
S'encabaner	Un espace naturel interdit car dérobé de la vue, ne permet pas la surveillance.	Un habitat miniature pour loger les jeux, l'intimité du groupe de pairs. De même type que les lieux interdits puisque c'en est un exemple. Espace de résilience : possibilité de s'isoler, espace pour soi, pour se protéger

Conclusion générale

Les enfants participent à la vie sociale de l'école, ils sont actifs collectivement et font des apprentissages de l'ordre du socio-spatial. Notre dessein était de montrer qu'ils ne sont pas seulement en transit dans l'école mais qu'ils marquent leur passage par leurs différentes expériences scolaires et qu'ils sont marqués en retour par cette période si précieuse de leur vie. Les enfants se territorialisent dans les espaces de l'école parce qu'ils délimitent des espaces pour construire leur jeu, pour identifier leur groupe de pairs dans un territoire qui devient un de leurs attributs. Nous avons identifié deux types d'espaces particuliers. Tout d'abord, les espaces institutionnels et ceux créés par les adultes spécifiquement pour les jeux des enfants ont un objectif avant tout éducatif et pédagogique. Ensuite, les tiers-lieux, espaces créés par les enfants pour les enfants n'ont pour autre objectif que la satisfaction même des désirs immédiats de ces derniers.

Pour mener cette recherche nous avons pris en compte les discours enfantins dans les écoles. Nous nous sommes intéressée en particulier à une population d'enfants entre 6 et 11 ans à l'école primaire, avec une méthodologie encore peu utilisée en sociologie (Danic, 2010 ; Garnier & Rayna, 2017) mais beaucoup plus en géographie (Le Guern & Thémines, 2011). Le parcours photographique a incontestablement enrichi nos entretiens. Les photographies prises par les enfants ont en effet permis d'aborder avec eux les différents espaces mais surtout leurs manières de les percevoir, de les vivre, de les imaginer.

Pour comprendre comment les rapports entre les processus sociaux et l'investissement de l'espace par les enfants s'articulent, nous avons d'abord catégorisé les espaces en deux types. Les espaces dédiés aux jeux des enfants et les espaces scolaires inhérents à la vie collective sont pensés et conçus par les adultes pour que les enfants évoluent en sécurité dans des espaces éducatifs. Nous avons vu qu'en fonction des écoles, les lieux restent les mêmes, classes, cantine, garderie, cour de récréation mais l'agencement des espaces, leur surface, l'organisation et les règles diffèrent largement. Pour autant, les enfants se conforment, dans les écoles enquêtées, plus ou moins bien aux règles instaurées. Nous avons donné deux explications à cela. Tout d'abord, dans l'école Lilas, la diversité des espaces de jeux dédiés aux enfants est grande, ce qui permet à chacun de trouver sa place dans l'école, dans le groupe de pairs et dans la société scolaire enfantine de manière générale. Dans l'école

Pivoine, c'est la relation de confiance instaurée par l'équipe éducative qui a donné aux enfants une liberté d'agir acceptée par une grande majorité d'entre eux.

La cour est un espace conçu, prévu pour les jeux des enfants. Ces derniers l'investissent et se territorialisent selon des normes institutionnelles, convenues entre adultes, parfois en concertation avec les enfants mais finalement intégrées par ces derniers parce qu'ils en modifient ponctuellement les contours pour les adapter à leur volonté de contrôler l'ordre social dans leur jeu (Rayou, 1999). La cour traditionnelle est un espace investi de manière relativement traditionnelle. Le plateau est un espace vaste qui autorise une grande diversité de mobilités, même si le football des garçons monopolise le centre et que les filles s'installent en périphérie. Le city-stade est un espace conçu par les adultes pour que les enfants jouent, tout en conditionnant et canalisant leurs énergies. Ainsi les propositions d'espaces ludiques pensés par les adultes réduisent parfois les effets néfastes des autres jeux, ceux décidés par les enfants eux-mêmes. On pense par exemple à la règle parfois arbitraire, souvent genrée, d'accession au terrain de football ou comme le dit Yves Raibaud « lorsqu'on laisse les enfants faire eux-mêmes l'arrangement des sexes, les garçons repèrent très vite que le sport [...] va être plutôt masculin » (Raibaud, 2011, p.30). Le résultat est dans tous les cas, que ces espaces supposent des règles, des plannings, des négociations qui s'imposent aux adultes qui doivent gérer, organiser, et aux enfants, dont l'action est contrainte. Les espaces verts lorsqu'ils sont autorisés et valorisés comme espaces spécifiques, sont, pour beaucoup, conçus par les adultes dans un but pédagogique comme c'est le cas pour les jardins. Ces derniers dépendent de la présence et de la gestion des adultes ainsi que de leur volonté à accompagner, à prendre du temps, et à exclure l'objectif contraignant du risque zéro. Les activités des enfants qui consistent à manipuler les matériaux naturels, mais aussi à mettre leur corps en mouvement - notamment celui des filles moins mobiles d'autre part que les garçons - se confrontent aux projets des adultes qui consistent à introduire des visées disciplinaires là où certains enfants développent des compétences autres, telles que des compétences sociales, des savoir-être mais aussi des savoir-faire. Ces espaces sont vécus par les enfants mais peu appropriés par eux, ou du moins dans une logique de respect des normes des adultes et de l'institution.

Nous avons traité des espaces institutionnels, ceux clairement identifiés par tous pour leur fonction scolaire, qui génèrent des situations d'apprentissages pédagogiques formelles. Ils sont eux aussi investis de manière à respecter la fonction, l'utilisation scolaire pour

laquelle ils ont été prévus. Les espaces institutionnels sont donc créés par les adultes pour l'éducation des enfants et ont une fonction bien précise. La classe appartient aux enseignants et les enfants s'adaptent généralement aux attentes de ces derniers pour répondre aux injonctions scolaires. Ils respectent globalement ce contrat pédagogique que les murs renferment. L'attachement à l'enseignant diminue avec l'âge et lorsque les enfants sont dans des situations affectives stables, ils s'en détachent progressivement et instaurent une relation plus distanciée bien que l'enseignant reste longtemps la personne référente dans l'école, l'adulte repère. La bibliothèque, la cantine, la garderie sont des espaces fonctionnels que les enfants utilisent comme tels mais dans lesquels ils vont infiltrer un peu de leur culture pour continuer de vivre à l'école comme des enfants, malgré une conscience relative d'être sur le territoire des adultes. Même dans ces espaces, les enfants, à certaines occasions, cherchent donc à s'approprier différemment les lieux. Ce qui revient systématiquement dans les discours, c'est cette volonté permanente de se rapprocher des pairs, élément indispensable qui sert à chacun de repère dans l'école pour identifier un lieu, un adulte, une activité. Les pairs se réunissent souvent par genre, respectant ainsi leur identité sociale sexuée. Les classes organisées par âge et par niveau de compétences influencent les regroupements d'enfants dans le respect de ces normes institutionnelles.

Le deuxième type d'espace a été identifié comme étant celui des enfants, leur territoire. Les enfants construisent des tiers-lieux enfantins dans lesquels ils logent leur culture enfantine et grâce auxquels ils habitent l'école au-delà du scolaire. Donner la possibilité aux enfants de construire des tiers-lieux, c'est leur donner l'autorisation d'être des enfants, et non des élèves. Les tiers-lieux enfantins sont alors les territoires créés par eux, pour eux, pour habiter l'école comme des enfants et se démarquer des adultes et de l'institution. Ainsi, des espaces sont investis à leur manière, grâce à l'imaginaire très souvent, parfois dans le respect des genres mais aussi dans une volonté de se rapprocher entre filles et garçons à certaines occasions, lorsque celles-ci permettent à chacun d'exprimer sa personnalité. Le village gaulois avec son chef, sa hiérarchie installée, marque profondément cette régulation sociale dont les enfants sont capables à partir du moment où on les autorise à occuper un temps et un espace à eux. Ils se régulent entre eux, et l'intervention de l'adulte se fait à leur demande pour maintenir leur paix sociale dans un territoire politique qui prend forme (Rayou, 1999). Toujours dans le village gaulois, une mixité exceptionnelle est visible dans laquelle perce néanmoins des genres. Les filles expriment leur goût esthétique à côté des garçons qui développent des compétences jugées plus masculines comme la location de bois.

Ainsi filles et garçons jouent ensemble selon des finalités de jeu différentes mais dans des pratiques ludiques proches, la construction d'une cabane miniature en bois et en végétaux. Les adultes pensent les lieux pour les enfants mais les enfants pensent les lieux par rapport à ce qu'ils veulent en faire et leurs jeux ne sont pas uniquement le fruit d'une proposition de l'adulte (Brougère, 1999). Le jeu de Violetta, les murets, les toilettes, sont l'émergence au quotidien de la culture enfantine (Delalande, 2008), de l'imaginaire, du beau, du sale, du fantastique, de l'étrange qui fascinent, font peur mais permettent surtout d'exercer dans son groupe un imaginaire intouchable dont il faut connaître les règles et les subtilités pour y pénétrer. L'imaginaire éloigne ceux dont on ne veut pas, parce qu'il est impénétrable pour les non-initiés, les autres enfants et surtout les adultes. L'imaginaire crée des territoires symboliques multiples, mobiles que les enfants expriment dans tous les espaces de l'école et auxquels ils ont accès à tous moments. Des lieux stratégiques permettent aux enfants de faire ce qu'ils pensent être nécessaire de faire sur un temps donné. Ils veulent être des enfants, à l'école, là où l'on attend d'eux d'être des élèves. Ils font alors le choix de répondre à leur métier d'élève pour mieux exercer ensuite celui d'enfant lorsqu'ils sont libérés en partie des contraintes scolaires, pendant la récréation et à la maison. Les enfants révèlent également des interdits et expliquent comment ils les transgressent. Les lieux interdits sont les territoires enfantins pour grandir, s'éloigner des adultes quand ces lieux sont inaccessibles pour eux. Ils se socialisent entre enfants, s'aventurent, se défient, se dépassent à plusieurs par le détournement et la transgression. Les cabanes, interdites pour la plupart car ce qui s'y fait ne peut être vu, permettent d'habiter l'école autrement, de s'isoler dans une recherche de l'intimité. Elles constituent un espace social, un territoire inaccessible pour les adultes, au-delà du fait qu'ils sont trop grands pour y pénétrer, car ils en ont interdit l'accès et ne transgressent pas une règle qu'ils ont eux-mêmes posée. Quels que soient les espaces investis au cours d'une journée, qu'ils soient conçus pour les enfants, imaginés par eux ou bien transformés, détournés, réinventés, le groupe de pairs apparaît dans les discours comme un repère constant et faisant partie des territoires enfantins symboliques qui dépassent l'univers de l'école.

Lorsque l'espace disponible est riche de propositions, de cachettes, de revêtements variés, de possibilités pour courir, travailler, parler, grimper, alors les enfants se montrent plus respectueux des territoires de chaque groupe et des règles sociales en général. Autrement dit, si chacun peut trouver une place qui correspond à ce qu'il veut en faire, alors il y a moins de raisons pour qu'un conflit s'installe. S'il y a un conflit il sera surtout le résultat

d'une installation d'une hiérarchie pour la possession d'un territoire et l'identification à son groupe d'appartenance. Les comportements qui ne se conforment pas au groupe sont rejetés. Habiter l'école revient à délimiter son territoire, le défendre et se l'approprier. La délimitation peut être physique, dans une cabane par exemple, ou symbolique, par l'imaginaire le plus souvent. Les enfants s'isolent ainsi, seuls ou à plusieurs. Défendre son territoire implique de connaître les rôles de chacun, sa position sociale dans la hiérarchie enfantine. Certains vont alors s'imposer, les plus grands en général. Les garçons les plus âgés s'imposent par la force. Les filles quant à elles s'isolent davantage dans des jeux plus calmes et imaginaires mais savent s'imposer aussi pour les sauvegarder. Il arrive que filles et garçons se réunissent dans des jeux où les finalités observées ne sont pas les mêmes alors que les fondements de la pratique ludique sont identiques. Le village gaulois regroupe les enfants autour d'un jeu commun mais les intérêts divergent parfois entre les filles et les garçons. On retiendra l'importance des espaces interdits comme espace de socialisation. Sans s'opposer systématiquement aux adultes, les enfants cherchent d'abord à se mesurer les uns aux autres, mais aussi à eux-mêmes individuellement en mettant leur courage à l'épreuve dans la transgression. Grandir et devenir autonome suppose de connaître ses limites autant que de connaître celles des autres.

Pour finir, nous ajouterons que les espaces investis par les enfants constituent des territoires sociaux, des microsociétés dans lesquelles les enfants exercent plus fortement qu'ailleurs leur *agency*. Dans ce territoire scolaire, nous avons choisi de représenter dans les deux schémas ci-dessous, l'émergence et la place des groupes sociaux articulés aux espaces investis et au degré d'*agency* qu'ils permettent.

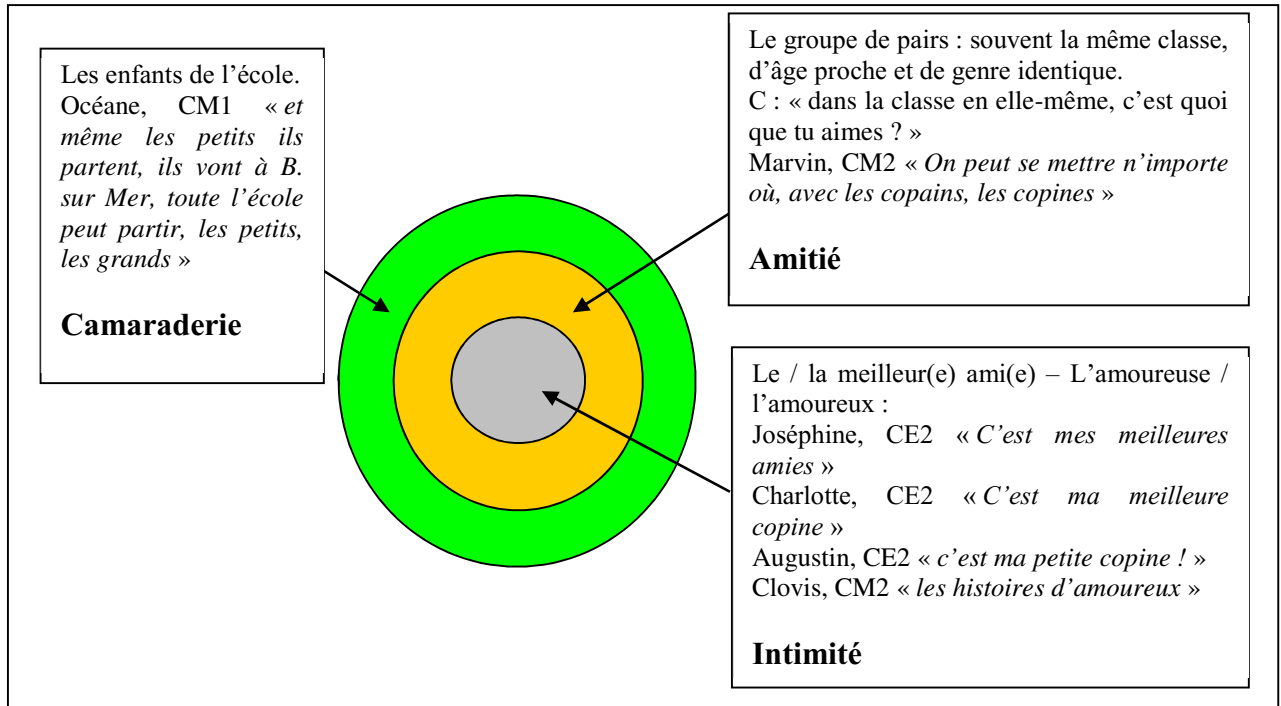


Schéma 1 : Les groupes sociaux

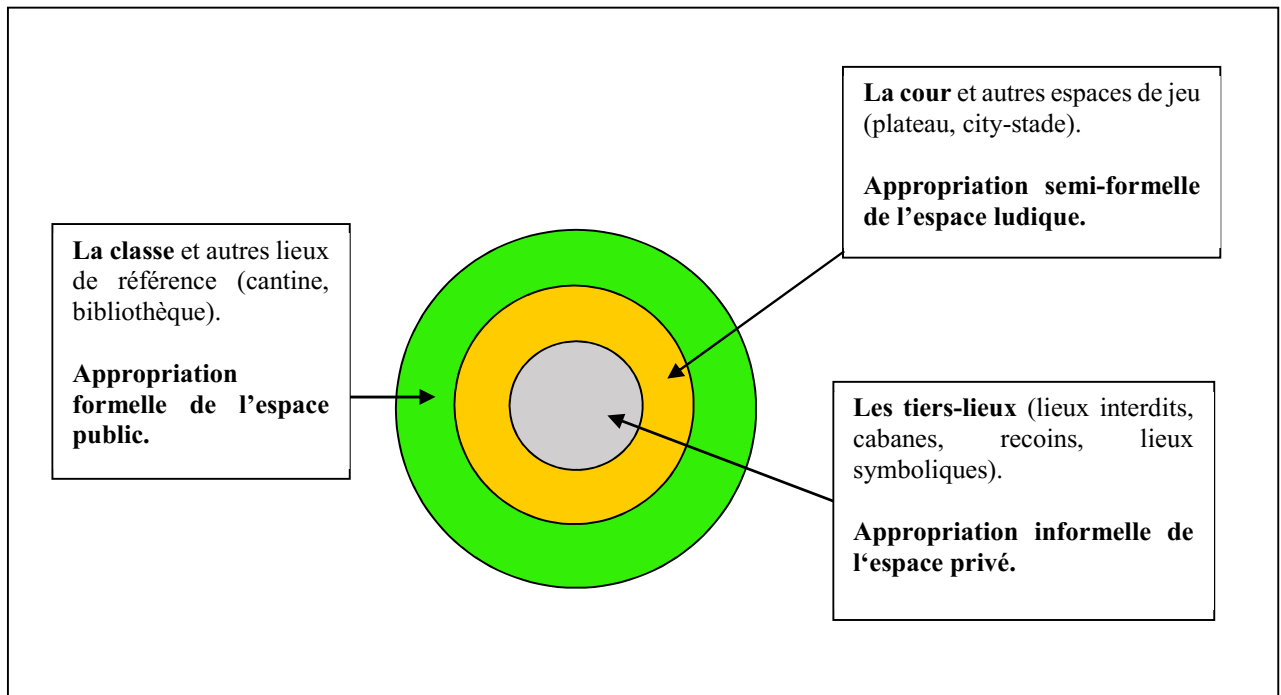


Schéma 2 : Les territoires

Nous avons identifié les groupes sociaux (schéma n°1) et les espaces de l'école (schéma n°2) dans des cercles concentriques qui s'articulent de la manière suivante. Les relations sociales, représentées par les camarades de l'école, se situent dans le cercle élargi : elles sont publiques, visibles. Souvent aménagées ou fortement suggérées par les adultes, les camaraderies s'inscrivent dans les espaces les moins recherchés par les enfants, les lieux institutionnels, ceux auxquels ils accordent le moins d'importance, selon les données recueillies dans leurs discours. Les groupes classes sont organisés selon les critères des adultes, critères pédagogiques avec les niveaux de classe ou critères numériques pour équilibrer les classes par exemple. Bien que le groupe de la classe soit généré par les adultes et qu'il corresponde souvent de manière assez homogène à un groupe d'âge, les enfants créent des affinités et se rapprochent de leurs pairs souvent par genre. Mais les adultes ont un pouvoir de décision plus fort puisque les groupes sont souvent décidés par eux pour réguler les relations : dans la cantine, on leur laisse peu le choix pour éviter le chahut et autres débordements, dans la classe le choix de son voisin est rare et souvent de courte durée, dès que les premiers bavardages viennent perturber le déroulement de la leçon. Finalement ces espaces publics imposent aux enfants une appropriation formelle dans le respect de leur fonction institutionnelle et laissent peu de place à l'expression de leur *agency*.

Dans les seconds cercles, en jaune, s'articulent les espaces dédiés aux enfants pour leurs jeux, très souvent dans une unique cour de récréation, et le regroupement des enfants par critères d'âge, de genre et de classe. L'organisation des récréations impose d'elles-mêmes les groupes présents dans l'espace récréatif, sous forme de récréations différées où les classes ne sortent et ne rentrent pas au même moment. Dans les écoles où des préfabriqués sont installés en plus des salles de classe existantes, la capacité d'accueil de la cour dépasse souvent celle conseillée³³. C'est pourquoi, pour respecter les recommandations, des récréations différées sont organisées. Les groupes de pairs, unis par l'amitié qui les lie, investissent de manière semi-formelle, c'est-à-dire en respectant globalement les règles et injonctions, les espaces ludiques créés pour eux et les critères de genre et d'âge auxquels ils s'identifient.

Dans les tiers-lieux identifiés par les cercles gris, ce sont les groupes intimistes, et de ce fait, représentés au centre de nos trois cercles. Les enfants choisissent précisément leurs alliés pour jouer, pour transgresser, pour partager une culture commune. Ils décident

³³ Dans le texte « Construire des écoles », élaboré en 1989 par le ministère chargé de l'éducation nationale, la cour de récréation doit avoir une taille minimale de 200 m² en école élémentaire pour une classe et de 100 m² par classe supplémentaire.

ensemble de leurs partenaires de jeux, de leurs ennemis aussi. Dans les discours, sur les photographies, ces lieux sont les plus recherchés et les rapports d'intimité s'y expriment plus qu'ailleurs, qu'il s'agisse des histoires amoureuses ou des amitiés exclusives. L'intégration d'un enfant dans un groupe de pairs se réalise par le groupe lui-même dont les membres se choisissent mutuellement et déclinent ensemble les éléments de leur culture enfantine. L'appropriation de l'espace y est informelle car les règles sont celles des enfants et les lieux sont utilisés pour des fonctionnalités propres aux désirs des enfants et non aux volontés des adultes. Les tiers-lieux symboliques dépassent les frontières de l'école puisqu'ils se coordonnent avec le groupe d'amis avec lesquels ils se retrouvent aussi en dehors du temps scolaire. On s'invite aux anniversaires, on s'invite à dormir dans le cercle plus familial et privé du foyer. Ce tiers-lieu est perméable et symbolique car il est partagé de manière subjective et immatérielle.

Plus l'espace de jeu est institutionnalisé et encadré, plus les enfants s'en remettent à l'adulte pour gérer les relations sociales. Plus l'espace de jeu est créé et organisé par les enfants eux-mêmes, plus ils construisent leurs règles, exercent leur *agency* et gèrent leur territoire. Ainsi ils verrouillent leur espace qui devient plus difficilement pénétrable pour les adultes. Au-delà des apprentissages civiques et sociaux qui plaisent aux adultes parce qu'ils reflètent une part de ce que nous leur transmettons, les enfants développent entre eux d'autres compétences, qui ne sont pas répertoriées dans les livrets scolaires, et qu'ils développent parce qu'ils en ressentent la nécessité pour se gérer entre eux. Autrement dit, plus les enfants sont laissés dans une autonomie d'agir dans l'espace, plus l'exercice de leur *agency* est grand. Ainsi dans les espaces gérés et organisés par les adultes, les enfants ont un pouvoir d'agir collectif plus limité que dans les territoires qu'ils s'inventent, se créent ou monopolisent par eux-mêmes. Dans les espaces plus éloignés du scolaire, plus périphériques ou cachés, les enfants exercent davantage leur *agency* de manière individuelle ou par petits groupes. La manifestation de l'*agency* est toujours fonction de l'autorisation accordée par les adultes et des aménagements physiques et symboliques que ces derniers mettent en place. Néanmoins, dans les tiers-lieux, les enfants choisissent sciemment d'exercer leur *agency* malgré les interdictions des adultes et selon leur réappropriation de ces espaces.

Nous devons maintenant dresser le bilan de ces cinq années de recherche et bien sûr nous ne pouvons passer à côté d'une certaine frustration, qui fait naître dans la vie des chercheurs des nouvelles perspectives et dynamiques de travail. Nous aurions pu approfondir

notre recherche sur une différenciation de la territorialisation en fonction du genre. Question forte de société, celle-ci aurait pu être approfondie pour comprendre comment filles et garçons se territorialisent dans l'école. Même si nous avons tenté d'indiquer des éléments, des prémices à une analyse comparative de genre, il nous semble intéressant de s'y attarder dans nos recherches ultérieures.

La question des espaces nous paraît également intéressante à approfondir dans une comparaison entre les écoles urbaines et rurales. Les petites écoles rurales ferment progressivement au profit de nouveaux pôles éducatifs construits sur des modèles architecturaux plus modernes. Les écoles urbaines quant à elles parviennent difficilement à se délocaliser et continuent de recueillir une densité d'enfants de plus en plus importante. Un panel de terrain plus diversifié serait à explorer. Les questions d'environnement qui nous touchent actuellement sont en effet des regards à porter sur les écoles, nouvelles et à venir, et nous invitent à nous inspirer peut-être de nos voisins européens. Notre curiosité sur des questions que nous avons effleurées et pour lesquelles nous avons les outils maintenant pour les aborder, constitue cette frustration qui nous motive à poursuivre nos recherches.

Dans la continuité de nos travaux collaboratifs avec la ville de Paris et le CAUE (voir la note 13 p.101), de notre participation aux formations des agents de la ville et des enseignants, les perspectives de cette fin de thèse s'orientent vers des projets d'aménagement ou de réaménagement des écoles, des cours de récréation en particulier, qui veulent ou disent vouloir désormais répondre aux besoins exprimés par les enfants et non plus seulement à leurs besoins tels qu'imaginés par les adultes. Notre rôle est donc de poursuivre les enquêtes pour recueillir le point de vue des enfants et approfondir le travail de catégorisation sur les espaces de vie qui sont utilisés par eux pour leur socialisation.

Index des photographies

Photographie 1 : Vue aérienne de l'école Bleuet.....	65
Photographie 2 : vue aérienne de l'école Pivoine.....	68
Photographie 3 : Vue aérienne de l'école Lilas.....	80
Photographie 4 : Ecole Pivoine : historiquement, petite cour des filles en jaune et grande cour des garçons en bleu.....	107
Photographie 5 : Grande cour bleue de l'école Pivoine avec le préau.....	107
Photographie 6 : Ecole Lilas : la petite cour en orange et « le plateau » en rouge.....	108
Photographie 7 : Petite cour de l'école Lilas.....	108
Photographie 8 : Benoît pris par Nathan.....	111
Photographie 9 : L'école par Geoffrey, CM1.....	111
Photographie 10 : Le cerceau par Juline, CP.....	114
Photographie 11 : La marelle par Maëva, CM2.....	114
Photographie 12 : Les cartes Age de glace, Baptiste, CM1.....	119
Photographie 13 : Antonin pris par Stéphane, tous les deux en CM1.....	121
Photographie 14 : Un coin de cour, Elodie, CM1.....	124
Photographie 15 : Le plateau.....	128
Photographie 16 : Le plateau (1) par Paul, CP.....	130
Photographie 17 : Le plateau (2) par Paul, CP.....	130
Photographie 18 : Le plateau par Laurent, CP.....	131
Photographie 19 : Le plateau par Yannick, CE1.....	131
Photographie 20 : Le but par Thomas, CE2 et Isaac, CM2.....	131
Photographie 21 : Quentin pris par Yannick, tous les en CE1.....	132
Photographie 22 : Le but par Louise, CE2.....	134
Photographie 23 : Le plateau par Agathe, CE2.....	134
Photographie 24 : Le but par Jade, CM2.....	134
Photographie 25 : Le plateau par Elise, CP.....	135
Photographie 26 : Margot et Lou qui déambulent sur le plateau, CM2.....	136
Photographie 27 : Le plateau par Adrien, CP.....	137
Photographie 28 : Le plateau par Stéphanie, CM1.....	138
Photographie 29 : Espace de jeu avant l'installation du CS.....	139
Photographie 30 : Espace de jeu après l'installation du CS.....	139
Photographie 31 : Implantation du CS sur la plateau.....	140
Photographie 32 : Implantation du CS sur le plateau.....	140

Photographie 33 : La sonnette par Stéphanie, CM1	152
Photographie 34 : Disposition des salles de classe dans l'école Pivoine	153
Photographie 35 : Disposition des salles de classe dans l'école Lilas	154
Photographie 36 : Sa classe par Juline, CP	156
Photographie 37 : La classe du niveau supérieur par Laurent, CP	157
Photographie 38 : La classe de son frère par Aurélie, CP	159
Photographie 39 : La classe de son frère par Géraldine, CP	159
Photographie 40 : La classe d'EPS, grande sœur par Paul, CP	161
Photographie 41 : « Chaque jour compte » par Clémentine, CP	164
Photographie 42 : Sa table par Romain, CE2.....	165
Photographie 43 : Son livre de français par Louis, CE2.....	167
Photographie 44 : Le poster par Mathilde, CM1.....	168
Photographie 45 : Le poster par Delphine, CM1.....	169
Photographie 46 : Les ordinateurs par Timéo, CM2	170
Photographie 47 : Le TBI par Anthony, CM2.....	171
Photographie 48 : La frise chronologique par Arnaud, CM2	172
Photographie 49 : Sa classe par Oscar, CM2.....	176
Photographie 50 : Sa classe par Anna, CE2	177
Photographie 51 : Le bâtiment par Christophe, CE2.....	182
Photographie 52 : La bibliothèque par Kylian, CM2	187
Photographie 53 : La bibliothèque par Pascaline, CM1	188
Photographie 54 : La bibliothèque par Delphine, CM1.....	188
Photographie 55 : La bibliothèque par Bertille, CP	189
Photographie 56 : La bibliothèque par Marie, CM2.....	190
Photographie 57 : La cantine par Fabien, CM1	195
Photographie 58 : La cantine par Charlie, CP	196
Photographie 59 : L'entrée de la cantine par Léone, CE2.....	197
Photographie 60 : Sa table à la cantine par Clovis, CM2.....	198
Photographie 61 : La scène par Anaïs, CM1.....	204
Photographie 62 : La scène par Guillaume, CP	204
Photographie 63 : Garderie de l'école Pivoine : locaux du centre de loisirs.....	206
Photographie 64 : Garderie de l'école Lilas, l'algéco	207
Photographie 65 : Les jeux de la garderie par Agathe, CE2	208
Photographie 66 : Les jeux de la garderie par Mickaël, CP	208
Photographie 67 : Les jeux de la garderie par Anaïs, CM1	208

Photographie 68 : La table de la garderie par Ludovic, CM1	209
Photographie 69 : Le jeu de cartes par Eglantine, CE2	210
Photographie 70 : L'algéco, garderie par Maëva, CM1.....	211
Photographie 71 : Le bus par Geoffrey, CM1.....	212
Photographie 72 : Joséphine prise par Anaïs, CE2	232
Photographie 73 : Eglantine et Anaïs par Joséphine, CE2.....	232
Photographie 74 : La descente de terre par Gabriel, CE1.....	233
Photographie 75 : Sous l'arbre par Vincent, CE2	233
Photographie 76 : Les deux arbres par Oscar, CM2.....	236
Photographie 77 : Le village gaulois (1)	238
Photographie 78 : Le village gaulois (2)	243
Photographie 79 : Le village gaulois (3)	243
Photographie 80 : Le village gaulois (4)	244
Photographie 81 : Le village gaulois (5)	244
Photographie 82 : Le village gaulois (6)	244
Photographie 83 : Le village gaulois (7)	244
Photographie 84 : Le village gaulois (8)	244
Photographie 85 : Le village gaulois (9)	248
Photographie 86 : Le village gaulois (10)	248
Photographie 87 : Le village gaulois (11)	248
Photographie 88 : Le village gaulois (12)	252
Photographie 89 Le village gaulois (13)	252
Photographie 90 : Le studio de Violetta par Léone, CE2.....	256
Photographie 91 : Le studio de Violetta par Agathe, CE2.....	256
Photographie 92 : La lumière des toilettes par Nola, CE1	262
Photographie 93 : Les urinoirs par Adrien, CE1	262
Photographie 94 : les lavabos des toilettes par Ludovic, CM1	262
Photographie 95 : La plaque d'égout par Sébastien, CE2	266
Photographie 96 : Les chiens du voisin par Francesco, CM2	267
Photographie 97 : Les chiens du voisin par Isaac, CM2	267
Photographie 98 : Le trou de la sorcière par Clovis, CM2.....	268
Photographie 99 : L'entrée de la cantine par Caroline, CM2.....	271
Photographie 100 : Le rebord de la fenêtre prise par l'enquêtrice	272
Photographie 101 : Sous l'arbre par Lucie, CM2.....	273
Photographie 102 : La descente par Julien, CE2	275

Photographie 103 : La descente par Noah, CM2	275
Photographie 104 : Le muret par Line, CM1	276
Photographie 105 : Le muret par Elisa, CM1	277
Photographie 106 : Le muret par Pascaline, CM1.....	277
Photographie 107 : Le deuxième muret par Elisa, CM1.....	278
Photographie 108 : Le portillon par Matthieu, CE1	279
Photographie 109 : Le muret par Yannick, CE1.....	280
Photographie 110 : La marche par Léone, CE2	281
Photographie 111 : Endroit interdit par Boris, CM1	286
Photographie 112 : Endroit interdit par Mélise, CM2.....	288
Photographie 113 : L'abribus par Laure, CM2	291
Photographie 114 : Le local de sports par Christophe, CE2	294
Photographie 115 : Le local de sports par Julien, CE2	294
Photographie 116 : Les cabanes à l'école Lilas	298
Photographie 117 : Zone de buissons à l'école Pivoine, derrière la ligne rouge	299
Photographie 118 : Une cabane par Quentin, CE1	301
Photographie 119 : Une cabane par Adrien, CE1.....	302
Photographie 120 : Une cabane par Paul, CE1.....	303
Photographie 121 : Une cabane par Mélise, CM2	304
Photographie 122 : Une cabane par Alix, CM2	305
Photographie 123 : Une cabane par Arnaud, CM2	306
Photographie 124 : Une cabane par Benoît, CE1.....	309

Index des tableaux

<i>Tableau 1 : Répartition des enquêtés pressentis sur les quatre écoles</i>	64
<i>Tableau 2 : Répartition des enquêtés des classes de maternelle et d'élémentaire.....</i>	64
<i>Tableau 3 : Répartition des enquêtés année 1 à l'école Bleuet</i>	67
<i>Tableau 4 : Répartition des enquêtés, année 1, école Pivoine.....</i>	70
<i>Tableau 5 : Enfants enquêtés à l'école Lilas</i>	93
<i>Tableau 6 : Répartition des « J'aime » et « J'aime pas » dans les discours enfantins.....</i>	97
<i>Tableau 7 Répartition des enquêtés sur le Village gaulois.....</i>	98
<i>Tableau 8 Répartition des enfants enquêtés pour le City stade</i>	99
<i>Tableau 9 : Répartition totale des enfants enquêtés sur les quatre années, toutes écoles confondues</i>	101
<i>Tableau 10 : Répartition des photographies du « plateau ».....</i>	129
<i>Tableau 11 : Répartition des occurrences positives liées aux enseignants.....</i>	174
<i>Tableau 12 : Répartition des photographies des espaces verts</i>	225
<i>Tableau 13 Tableau sur les fonctions et les pratiques de l'encabanement.....</i>	313

Index des graphiques

<i>Graphique 1 : Répartition des photographies prises en intérieur et en extérieur.</i>	94
<i>Graphique 2 : Répartition des photographies réalisées en Intérieur et Extérieur par les filles et les garçons.....</i>	96
<i>Graphique 3 : Répartition des photographies extérieures / intérieures par genre et classe.</i>	231

Bibliographie

- Arendt, H., & Mattei, F. (rééd. 1972). « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. 1^{ère} éd. 1958, 384 p.
- Arléo, A., & Delalande, J. (Eds.). (2010). *Cultures enfantines : universalité et diversité*. PU Rennes. 464 p.
- Augustins, G. (1988). Le jeu de billes : lieu de la raison, lieu de la passion. *Ethnologie française*, 5-14.
- Bachelart, D. (2012). « S'encabaner », art constructeur et fonctions de la cabane selon les âges. Exploration biographique et photographique. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 10).
- Bacro, F., *et.al.* (2015) « Le bien-être des élèves à l'école et au collège, Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Éducation et formations* n°88-89, pp. 163-183
- Bailly, A. (1985). Distances et espaces : vingt ans de géographie des représentations. *L'espace géographique*, 197-205.
- Barbey-Mintz, A., Dugravier, R. & Faure-Fillastre, O. (2017). *L'attachement, de la dépendance à l'autonomie : Illustrations pratiques*. Toulouse, France : ERES. doi:10.3917/eres.filla.2017.01.
- Barrera C. (dir.), (2016). La cour de récréation, Portet-sur-Garonne, Éditions Midi-Pyrénéennes, 143 p. *Les Cahiers de Framespa. Nouveaux champs de l'histoire sociale*, (22).
- Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). *La culture des élèves : enjeux et questions* (No. 163, pp. 5-13). ENS Éditions.
- Beaumont, C., Frenette, E. & Leclerc, D. (2016). *Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement*. *International Journal on school climate and violence prevention*, pp. 65-95
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). « Introduction », in Geneviève Bergonnier-Dupuy, *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, ERES « Petite enfance et parentalité », pp.7-12
- Berteloot, D. *et. al.* (dir.). (1997). *Aménager l'école, la cour, les espaces intérieurs*, Questions École, Hatier, Paris, 79 p.

- Bidou, J.-E. (2012). « Habiter : l’ancrage territorial comme support d’éducation à l’environnement », *Éducation relative à l’environnement* [En ligne], vol.10, consulté le 27 mai 2019.
- Bing, J.-B. et Monnard, M. (2015). « Sur le chemin et dans l’école », *EspacesTemps.net ; Penser les humains ensemble*, <http://espacestemps.net/articles/sur-le-chemin-et-dans-lecole/> consulté le 23 mars 2016.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2008). *Conditions de l’éducation*, Stock, 222 p.
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L’enquête et ses méthodes : L’entretien*, Paris, Nathan, 125 p.
- Bourdieu, P. (1986). « Habitus, code et codifications », in : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 64, pp. 40-44.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d’une théorie de la pratique*, Éditions du Seuil, 429 p.
- Brougère, G. (1991). Espaces de jeu et espace public. *Architecture et comportement*, vol. 7, n°2, pp. 165-176.
- Brougère, G. (1999). Dépendance et autonomie : représentations et place de l’enfant dans les sociétés contemporaines. Office franco-allemand pour la jeunesse.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d’apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, n° 2, pp. 5-20.
- Brougère, G. (2004). « How much is a Pokémon worth ? Pokémon in France » pp.187-208, in Tobin Joseph, *Pikachu’s global adventure : the rise and fall of Pokémon*, Duke university press, 299p.
- Brougère, G. (2006). « Le jouet, un objet pour la sociologie de l’enfance ? », dans R. Sirota (sous la dir. de), *Éléments pour une sociologie de l’enfance*, p. 257-266.
- Brougère, G. (2007). « Les jeux du formel et de l’informel », *Revue française de pédagogie*, n°160, pp.5-12.
- Brougère, G., Bézille, H. (2007). *De l’usage de la notion d’informel dans le champ de l’éducation* in *Revue Française de Pédagogie, recherches en éducation, INRP*, n°158, pp.117-160
- Brougère, G. (2008). « La ronde de la culture enfantine de masse ». In : *La ronde des jeux et des jouets*. Autrement. p. 5-21.
- Brougère, G., Ulmann, A.-L. (dir.). (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*, PUF, 278 p.

- Brougère, G. (2012). « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game », *Australian Journal of French Studies*, vol.49.
- Brougère, G., Dauphragne, A. (dir.). (2017). *Les biens de l'enfant. Du monde marchand à l'espace familial*. Nouveau monde éditions, Paris, 288 p.
- Brugère, F. (2016). « Le souci des autres fait-il une éducation ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], consulté le 10 novembre. URL : <http://edso.revues.org/1487>
- Brunet, R. (1969). « Les phénomènes de discontinuité en Géographie ». *In* *Norois*, n°64, pp. 591-592.
- Brunet, R., Grasland, C., François, J.-C. (1997). « La discontinuité en géographie : Origines et problèmes de recherche ». *L'Espace Géographique*, vol. 26, n°4, pp.297-308. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44381819>
- Burret, A. (2015). *Tiers lieux et plus si affinités*, FYP éditions, 176 p.
- Carasso, J.-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* Éditions de l'attribut, France, 119 p.
- Casabianca, R.-M. (1959). *Enfants sans air. Étude sociologique des enfants d'un quartier urbain*. Préface de F. Boulard, Paris, Ed. Fleurus, 372 p.
- Chalvon-Demersay, S. (2011). « Enquête sur l'étrange nature du héros de série télévisée », *Réseaux*, n°165, pp. 181-214
- Chapelon, L. *et al.* (2008). « L'interface : contribution à l'analyse de l'espace géographique ». *Espace Géographique*, Éditions Belin, pp. 193-207.
- Chéreau, M. & Fauchier-Delavigne, M. (2019). *L'enfant dans la nature. Pour une révolution verte de l'éducation*. Fayard.
- Chombart de Lauwe, M.-J., *et al.* (1987). *Espaces d'enfants. La relation enfant-environnement, ses conflits*. Éditions Delval, Suisse, 299 p.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Coley, R. L., Sullivan, W. C., & Kuo, F. E. (1997). Where does community grow? The social context created by nature in urban public housing. *Environment and behavior*, 29(4), 468-494.
- Comoretto, G. (2017). « Le repas à la cantine : une expérience forcément négative ? » *in* François Dubet (dir.) *Que manger ? La Découverte / "Recherches"*, pp.151-163.
- Condominas, G. (1980). Introduction : L'espace social. *L'espace social, À propos de l'Asie du Sud-Est*, Paris, Flammarion, 1, 1-94.

- Cooper Marcus, C. (2006). *Habitat et nature, du pragmatique au spirituel*. Paris : In Folio, 448 p.
- Coquet, M. & Macherel, C. (dir.), (2013). *Enfances. Pratiques, croyances et inventions*, Paris : CNRS Éditions, 356 p.
- Corsaro, W. A. (1992). *Interpretive reproduction in children's peer cultures*. *Social Psychology Quarterly*, vol. 55, n°2, pp. 160-177.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*, Thousand Oaks Cal., Pine Forge Press, 304 p.
- Corsaro, W.A. (2010). *Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression*. *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, pp. 59-75.
- Court, M., Henri-Panabière, G. (2012). « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, n°179, pp.5-16.
- Cousinet, R. (1908). « La solidarité enfantine, étude de psychologie sociale ». *Revue Philosophique De La France Et De L'Étranger*, 66, 281-300. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41078776>
- Crenn, I. (2014). « Lien entre Architecture scolaire et apprentissages : une problématique récente », Dossier *Organiser des espaces d'apprentissage propices à la réussite de tous les élèves ; Animation & Éducation*, n°243.
- Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, PUR, 215 p.
- Danic, I., David, O. et Depeau, S. (dir.). (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Nouvelle édition [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 284 p. <http://books.openedition.org/pur/27144>
- Danic, I., Depeau, S., Keerle, R. (2017). « Enfance et espaces : cumuler des savoirs », pp.127-147 in *A quelle discipline appartiennent les enfants ? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance*, coordonné par Bolotta Giuseppe *et al.*, Éditions La discussion, Marseille, 2017.
- Damay, C. *et al.* (2010). « Le goûter générateur d'interactions sociales chez l'enfant ? ». *Management Avenir*, n°7, pp. 180-194.
- Debarbieux, B. (1995). « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique » *In. L'Espace Géographique*, vol.24, n°2, pp.97-112.
- Delalande, J. (1995). « Le sable doux, la chaîne et le plouf-plouf. Vers une anthropologie de l'enfant », *Ethnologie française*, t. XXV, n 4, pp. 617-628.

- Delalande, J. (2000). « La culture enfantine à l'école : jeux, bandes, relations d'amitié », in Saadi-Mokrane Dj. (dir.), *Sociétés et cultures enfantines. Actes du colloque organisé par le CERSATES et la SEF*, Lille, Éditions du CSU Lille 3, pp.105-110.
- Delalande, J. (2001). « La cour d'école, lieu de transmission entre pairs », *Informations sociales*, n°93, In A. Vulbeau (dir.) : « Éducatons. Souci partagé, pratiques dispersées », pp. 22-29.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Coll. Le Sens Social, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 278 p.
- Delalande, J. (2002). « Comment le groupe s'impose aux enfants », *Empan*, vol. n°48, n° 4, pp. 27-31.
- Delalande, J. (2003). *La récré expliquée aux parents. De la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour d'école*, Paris, Ed. Louis Audibert, 149 p.
- Delalande, J. (2003). « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain* n°40, *Enfant et apprentissage*, pp.99-114.
- Delalande, J. (coord.), (2006). « Territoires des enfants », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n°2.
- Delalande, J., Simon, C. (2006). « Enfants scénaristes, enfants acteurs sociaux : rencontre de deux regards sur la cour de récréation », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n°2, p. 89-104.
- Delalande, J. (2006). « Le concept heuristique de culture enfantine », in Sirota Régine (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, Coll. Le Sens Social, pp. 267-274.
- Delalande, J. (2006). « La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants », *Enfances & Psy*, vol. n° 33, n° 4, pp. 15-19.
- Delalande, J. (2007). « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, vol.37, pp.671-679.
- Delalande, J. (2008). « Enfance (socio-anthropologie de l') », in A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, collection Quadrige, pp. 246-251.
- Delalande, J. (2009). « Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion ». In *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*, Alain Vergnioux (dir.) Scérén, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 103-112.

- Delalande, J. (2009). « La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantines », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Brougère Gilles et Ulmann Anne-Lise (dir.), PUF, pp.69-80
- Delalande, J. (2009). *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*.
- Delalande, J., Dupont, N., Filisetti, L. (2010). « L'évolution des pratiques et des normes culturelles entre pairs lors de la transition vers le collège : regards croisés », in Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), [En ligne]
http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande_dupont_filisetti.pdf , Paris.
- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège, Presses de Sciences Po, « Agora Débats Jeunesses », n°55, pp.67-82.
- Delalande, J. (2014). « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner », *AnthropoChildren* [En ligne], N°4 AnthropoChildren / Issue 4 AnthropoChildren, URL : <http://poppers.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1927>.
- Delalande, J., (2014). « Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie », *Recherches en Éducation*, n°20, pp.9-22.
- Delalande, Julie. « Les jeux de tape-mains. L'engagement des enfants dans une pratique musicale inventive ». *Cahiers d'ethnomusicologie. Anciennement Cahiers de musiques traditionnelles*, 2018, no 31, p. 55-66.
- Denis, M. (2016). *Petit traité de l'espace. Un parcours pluridisciplinaire*, Mardaga, Bruxelles, 320 p.
- Derouet-Besson, M.-C. (1998). *Les Murs de l'école, Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Métailié, Paris, 305 p.
- Desvignes, D. (1990). « L'école et la lecture dans le Pas-de-Calais entre 1880 et 1914 ». In : *De l'Atrébatie au Pas-de-Calais*, Revue du Nord, tome 72, n°288, pp. 841-860.
- Di Méo, G. (1998). « De l'espace aux territoires : éléments pour une archéologie des concepts fondamentaux de la géographie ». In *L'information géographique*, vol. 62, n°3, pp. 99-110
- Di Méo, G. (2010). « Subjectivité, socialité, spatialité : le corps, cet impensé de la géographie », In *Annales de géographie*. Armand Colin, n°675. p. 466-491.

- Di Méo, G. (2014). *Introduction à la géographie sociale*, Cursus Armand Colin, 189 p.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Le Seuil, 372 p.
- Dumontier, F., De Singly, F., Thelot, C. (1990). *La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans*. In : *Économie et statistique*, n°233. Dossier : L'avenir des retraites / La baisse de la lecture. pp. 63-80.
- Durkheim, É. (1^{ère} éd. 1893). *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1974). *L'éducation morale* [1925]. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1995). « La construction scolaire des différences entre les sexes », *Revue française de pédagogie*, n°110, pp. 75-110.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 4^{ème} ed, 311 p.
- Duval, N. (2002). L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIX^e siècle. In : *Histoire, économie et société*, 21^e année, n°1. Religion et culture dans les sociétés et les états européens de 1800 à 1914 / Varia, Jean-Pierre Chaline (dir.). pp. 71-86.
- Epstein, J., McPartkand, J. (1976). "The Concept and Measurement of the Quality of School Life", *American Educational Research Journal*, vol. 13, n°1, AERA, pp. 15-30.
- Filiod, J.-P. (2014). « L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : héritages et pluralité d'usages », p.109-135 in Tiphaine Barthélemy, Philippe Combessie, Laurent-Sébastien Fournier, Anne Monjaret (dir.), *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines*, éditions du CTHS, Coll. Orientations et méthodes n°28, pp.109-136.
- Finet, É. (2014). « Des « petits espaces » pédagogiques », Dossier *Organiser des espaces d'apprentissage propices à la réussite de tous les élèves*, Animation & Éducation, n° 243.
- Fleury-Bahi, G. *et al.* (2009). « Identification au lieu et aux pairs : quels effets sur la réussite scolaire ? », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, pp. 97-113.
- Foray, P. (2009). « Trois formes de l'autorité scolaire », *Éducation et autorité*, Le Télémaque n°35, pp.73-86
- Fort-Jacques, T. (2007). « Habiter, c'est mettre l'espace en commun », In Thierry Paquot *et.al.* (eds.), *Habiter, le propre de l'humain : villes, territoires et philosophie*, Paris, La Découverte, p. 251-266.

- Frouillou, L. (2011). « Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française », *Carnets de géographes*, n°3, rubrique *Carnets de recherches*.
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables, Marcher, travailler, nager, XVIIIe, XIXe, XXe siècles*, Paris : Métailié, 338 p.
- Garnier, P. (1998). « Le temps de l'enfant et les mutations sociales. Éléments de comparaison historique », *Agora débats/jeunesses*, Numéro thématique *Les nouvelles modalités d'accès à l'emploi des jeunes*, Vol. 14, Numéro 1, pp. 115-122.
- Garnier, P. (2010). « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, n°43, n°1, pp.101-119.
- Garnier, P. (2012). « La culture matérielle enfantine : catégorisation et performativité des objets », *Strenæ* [En ligne], 4, consulté le 12 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/strenae/761> ; DOI : 10.4000/strenae.761
- Garnier, P. (2015). « Une ville pour les enfants : entre ségrégation, réappropriation et participation », *Métropolitiques*, URL : <http://metropolitiques.eu/Une-ville-pour-les-enfants-entre.html>.
- Garnier, P. (2015). « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies » », *Éducation et sociétés* (n°36), pp.159-173.
- Garnier, P. (2015). « Une ville pour les enfants : entre ségrégation, réappropriation et participation », *Métropolitiques*. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Une-ville-pour-les-enfantsentre.html>.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S., Rupin, P. (2016). *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Toulouse : Érès.
- Garnier, P., Rayna, S. (dir.), (2017). *Recherches avec les jeunes enfants ; Perspectives internationales*, P.I.E Peter Lang, Bruxelles, 155 p.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant*, Pluriel Sociologie Éditions Denoël, 418 p.
- Gavarini, L. (2004). « Le nouveau statut de l'enfant » in *L'enfant dans la société, Sciences Humaines* hors-série n°45, p.60-63
- Gayet, D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*, INRP, 99 p.
- Gayet, D. (2006). « L'univers social des petits », *Territoires des enfants, Les sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n°2, pp.53-67

- Genoud, P., Moekli, A. (2010). « Les tiers-lieux, espaces d'émergence et de créativité », *Revue économique et sociale, SEES*, n°2.
- Gervereau, L. (1997). *Voir, comprendre, analyser les images*. La découverte.
- Giddens, A. (1987). *La construction de la société*, Paris, PUF.
- Guay, F., Talbot, D. (2000). *La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut économique*, Institut de la statistique Québec, Vol.5, fascicule 3, 15 p.
- Grasset, E., Gumuchian, H., Lajarge, R., Roux, E., (2003). *Les acteurs, ces oubliés du territoire*.
- Grosjean, M., Thibaud, J.-P. (dir.), (2001). *L'espace urbain en méthodes*. Éditions Parenthèses, Marseille, p. 79-99
- Grugier, O. (2016). Rencontre avec des nouveaux objets à écrans tactiles à l'école et moments d'éducation technologique. *In : Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, volume 23 n°1. Dossier spécial : Enseigner, accompagner, apprendre, quels changements à l'heure du numérique ? Laetitia Boulc'h, François-Xavier Bernard et Georges-Louis Baron (dir.). pp. 133-157.
- Guillot, G. (2009). « Autorité, respect et tolérance », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n°3, pp.33-53
- Hameline, D. (1999). Activité. Questions pédagogiques. *Encyclopédie historique*, 7-20.
- Hanson, K. (2016). *Children's participation and agency when they don't « do the right thing »*, *Childhood Editorial*, vol.23 (4), pp.471-475.
- Harper, L. V., & Sanders, K. M. (1975). Preschool children's use of space: Sex differences in outdoor play. *Developmental Psychology*, 11(1), 119.
- Harter, S. (1982). "The Perceived Competence Scale for Children", *Child Development*, vol. 53, n°1, p. 87-97.
- Houssaye, J. (Coord.), (1999). « Autorité », *Questions pédagogiques*, Hachette éducation, pp. 59-72.
- Itard, J.-M. (2004). *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*. Bibliothèque Paul-Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- James, A., Prout, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge, 251 p.
- Jean, Y. (2003). « Écoles rurales : diversité sociale des structures scolaires et des politiques municipales », *VEI-Enjeux*, n°134, p. 112-128

- Jean, Y. (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Ophrys.
- Joannin, D., Mennesson, C. (2014). « Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités ». *Cahiers genre*, n°56, pp.161-184.
- Jouët, J., Pasquier, D. (1999). « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans ». In : *Réseaux Les jeunes et l'écran*, volume 17, n°92-93, pp. 25-102.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature : A psychological perspective*. CUP Archive.
- Lagarde, F. (2004). « La bibliothèque d'école ; De l'armoire bibliothèque à la BCD », in Lire à l'école, *Bulletin des bibliothèques de France*, n°1, pp.22-25
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, vol. 135, n°1, pp. 151-161.
- Lancy, D. F. (2012). "Unmasking Children's Agency", *SSWA Faculty Publications*. Paper 277, vol. 1 (2) of AnthroChildren. http://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277
- Langouet, G., Sirota, R., Zanten, H.-V. (1987). « Interactions sociales ; ethnologie de l'éducation », vol°37, In *Ethnologie de l'éducation*. pp.387-394.
- La Rocca, F. (2007). « Introduction à la sociologie visuelle », *Sociétés*, vol. no 95, n° 1, pp. 33-40.
- Lefebvre, H. (1947). *Critique de la vie quotidienne*, tome 1, Grasset, Paris.
- Lefebvre, H. (1974). La production de l'espace. In : *L'Homme et la société*, N. 31-32. Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie. pp. 15-32. DOI : 10.3406/homso.
- Lehman-Frisch, S., Vivet, J. (2011). « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*, n°3, Rubrique *Carnets de débats*, pp.1-19
- Le Gall, J., Rouge, L. (2014). « Oser les entre-deux ! » *Carnets de géographes*, n°7, Rubrique Carnets de débats.
- Le Guern, A.-L., Thémines, J.-F. (2011). « Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique », *Carnets de géographes* [En ligne], 3, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 03 juin 2015. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/2355> ; DOI : 10.4000/cdg.2355
- Lenoir, M. (2012). *Le bien-être de l'élève au collège. Représentations des professeurs et des élèves*. Thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Université Lyon 2.

- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*, ESF Sciences humaines, 272 p.
- Lévy, J., Lussault, M. (dir.), (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris.
- Lignier, W. (2008). « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, (n°73), pp.20-36
- Lignier, W. (2010). Une noblesse psychologique : enquête sur les appropriations du diagnostic de «précocité intellectuelle» en France (Doctoral dissertation, Thèse de sociologie, université Paris-VII).
- Lignier, W., Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Éditions du Seuil, Paris, 314 p.
- Lussault, M. (2009). De la lutte des classes à la lutte des places (p. 27). Paris : Grasset.
- Magioglou, T. (2008). L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 78(2), 51-65. doi:10.3917/cips.078.0051.
- Marchive, A. (2012). « *Les pratiques de l'enquête ethnographique* », in *L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique, Les Sciences de l'éducation : Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, n°4, pp. 7-14 et pp.77-94.
- Marius, K., Raibaud, Y. (dir.), (2013). *Genre et Construction de la Géographie*, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 238 p.
- Martinez, I., Vasquez, A. (1990). « Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation » *In : Enfance*. Tome 43, n°3, pp.285-301
- Maruéjols, É. (2011). « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Agora débats/jeunesses*, n° 59, p. 79-91. DOI : 10.3917/agora.059.0079. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-3-page-79.htm>
- Maruéjols, É., Raibaud, Y. (2012). « Filles/garçons : l'offre de loisirs : asymétrie des sexes, décrochage des filles et renforcement des stéréotypes ». *Revue Ville école intégration* n° 167, Sceren CNDP-CRDP, p. 86-91.
- Mauss, M. (1925). « Essai sur le don—Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques», *Sociologie et anthropologie*, pp.143-279.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood*, Buckingham, Open University press.

- Mazalto, M. (2017). *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*, L'Harmattan, Paris, 188 p.
- Mazalto, M. (2017). « Le bien-être dans les espaces scolaires », *Administration & Éducation*, vol. 156, no. 4, pp. 29-34.
- Meunier, D. (2009). « Du quolibet à l'insulte : analyse discursive des « gros mots » de la cour de récré » in Lagorgette Dominique (dir.) *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistiques, littérature, histoire, droit)*, Éditions Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, pp. 155-169.
- Mead, G.-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF (traduction française de J. Cazeneuve, E.Kaelin et G. Thibault).
- Mead, M. (1963). Mœurs et sexualité en Océanie. *Revue Française de Sociologie*, vol. 4, no 2, p. 224.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF.
- Michaudon, H. (2001). *La lecture, une affaire de famille*. Division conditions de vie des ménages, INSEE, n°777.
- Moignard, B., Sauvadet, T. (2016). *Espaces scolaires et éducatifs*, *Espaces et Société* 166, n°3, Erès Éditions.
- Montagner, H. (2008). *Les temps, les rythmes et la sécurité affective de l'enfant, fondements obligés de l'aménagement du temps scolaire*. L'actualité vue par le CRAP.
- Montandon, C., Osiek, F. (1997). « La socialisation à l'école du point de vue des enfants » *In : Revue française de pédagogie*, vol. n°118, pp.43-51.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. S. Lapi.
- Mosconi, N. (1999). « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école ». *In : Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*/Yannick Lemel, Bernard Roudet. Paris : L'Harmattan, pp. 85-116. (Débats Jeunesses, 4)
- Mosconi, N. (2004). « Effets et limites de la mixité scolaire ». *Travail, genre et sociétés*, 11(1), pp.165-174. Doi :10.3917/tgs.011.0165.
- Mosconi, N. (2006). « La mixité : éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes*, (n° 637-638-639), p. 175-197.
- Musset, M. (2012). « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? », IFé, ENS de Lyon. Dossier d'actualité *Veille et Analyses*, n°75.

- Netter, J. (2016). « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles » in Moignard Benjamin, Sauvaudet Thomas, *Espaces scolaires et éducatifs*, Espaces et Société 166, n°3, Erès Éditions, pp.63-77
- Nneme Abouna, M.-S., Lacombe, P. (2008). « La construction de l'espace du football au féminin : un processus de construction du genre ? » *Socio-logos* [En ligne], consulté le 14 mars 2019, URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/1982>
- Octobre, S. (dir.), (2010). *Enfance et Culture. Transmission, appropriation et représentation*, La Documentation Française, coll. « questions de culture », 230 p.
- Octobre, S. (2010). « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », L'Harmattan, « Cahiers du Genre », n°49, pp. 55 à 76.
- Oldenburg, R. (2000). *Celebrating The Third Place*, Da Capo Press, 336 p.
- Ottavi, D. (2005). « La « Révolution copernicienne » de la pédagogie », *Le Télémaque, Les instituteurs*, n°28, Presses universitaires de Caen, pp. 19-24.
- Ottavi, D. (2007). *Imaginaire et attestation de soi* dans *Le Télémaque*, « L'enfant et l'imaginaire », n°32, PUC, pp. 35-46.
- Papinot, C. (2013). « Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Pourquoi parle-t-on de sérendipité aujourd'hui ?, mis en ligne le 19 novembre 2013, consulté le 21 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4534>
- Paquot, T., Lussault, M., Younes, C. (2007). *Habiter, le propre de l'humain, Villes, territoires et philosophie*, La découverte, Paris, 379 p.
- Pasquier, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 236 p.
- Pasquier, D. (2010). « Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe ». *Ethnologie française*, vol. 40(1), pp.93-100.
- Pattison, H., Thomas, A. (2013). *A l'école de la vie, les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*, éditions L'instant présent, 242 p.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. Entre parents et enseignants: un dialogue impossible, 49-87.
- Perrenoud, P. (1989). « Compte rendu de L'école primaire au quotidien (R. Sirota) », *Revue française de pédagogie*, 88-1, p.113-119.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (2e éd.). Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie ... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF Éditeur, 221 p.
- Perrot, M. (2010). « La chambre d'enfant dans l'espace familial », *Journal français de psychiatrie*, vol. 37, n° 2, pp. 25-28.
- Philippot, V. (2010). Analyse d'images mentales de la cour d'école entre réalité et rêve chez des écoliers d'une école tourangelle : Quelle place pour la nature ? Colloque International « Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques », Digne Les Bains, France. pp.406-432.
- Piaget, J. (1927). *La Première Année de l'Enfant*, British Journal of Psychology. General Section ; London, etc. Vol. 18, n°2.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*
- Poulain, J.-P. (2002). *Les sociologies de l'alimentation*, PUF, Paris, 320p.
- Prairat, E. (2012). « La responsabilité », *Le Télémaque*, vol. 42, n° 2, pp. 19-34.
- Prost, A. (2013) *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Edition du Seuil.
- Prost, B. (1993). Aux marges du système urbain : les espaces « flous » et leur évolution. *In : Méditerranée*, tome 77, *Les territoires du périurbain de la Méditerranée septentrionale. Colloque d'Aix-en-Provence - 28-30 septembre 1992* organisé par le CEGETREM (UFR de géographie) et le GDR 97 CNRS « Nord-Méditerranée ». pp. 37-40.
- Prost, B. (2004). « Marge et dynamique territoriale », *Géocarrefour*, vol. 79, n°2, pp. 175-182, en ligne : <https://geocarrefour.revues.org/695> (consulté le 10 mai 2019).
- Prout, A. (2000). Childhood bodies: Construction, agency and hybridity. *In The body, childhood and society* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan, London.
- Qribi, A. (2005). *Socialisation et identité : L'apport de G.H. Mead ou la conversation du « je » et du « moi »*. *Empan*, no 58(2), pp.129-132. doi:10.3917/empan.058.0129.
- Raffan, J. (2002). *La nature nourricière : une étude du potentiel d'apprentissage dans les cours d'école*. Consulté le 6 mars 2017 sur <http://www.evergreen.ca/docs/res/La-nature-nourriciere.pdf>
- Raibaud, Y. (2007). « Genre et loisirs des jeunes », *Dossier Le genre à l'épreuve du social*, ERES, « Empan », n°65, pp.67-73
- Raibaud, Y. (2008). « Terrains de sport d'accès libre : de nouveaux territoires masculins. Les périphéries urbaines entre normes et innovations. Les villes du sud de l'Europe ». - ADES CNRS, Bordeaux, France. hal-00927213

- Raibaud, Y. (2011). *Géographie socioculturelle*, L'Harmattan, 288 p.
- Raibaud, Y. (2012). « Genre et espaces du temps libre », « L'information géographique » n°2, Armand Colin, vol.76, pp.40 à 56
- Raibaud, Y. (2014). « Sport, culture, loisirs : ces autres lieux de production et de consolidation de l'identité masculine » in *Pour en finir avec la fabrique des garçons*. Vol 2 Sport, loisirs, culture dir. Sylvie Ayral et Yves Raibaud (dir.), MSHA, pp. 9-25
- Raibaud, Y. (2015). *La ville faite par et pour les hommes. Dans l'espace urbain, une mixité en trompe-l'œil*, Belin, 78 p.
- Raibaud, Y. (2019). « La ville appartient-elle aux hommes ? » *Sciences Humaines, Être un homme aujourd'hui*, n°313. hal-02277523
- Rameau, L. (2014). « La liberté de l'enfant en jeu », *Journal de la Petite Enfance*, n°89, pp. 86-88
- Rapport du Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA), Conseil de l'enfance et de l'adolescence, Les temps et les lieux tiers des enfants et des adolescents hors maison et hors scolarité, 20 février 2018, 267 p.
- Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan. 296 p.
- Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 208 p.
- Rayou, P. (2003). « En observant les écoliers », in Constantin Xypas, *Les citoyennetés scolaires*, Presses universitaires de France, *Éducation et Formation*, pp.79-92
- Rayou, P. (2006). « Ni tout à fait mêmes, ni tout à fait autres. Les territoires et calendriers scolaires des enfants et des jeunes » in *Éléments pour une sociologie de l'enfance* Régine Sirota (dir.), pp. 217-224.
- Rayou, P. (2019). « Collaborer pour comprendre les phénomènes éducatifs », *Les sciences de l'éducation en France : positionnement, tensions, avancées*, Tome 1, *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, Revue internationale, vol.52, n°1, pp.11-26.
- Renold, E. (1997). « All They've Got on Their Brains is Football.'Sport, Masculinity and the Gendered Practices of Playground Relations », *Sport, Education and Society*, vol. 2, no 1, p. 5-23.
- Revault d'Allonnes, M. (2009). « L'autorité des modernes », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n°3, pp.13-31
- Rey, V. (2010). « Les Balkans, lecture d'un espace « d'entre-deux ». Anatoli. De l'Adriatique à la Caspienne ». *Territoires, Politique, Sociétés*, n°1, p. 45-56.

- Ripoll, F., Veschambre, V. (2004). « L'appropriation de l'espace : une problématique centrale pour la géographie sociale », in *Penser et faire de la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale*, Raymonde Séchet et Vincent Veschambre (dir.), PUR, pp. 295-304.
- Rios, C., Maurin, L., Chuzeville, M. (2015). « Les Hauts Parleurs », café associatif à vocation socio-culturelle dans l'Aveyron (12), pp. 149-158. Doi :10.3917/pour.226.0149, consulté le 20 mars 2017.
- Rinaudo, Y. (1982). Une sensibilité politique de gauche : le Var rural au début du XXe siècle, *Revue Provence historique*, T. 32, Fascicule 130, e-ISSN-2557-2105.
- Robbes, B. (2006). « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », CRAP Cahiers pédagogiques.
- Robert, A.D. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, Grenoble, 312 p.
- Roucous, N. (2006). « Ludothèque, un territoire de l'enfance », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n°2, pp.15-32
- Roucous, N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (160), pp.63-73.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou de l'éducation*, Paris.
- Ross, N. J. (2006). « Capturing everyday experiences : the use of self-directed photography and map work in research on children's geographies », Colloque international pluridisciplinaire, *Les enfants et les jeunes dans les espaces du quotidien*, Université Rennes.
- Ruel, S. (2009). *La construction culturelle des sexes du point de vue des enfants. L'enfant, sujet actif dans le processus de socialisation et de formation des identités de genre*, thèse de doctorat, Université de Caen, 399 p.
- Sarcinelli, A.S. (2015). « Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge », *AnthropoChildren*. URL : <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2241>
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue française de pédagogie*, n°160, pp.13-27
- Sirota, R. (1998). *L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard*, Dossier Sociologie de l'enfance 1, *Éducation et Sociétés*, n°2, pp.9-33
- Sirota, R. (2004). « Le gâteau d'anniversaire. De la célébration de l'enfant à son inscription sociale ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°1, pp. 53-66.

- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, PUR, Coll. Le sens Social, 325 p.
- Sirota, R. (2010). « De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge », in Sylvie Octobre, *Enfance & culture : Transmission, appropriation et représentation*, La Documentation Française, coll. « Questions de culture », pp. 19-38.
- Sirota, R. (2012). « L'enfance au regard des Sciences sociales », *AnthropoChildren* [En ligne], N° 1 AnthropoChildren / Issue 1 AnthropoChildren January 2012, URL : <https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=893>.
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., Marro, P., Grossen, M. (2004). « Interactions sociales et appropriation de stratégies par l'enfant pour résoudre un problème : quelles méthodes ? » in *Bulletin de psychologie - Développement, fonctionnement : perspective historico-culturelle*, Tome 57(1), n°469, pp.111-115.
- Taylor, D. (1986). « The child as go-between : consulting with parents and teachers », *Journal of Family Therapy*, pp. 79-89.
- Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (1998). Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior*, 30(1), 3-27.
- Tiberghien, G. A. (2005). *Notes sur la nature, La cabane et quelques autres choses*. Paris : Le félin, 150 p.
- Usclat, P. (2016). « Le care en éducation : de la séparation à l'agir en dialogue », *Éducation et socialisation*, Les cahiers du CERFEE, Varia *Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ?* n°40.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'Éducation*, De Boeck Université, 2ème édition, 257 p.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage : étude systématique des rites*. Éditions A. & J. Picard.
- Van Gennep, A. (1943). *Manuel de folklore français contemporain. Du berceau à la tombe* Paris, Picard.
- Vanier, M. (2000). « Qu'est-ce que le tiers espace ? Territorialités complexes et construction politique ». In : *Revue de géographie alpine*, tome 88, n°1, pp. 105-113.
- Vanier, M. (2003). « Le périurbain à l'heure du crapaud buffle : tiers espace de la nature, nature du tiers espace », The peri-urban area : Nature's third space ?. In : *Revue de géographie alpine*, tome 91, n°4, sous la direction de Yves Chalas. pp. 79-89.

- Veltcheff, C. (coord.), (2013). Agir pour le climat scolaire au collège et au lycée, CNDP :

http://www.cndp.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/Guide_climat_scolaire_second_degre2014.pdf

- Vigneron, C. (2006). « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », Revue française de pédagogie, n°154, pp.111-124
- Zaidman, C. (1996). *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 238 p.
- Zanten, H. V. (1990). *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

- Émission France Culture radio :

<https://www.franceculture.fr/recherche?q=just%20kids>, Just kids? ¼ Justice des enfants : le droit à la différence ? Diffusée le 12/12/2016, écoutée le 23/01/2017

- Émission France Culture radio :

<https://www.franceculture.fr/recherche?q=just%20kids>, Just kids? 2/4 L'enfant dans la jungle urbaine, Diffusée le 13/12/2016, écoutée le 24/01/2017

- Émission France Culture radio :

<https://www.franceculture.fr/recherche?q=just%20kids>, Just kids? ¾ De Pixar au studio Ghibli : une enfance animée, Diffusée le 14/12/2016, écoutée le 25/01/2017

- Émission France Culture radio :

<https://www.franceculture.fr/recherche?q=just%20kids>, Just kids? 4/4 De Montréal à Tunis : rites adolescents et « devenir-grand » Diffusée le 15/12/2016, écoutée le 26/01/2017

- Dossier *Organiser des espaces d'apprentissage propices à la réussite de tous les élèves*, Animation & Éducation, Novembre – Décembre 2014, n° 243, pp. 11-36

TABLE DES MATIERES

Remerciements	1
Sommaire	3
Introduction générale	5
Première partie : L'enfance à l'école : éclaircissement des apports théoriques interdisciplinaires	13
Chapitre 1 : Les enfants, des acteurs sociaux dans les territoires de l'école	15
1.1 : Les enfants acteurs	17
1.1.1 : Des acteurs sociaux doués d' <i>agency</i>	17
Des compétences sociales au service de l'école.....	19
Agir et réagir en fonction du contexte.....	26
1.1.2 : Les enfants acteurs territoriaux : s'approprier l'espace et créer des territoires pour habiter l'école.....	29
Habiter l'école.....	34
Les territoires enfantins.....	36
1.2 : Les enfants entre eux, une socialisation entre pairs	38
1.2.1 : La culture enfantine.....	39
Le jeu comme fondement de la culture enfantine	41
1.2.2 : La socialisation entre pairs : des pratiques collectives enfantines	43
1.3 : Des enfants et des adultes en interactions	49
1.3.1 : Les enfants go-between : apprentissage de l'autonomie ou injonction à s'adapter	50
1.3.2 : Entre autorité et bienveillance : le défi des enseignants pour accueillir le statut des enfants	54
Chapitre 2 : La recherche en sciences de l'éducation : une méthodologie modulée par l'objet enfance	60
2.1 : Origine d'un questionnement et premiers pas dans l'enquête : l'enquête exploratoire 2013 / 2014	61
2.1.1 : Entrée sur le terrain	61
L'école Bleuet	65
L'école Pivoine	68
2.1.2 : Méthodologie de l'enquête : immersion longue et entretiens collectifs semi-dirigés	71
2.1.3 : Réflexion, analyse et évolution	73
2.2 : L'enquête principale 2014 / 2015 : L'école Lilas	78
2.2.1 : Le contexte.....	78
2.2.2 : L'école Lilas : contexte et proximité du terrain d'enquête	79

Avec les enfants	81
Avec les parents	83
Avec les enseignants et autres adultes de l'école	83
2.2.3 : Le parcours photographique.....	84
Présentation de l'outil.....	85
Les entretiens semi-directifs d'explicitation des clichés	88
Les enjeux méthodologiques	89
Données recueillies et premiers essais de catégorisation	92
2.3 : Enquête complémentaire 2015 / 2016 et 2016 / 2017	98
2.3.1 : Contexte : recueillir l'imprévu	98
2.3.2 : Réflexion : les apports de cette année complémentaire	99
Deuxième partie : Catégorisation des espaces de vie à l'école du point de vue des enfants, acteurs sociaux et territoriaux	103
Chapitre 3 : Espaces de jeu et espaces institutionnels : entre les projets de formalisation des adultes et les usages d'appropriation des enfants	104
3.1 : La cour traditionnelle : un espace formalisé pour une appropriation relativement formelle	106
3.1.1 : Contextualisation : une architecture controversée	107
3.1.2 : Cour traditionnelle, jeux traditionnels : influence d'un passé adultocentré ?	112
3.1.3 : La cour traditionnelle : ce qu'en font les enfants	115
Une utilisation genrée : les préoccupations masculines	116
Une utilisation genrée : les filles en périphérie et dans les coins	121
3.1.4 : Les règles des adultes.....	125
3.2 : « Le plateau ».....	128
3.2.1 : Contextualisation.....	128
3.2.2 : Utilisation avec les adultes.....	130
3.2.3 : Utilisation par les enfants.....	131
Les garçons.....	131
Un détournement féminin limité	134
3.3 : Le City Stade	139
3.3.1 : Contextualisation.....	139
3.3.2 : L'organisation par les adultes	142
3.3.3 : Du côté des filles.....	144
3.3.4 : Du côté des garçons	147
3.4 : La classe : un espace évoqué dans sa dimension sociale	152
3.4.1 : Contextualisation.....	153

3.4.2 : Les enfants attachés à leur classe : les plus jeunes et les plus scolairement adaptés	155
3.4.3 : Les enfants attachés à leur classe : les plus jeunes et les plus vulnérables	158
3.4.4 : Les filles plus attachées à la classe que les garçons	162
3.4.5 : Les objets de la classe	163
3.4.6 : Les adultes : maître et maitresse	173
Les maîtres et les maîtresses appréciées des plus jeunes	173
Quelles représentations chez les plus grands ?.....	175
Des exceptions : pour quelles raisons ?.....	179
Un défi pour les autres adultes de l'école.....	183
3.5 : La bibliothèque : un accès très varié selon les écoles : un lieu isolé où la surveillance pose question.....	186
3.5.1 : Contextualisation.....	186
3.5.2 : Du côté des garçons	187
3.5.3 : Du côté des filles.....	188
3.5.4 : Une fonction détournée	191
3.5.5 : La place des adultes	193
3.6 : Le restaurant scolaire : des problématiques intemporelles.....	195
3.6.1 : Contextualisation.....	195
3.6.2 : Une commensalité à l'école	197
3.6.3 : ... sous la dépendance de l'adulte.....	200
3.6.4 : La cantine : exemple d'une fonction détournée moins institutionnelle.....	204
3.7 : La garderie : faute de mieux ?	206
3.7.1 : Contextualisation.....	206
3.7.2 : du point de vue des enfants	208
Une occasion de sociabilité supplémentaire.....	209
La garderie pour éviter l'ennui.....	211
Chapitre 4 : Les tiers-lieux enfantins : se territorialiser pour habiter l'école.	219
4.1 : Les espaces verts.....	225
4.1.1 : Contextualisation.....	225
4.1.2 : Jardin pédagogique et végétalisation des cours d'école : le projet éducatif des adultes .	226
4.1.3 : Le projet des enfants	230
Être dehors pour jouer ensemble	230
Chez les filles : l'artistique et le beau.....	232
Exploitation des espaces de verdure par les garçons.....	233
Un accès règlementé, plus ou moins légitime	235
4.2 : Le village gaulois : le territoire des enfants	238

4.2.1 : Willy, chef malgré lui	239
4.2.2 : Du jeu individuel au jeu collectif : des compétences sociales en jeu.....	243
4.2.3 : Une mixité d'âges et de sexes	248
4.2.4 : Un tiers-lieu enfantin : quelle place pour les adultes ?	252
4.3 : Violetta ou l'expérience du merveilleux à l'école	256
4.3.1 : Contextualisation du jeu.....	256
4.3.2 : La force de l'imaginaire	257
4.3.3 : Un jeu mobile et flexible.....	259
4.3.4 : Un territoire de jeu inscrit dans des rapports sociaux	260
4.4 : Toilettes, trous, fissures : les mal-aimés ?	262
4.4.1 : Les toilettes	262
4.4.2 : Les trous, les petits bêtes et les sorcières	266
4.5 : Les tiers-lieux, espaces de stratégies enfantines	270
4.5.1 : Utiliser l'espace pour répondre à son statut d'élève	270
4.5.2 : Utiliser la topologie de l'espace pour ses jeux.....	275
4.5.3 : L'exemple des murets	276
Un espace plus féminin	276
Les garçons : une démonstration de leur force.....	278
4.6 : Les lieux interdits	283
4.6.1 : Les interdits : des occasions multiples de se socialiser	285
Une socialisation entre pairs	286
Une socialisation dépendante des adultes	288
4.6.2 : L'abribus : le détournement d'un interdit institutionnel	290
Un détournement plus assumé chez les garçons	292
Un détournement plus assumé chez les grands	292
4.6.3 : Un interdit ponctuel suite à un incident / évènement	293
4.7 : S'encabaner : se situer entre le dehors et le dedans.....	297
4.7.1 : Contextualisation.....	297
4.7.2 : Plutôt le fait des garçons	299
4.7.3 : Un abri des intempéries et des regards.....	300
4.7.4 : L'intimité ... à plusieurs	302
4.7.5 : Transgresser pour jouer.....	304
4.7.6 : La cabane : un lieu pour l'imaginaire.....	308
4.7.7 : Qu'en est-il dans les autres écoles, celles qui ne possèdent pas de lieu prédestiné à la construction de cabane ?	310
Conclusion générale.....	319

Index des photographies	328
Index des tableaux	332
Bibliographie.....	333
TABLE DES MATIERES	351
Annexes.....	357
Enquête exploratoire 2013 / 2014.....	357
École Bleuet	357
Groupe 1 : Hugo, Hassin, Gaby, Tom, Melvin, Lucille, Laïa, CE1	357
Groupe 2 : Adèle, Louison, Sarah, Émilie, CM1	359
Groupe 3 : Eva, Charline, Chloé, CM2	362
École Pivoine	363
Classe de CM1-CM2, Serge, 6 groupes	363
Classe de CE2, Laurence, 4 groupes	379
Classe CP-CE1, Éloïse, 4 groupes.....	392
Enquête principale 2014 / 2015 : Parcours photographique dans l'école Lilas.....	399
CP.....	399
Groupe 1.....	399
Groupe 2.....	402
Groupe 3.....	404
Groupe 4.....	406
CE1.....	409
Groupe 1.....	409
Groupe 2.....	412
Groupe 3.....	416
Groupe 4.....	418
CE2.....	419
Groupe 1.....	419
Groupe 2.....	422
Groupe 3.....	425
Groupe 4.....	428
Groupe 5.....	431
CM1	434
Groupe 1.....	434
Groupe 2.....	437
Groupe 3.....	441
Groupe 4.....	443

Groupe 5.....	448
CM2	451
Groupe 1.....	451
Groupe 2.....	455
Groupe 3.....	460
Groupe 4.....	463
Enquête complémentaire 2015 / 2016 – 2016 / 2017 : école Lilas	469
Village gaulois.....	469
Groupe 1 : Francesco CM2, Valentina CE2, Claire CM2.....	470
Groupe 2 : Willy CM1, Line CM2, Yannick CE2	471
City stade.....	472
Groupe 1 : Alonso, Franck, Quentin, Bertille, Nicolas, Maximilien CE2	472
Groupe 2 : Guillaume, Léo, Juline, Clémentine, Aurélie, CE2.....	474
Groupe 3 : Élise, Iliès, Mickaël, Maeva, Quentin CE2	476
Groupe 4 : Julien, Maeva, Charlotte CM1, Paul CE2	477
Groupe 5 : Zoé CM2, Valentina, Quentin, Xavier, Vincent CM1	479
Groupe 6 : Adrien, Benoît, Gabriel CM1, Romain CM2	480
Groupe 7 : Adrien CM1, Thomas, Willy, Agathe, Anais CM2.....	483
Groupe 8 : Bertrand CM1, Morgan, Joséphine, Louise, Estéban CM2.....	485

Annexes

Avant-propos :

Dans toutes les retranscriptions d'entretiens, la chercheuse est identifiée par la lettre C. Les discours des enquêtés sont en italique pour les mettre en valeur. Les prénoms des enquêtés, enfants et adultes, ainsi que le nom des écoles ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

Enquête exploratoire 2013 / 2014

École Bleuet

Groupe 1 : Hugo, Hassin, Gaby, Tom, Melvin, Lucille, Laïa, CE1

C : Ce que j'aimerais bien, c'est que vous me fassiez visiter votre école et que vous me disiez ce que vous aimez, ce que vous n'aimez pas, pourquoi ? etc. Si vous parlez tous en même temps dans mon petit micro, je ne vais rien comprendre après. Vous essayez de ne pas parler tous en même temps sinon mon petit machin là, il ne va rien comprendre. Je n'entendrais plus rien. Je vais prendre votre prénom. Ils se présentent à tour de rôle.

C : Je récapitule les prénoms : Hugo, Laïa, Hassin, Gaby, Tom, Kevin, Lucille. Et moi, c'est Sophie. Alors vous m'emmenez où ?

Les enfants : *A la bibliothèque !*

C : ah vous êtes tous d'accord pour aller à la bibliothèque, donc on va à la bibliothèque !

Hugo : *là c'est les romans.*

Laïa : *et là y'a les ordinateurs pour enregistrer.*

C : et pourquoi vous l'aimez bien alors votre bibliothèque ?

Lucille : *parce que tous les vendredis, on va choisir des livres là-bas.*

Gaby : *on peut choisir des livres, des documentaires sur les dinosaures.*

Lucille : *là y'a les séries*

C : et y'a quoi derrière les portes de toutes les couleurs ?

Laïa : *là-bas y'a pas le droit, c'est interdit.*

Tom : *c'est les habits !*

C : c'est les habits ?

Laïa : *on va vous montrer ou pas ?*

C : non si c'est interdit

Hassin : *y'a pas le droit ! y'a pas le droit !*

Melvin : *y'a des ballons, des cerceaux*

C : vous n'avez pas le droit d'y aller

Melvin : *non*

C : c'est les maîtresses qui y vont.

Melvin : *c'est les dames de cantine qui y vont.*

Laïa : *on va vous montrer notre classe c'est en haut*

Lucille : *oui et les autres classes aussi.*

C : et ne courez pas, vous m'attendez.

Laïa : *c'est la classe des CM2 !*

C : c'est votre classe ?
 Laïa : *non*
 C : pourquoi vous voulez me montrer la classe des cm2 ?
 Lucille : *parce que y'a plein de trucs amusants*
 C : vous avez hâte d'y être ?
 Laïa : *oui !!*
 Lucille : *moi j'aime pas trop, j'aime bien quand on va à la bibliothèque le midi.*
 Hugo : *oui ils ont le droit parce que y'a des gens qui surveillent.*
 Melvin : *on va vous montrer la cantine.*
 C : est-ce qu'il y a quelque chose que vous n'aimez pas dans votre école ?
 Hassin : *quand j'ai des mauvaises notes !*
 Laïa : *les toilettes !*
 C : pourquoi les toilettes ?
 Laïa : *c'est sale !*
 Lucille : *y'en a qui tire pas la chasse d'eau*
 Laïa : *ça pue !*
 Gaby : *moi j'aime pas la lumière du couloir !*
 C : pourquoi ?
 Gaby : *parce que y'a des trucs violets !*
 C : (Je ne comprends pas ce qu'il veut me dire) elle a des belles couleurs votre école, vous aimez bien ?
 Laïa : *ouais*
 Ils passent, la question de la couleur ne les intéresse pas du tout ! Nous arrivons à leur classe.
 Lucille : *on est 31 dans notre classe, 15 garçons et 16 filles !*
 C : 31 ! c'est beaucoup !! elle est jolie votre classe ! (Encore une fois, le côté esthétique importe peu, les enfants repartent sur un autre sujet, je recentre une nouvelle fois la conversation). Bon dites-moi : qu'est-ce que vous aimez dans votre classe et qu'est-ce que vous n'aimez pas ?
 Hugo : *faire des maths !*
 C : non ce n'est pas ce que je te demande quand tu regardes ta classe, qu'est-ce que tu aimes bien ?
 Hugo : *faire de la peinture*
 C : non, je ne te dis pas ce que tu aimes faire, je te demande ce que tu aimes dans la pièce.
 Lucille : *j'aime bien quand la maîtresse elle nous donne du travail*
 Laïa : *moi j'aime bien ce qu'est fait là-bas, c'est-ce qu'on a fait, comme les frises*
 C : tu aimes bien voir le travail que vous avez fait.
 Laïa : *oui*
 Gaby : *moi j'aime bien le rouge ici sur le travail*
 Hugo : *moi j'aime bien le globe*
 C : est-ce que vous la trouvez jolie votre classe ?
 Ensemble : *trop !! jolie !!*
 Hassin : *bah moi j'aime pas le soleil, le bazar qui est là, j'aime quand c'est bien rangé*
 Hugo : *et moi j'aime pas quand j'suis pas à côté de mes copains.*
 C : elle est toute jaune votre école ! (Il y a du jaune sur beaucoup de murs !)
 Gaby : *elle est fabriquée à partir de soleil !*
 C : ah bah ça c'est intéressant !
 Laïa : *moi j'aime bien le jaune mais pas le soleil*
 Lucille : *là-haut y'a la salle de garderie*
 C : (nous arrivons dans la cantine) : pourquoi vous vouliez me montrer la cantine ?

Tom : *parce qu'on aime bien ce qu'on mange. Celle-là c'est pour les maternelles et celle du fond c'est pour les grands.*

C : vous aimeriez manger avec les petits

Ensemble : (manifestations de mécontentements !) : *beurk, non !!!*

C : pourquoi ?

Tom : *ils nous imitent, ou ils disent ; oh c'est pas bien*

Lucille : *et là c'est la salle des maîtres*

C : donc là vous n'y allez jamais ?

Lucille : *non on n'a pas le droit mais quelque fois pour déposer les tasses, on a le droit.*

C : d'accord. Et votre cour de récréation vous ne m'en avez pas parlé ? Alors montrez-moi ce qu'il y a de bien dans votre cour ?

Melvin : *moi j'aime pas le panier de basket !*

C : pourquoi ?

Melvin : *parce qu'il est cassé !*

Lucille : *moi j'adore quand on est dans l'herbe*

Laïa : *on peut y aller*

C : pourquoi ?

Lucille : *parce que si c'est drapeau vert on peut aller, mais si c'est drapeau rouge, on peut pas.*

C : alors drapeau vert c'est quand ?

Lucille : *parce que c'est quand l'herbe elle est sec !*

C : quand elle est sèche, ah oui d'accord !

Laïa : *quand il est rouge, ça veut dire qu'elle est mouillée alors on n'a pas le droit.*

C : et après on a les chaussures toutes mouillées, voilà. Et c'est quoi la sculpture qui est au milieu de la pelouse ?

Laïa : *c'est pour décorer*

C : et ça décore bien ou pas ?

Laïa : *pas du tout.*

C : tu n'aimes pas ?

Laïa : *non j'aime pas, soit j'l'aime bien mais faut la nettoyer !*

C : qu'est-ce que ça représente ?

Laïa : *une statue, j'sais pas*

Hugo : *on n'a pas le droit d'aller dedans*

Gaby : *moi je croyais que c'était un chien.*

Hassin : *et aussi on n'a pas le droit d'aller là-bas ! On peut sortir de l'école et en plus on nous voit pas là-bas !*

C : et puis y'a des fleurs là, non ?

Hassin : *oui et puis ils peuvent pas nous surveiller, du coup ...*

Tom : *et en plus on n'a pas le droit d'aller dans la forêt interdite !*

C : la forêt interdite ??

Je suis interrompue par l'institutrice qui me fait son laïus sur la quantité d'élèves dans sa classe. Les enfants continuent de parler de la forêt interdite mais ils parlent tous en même temps, plus les bruits de la cour ainsi que ma conversation avec la maîtresse, c'est inaudible.

Groupe 2 : Adèle, Louison, Sarah, Émilie, CM1

C : j'aimerais que vous me fassiez visiter votre école. Que vous me disiez ce que vous aimez ou vous n'aimez pas.

Adèle : *on va aller dans les pièces ?*

C : vous allez m'emmener.

Passage inaudible. Des filles viennent voir ce que nous faisons et demandent quand elles pourront participer. Je promets de les prendre ensuite.

Louison : *alors on est vert, on a le droit d'aller sur l'herbe et quand c'est le drapeau rouge, on n'a pas le droit d'aller sur l'herbe.*

Sarah : *y'a la statue mais y'a pas le droit d'y monter et d'aller dedans.*

Émilie : *et ça sert à rien !*

C : *et vous trouvez ça joli ?*

Enfants ensemble : *ouais*

Adèle : *ce serait mieux si c'était coloré*

Louison : *oui parce que c'est tout blanc*

C : *vous jouez là près des arbres ?*

Sarah : *nous, on n'a pas le droit d'aller dans les arbres parce que ils croient qu'on va prendre les branches et qu'on va faire mal aux camarades.*

C : *pourtant, il n'y a plus d'herbe dessous, ça veut dire que vous y allez, non ?*

Émilie : *oui avant c'était piétiné*

C : *(au même moment je vois des filles à cet endroit) : bah les filles, elles y sont, vous avez le droit ?*

Louison : *elles ont pas le droit, elles font n'importe quoi*

C : *donc vous vous aimez bien jouer sur la pelouse ou ... (je n'ai pas le temps de finir ma phrase)*

Sarah : *oh sur la pelouse*

C : *et comment vous faites quand c'est drapeau rouge ?*

Adèle : *on reste tous dans la cour parce que l'herbe est mouillée, donc faut pas trop se mouiller les chaussures*

Louison : *on n'a pas le droit d'aller dans la forêt interdite*

C : *pourquoi ?*

Louison : *parce que de là à là, on ne peut pas voir si on n'y va*

Adèle : *et je crois qu'il y a un trou et on peut sortir*

Sarah : *on n'a pas le droit d'aller près de la porte de la gardienne parce qu'il peut y avoir des méchants*

Émilie : *nous, on aimerait bien avoir une autre marelle parce que si y'a les CP qui viennent. Avant, y'en avait trois et maintenant, y'en a plus qu'une.*

C : *et c'est quoi, les deux grands ronds là-bas ?*

Sarah : *c'est des terrains de billes*

Louison : *on s'en sert pas vraiment en fait*

Sarah : *oui parce que là, y'a des cailloux partout et là-bas, en fait, c'est tout lisse.*

C : *ah d'accord, ils ont fait un béton spécial pour faire le terrain de billes.*

Adèle : *et en fait, les garçons ils jouent à (inaudible, elles parlent toutes en même temps mais je comprends que les garçons ont détourné les terrains de billes pour d'autres jeux).*

Sarah : *et puis, le grillage, il ne va pas jusqu'au bout donc des fois, y'a des billes qui s'en vont.*

Louison : *oui y'a des gros trous*

Adèle : *oui et puis, ce qui est un peu dangereux, c'est que les arbres ils ont poussé et c'est des épines dessus, elles sont assez grosses, donc on se pique les doigts quand on récupère les billes.*

Louison : *on va sous le préau, quand il pleut, on est un peu serré et ça fait beaucoup de bruit donc du coup on doit toujours s'asseoir une minute.*

Émilie : *et y'a toujours plein d'informations sur les murs, y'a les règles, le planning ping-pong.*

Sarah : *ce matin et vendredi on peut jouer sous le préau*

Louison : *on peut faire hockey mais en fait, les crosses, elles sont cassées donc ça sert à rien*
Émilie : *cette année c'était notre spectacle (elles me montrent une photo affichée sous le préau).*

Louison : *oui parce que Nicolas c'était sa dernière année*

C : *c'est qui Nicolas ?*

Louison : *c'est notre prof de danse*

Adèle : *c'est celui qui organise le spectacle.*

Sarah : *ça c'est le menu*

Adèle : *ça, y'avait un concours sur la biodiversité et on a gagné. Le nom de l'équipe, c'était les fourmis.*

Sarah : *les CM2 ils ont fait une visite au musée des beaux-arts et ils devaient reproduire des tableaux qu'ils avaient choisis.*

Adèle : *là c'est les toilettes, on aimerait bien avoir une porte parce que des fois, y'a des garçons qui rentrent.*

Louison : *Aussi, ce serait bien qu'il y ait des miroirs.*

C : *tu ne peux pas te recoiffer (rires)*

Adèle : *oui et puis, elle ne peut pas se laver les dents*

C : *ah oui d'accord, tu as un appareil dentaire. On se déplace vers le bureau de la directrice.*

Adèle : *là c'est le bureau de la directrice, on n'y va jamais sauf pour sonner.*

Louison : *et par là, on sort pour aller au gymnase.*

Sarah : *oui on partage avec le collège.*

Émilie : *là c'est la classe des CP normalement mais comme y'a une personne en fauteuil roulant, ils ont redescendu les CE2.*

Louison : *là c'est la salle informatique, on y va tous les jeudis et les mardis... enfin les CM2*

Adèle : *elle est bien l'école mais la peinture, elle n'est pas en très bon état.*

C : *oui ça s'écaille*

Sarah : *ce qui est bien, c'est quand on fait des exercices quand y'a le feu, on voit la lumière depuis notre classe, si c'est vert, ça va, c'est juste un exercice, si c'est rouge, c'est pour de vrai.*

Adèle : *ici c'est la garderie des petits.*

C : *la maternelle vient faire la garderie ici ?*

Adèle : *non c'est les CP-CE1*

C : *ah c'est ça que vous appelez « les petits » ? Rires*

Émilie : *là c'est notre garderie, CM1-CM2. C'est bien à part que la personne qui nous garde, elle n'est pas ... (elle ne souhaite pas finir sa phrase)*

Louison : *ça, c'est la garderie des CE2 et le soutien.*

Adèle : *là c'est notre classe, avec la salle vidéo ici. Y'a pas de table, mais on met les chaises et on regarde des films. Aussi ils ont changé les rideaux parce qu'avant y'avait des trous donc on voyait pas.*

Louison : *ça c'est le piou-piou de M. G.*

C : *hein ?*

Émilie : *c'est une expérience d'électricité (ils me montrent, en se donnant la main, l'oiseau chante).*

Sarah : *et là c'est les dessins qu'on a fait.*

Adèle : *et là c'est les toilettes.*

Louison : *on est 23 dans notre classe (on regarde la photo de classe).*

C : *qu'est-ce que vous voudriez changer à votre école si vous aviez quelque chose à changer ?*

Adèle : *peut-être les peintures du mur parce que c'est pas terrible.*

Louison : *ce serait marrant qu'ils changent les tableaux parce que on les voit tous les jours.*

Sarah : *faudrait mettre des portes moins lourdes aussi et pour les toilettes aussi.*

Adèle : *je crois qu'on vous a tout montrer.*

C : et bien merci les enfants.

Groupe 3 : Eva, Charline, Chloé, CM2

Des enfants, trois filles se présentent spontanément à moi pour réaliser la suite des entretiens.

Eva : *moi j'aime bien la cour de récré*

C : pourquoi ?

Eva : *je ne sais pas, elle est grande, y'a de l'herbe*

C : mais vous n'avez pas toujours le droit d'y aller

Charline : *quand c'est drapeau rouge, c'est qu'il a plu et on va se salir mais par contre, quand il fait beau c'est bon.*

Chloé : *là c'est le préau, quand il pleut on peut jouer. Ça résonne et on est serré.*

Charline : *ce serait mieux de regarder des DVD quand il pleut.*

Eva : *faudrait mettre un vidéo projecteur dans le préau*

Charline : *là c'est les toilettes, on ne peut pas fermer.*

Chloé : *mais sous le préau, y'a des tables pour travailler si on veut.*

Eva : *ça c'est notre classe*

C : avec votre maîtresse

La maîtresse : *et oui, 27 élèves, les CP sont 20, les CE1 : 31 mais c'est vrai qu'elle est bien, j'ai réservé cette partie pour les ateliers, je ne suis pas obligée de tout déménager. Vous avez une belle brochette (d'élèves sous-entendu car elles sont gentilles).*

Nous continuons

C : vous ne vous perdez pas dans cette grande école, dans tous ces couloirs ?

Eva : *au collège, on va avoir plus grand.*

Charline : *moi j'aime bien ma classe parce que j'aime bien ma maîtresse*

C : c'est vrai qu'elle a l'air très gentille.

Chloé : *moi j'aime pas les mathématiques.*

Eva : *c'aurait été bien qu'on fasse ça pendant la classe*

C : alors on a fait le tour, bilan ?

Eva : *mon endroit préféré, c'est la classe ou la bibliothèque*

Charline : *ah oui la bibliothèque ou la salle informatique*

Chloé : *non la cour de récréation*

C : et est-ce qu'il y a un endroit que vous n'aimez pas du tout ?

Eva : *oui ! enfin je ne sais pas.*

Charline : *les endroits interdits aux élèves*

C : vous ne les aimez pas ?

Charline : *bah non, parce qu'on n'a pas le droit d'y aller*

C : justement, le fait que ce soit interdit ça pourrait te donner envie d'y aller

Charline : *bah oui, et bah c'est pas cool qu'on n'ait pas le droit d'y aller !*

C : donc c'est des endroits qui t'intéressent ?

Charline : *oui !*

C : donc qu'est-ce que tu n'aimes pas et qui ne t'intéresse pas ?

Chloé : *les toilettes des garçons*

Eva : *par contre les garçons ça m'intéresse*

C : et la sculpture dans la cour ?

Chloé : *ça sert juste à faire jolie*

Charline : *quand elle est repeinte oui mais ça fait longtemps*

C : est-ce que l'école idéale que vous imaginez, est-ce qu'elle serait comme celle-là ou ?
 Chloé : *non parce que y'aurait des chevaux, ce serait une école d'équitation*
 Eva : *moi on ferait du basket !*
 Chloé : *à la place de faire du sport, on ferait du cheval*
 Charline : *on jouerait au foot.*
 C : mais vous faites du sport ici ?
 Charline : *oui on va faire de la voile après, tous les ans, ils prévoient des séjours à Granville pour faire de la voile.*
 C : merci
 Nous éteignons l'enregistreur
 Mais Chloé rajoute au même moment : *c'est bon, on peut aller jouer ?*

École Pivoine

Classe de CM1-CM2, Serge, 6 groupes

Groupe 1 : Marvin, Pierrick, Teddy, Théo, CM2

C : Votre école, est-ce que vous la trouvez belle ?
 Marvin : *Y'a un truc qui m'échappe, pourquoi y'a des barres là ?*
 C : où ça ?
 Marvin : *y'a des barres, on se croirait en prison*
 C : ça s'appelle des gardes corps, c'est parce que si vous ouvrez les fenêtres, c'est pour pas que vous passiez à travers, que vous tombiez. C'est pas joli, tu trouves ?
 Marvin : *Oui*
 C : et vous, les autres, qu'est-ce que vous aimez ? Vous n'aimez pas ? Est-ce que vous vous êtes déjà posé la question ?
 Pierrick : *ouais, je me suis dit : « elle est grande »*
 C : et c'est bien ou c'est pas bien qu'elle soit grande ?
 Marvin : *bah c'est bien, en plus y' a une cour pour le foot, une cour pour les jeux.*
 Pierrick : *parce que là y'a deux cours, cette cour là et cette cour là (il me montre du doigt l'emplacement respectif des deux cours), cette cour là c'est pour tout le monde et pour les petits et tout, et cette cour-là, c'est pour la classe à monsieur S. (CM1- CM2) et Laurence (CE2), vu que nous, on joue au foot, comme ça y'a personne qui passe entre les ...*
 Marvin : *Moi, la première chose que je me suis dit en venant dans l'école, c'est qu'elle était trop grande et par contre, y'a des ... elle est un peu cassée, sur les pierres.*
 Pierrick : *bah oui, elle est construite depuis 1924*
 Marvin : *oui et puis, y'a aussi Municipale qu'est abîmée (les lettres sont abîmées sur la façade de l'école où est écrit : Ecole municipale)*
 C : est-ce que ça vous gêne ça ?
 Marvin : *non*
 Pierrick : *moi j'l'avais même pas remarqué*
 C : vous êtes là depuis combien de temps ?
 Marvin : *depuis la maternelle*
 Pierrick : *depuis la maternelle*
 Teddy : *depuis 10 ans*
 Théo : *depuis 8 ans, moi*
 C : vous êtes tous arrivés en maternelle ici. Alors qu'elle est votre pièce préférée dans l'école ?
 Marvin : *moi, monsieur. S.*

C : La classe ?
 Marvin : *oui*
 C : pourquoi ?
 Marvin : *bah c'est mieux, il est plus gentil*
 C : oui mais moi le maître ... mais dans la classe en elle-même, c'est quoi que tu aimes ?
 Marvin : *on peut se mettre n'importe où, avec les copains, les copines, on peut faire ce qu'on veut, enfin pas trop ...*
 C : en fait, il vous a laissé le choix dans votre disposition
 Marvin : *oui on peut déplacer les tables*
 C : vous avez le droit de placer les tables comme vous voulez en fait ?
 Marvin : *oui*
 Pierrick : *t'as des copines toi, depuis quand ?*
 C : donc en fait, vous avez eu le choix de mettre vos tables comme vous le vouliez ?
 Marvin : *oui, mais au début, mais avec Violette, on doit mettre le matin et on change plus.*
 C : c'est qui Violette ?
 Marvin : *c'est une autre maîtresse, tous les jeudis, elle nous apprend l'art plastique*
 Pierrick : *par contre là, on ne doit pas changer de table, on doit ne pas bouger*
 C : parce que du coup, tous les jours, vous n'avez pas forcément les places que vous avez là.
 Marvin : *si mais sauf le jeudi, on peut changer de place le matin.*
 Pierrick : *des fois, on est entre nous et si y'en a un qui fait trop de bruit, il part à l'autre bout de la classe.*
 Teddy : *on se sépare*
 C : donc le jeudi, monsieur S. il fait son travail de directeur, et Violette, elle vous fait classe toute la journée ?
 Marvin : *moi j'ai jamais aimé le jeudi parce que y'a Violette*
 Pierrick : *moi aussi*
 Teddy : *moi aussi, parce que j'aime pas la géométrie*
 Théo : *non moi c'est pas ça, elle m'énerve avec ses « gêneurs ».*
 C : avec ses quoi ?
 Théo : *avec ses « gêneurs » ! Dès que tu parles un peu, un trait c'est un gêneur, et au bout de trois tu travailles pendant la récré. Le plus que j'ai eu en tout dans une journée, c'est 24.*
 C : bon et vous c'est quoi votre endroit préféré dans l'école ?
 Marvin : *le baby-foot*
 Pierrick : *moi la BCD*
 C : ici pourquoi
 Pierrick : *parce que c'est plus calme et on peut lire*
 C : et vous avez le droit d'y venir quand ?
 Marvin : *quand on a fini notre travail, regarder internet*
 C : pas tout seul
 Marvin : *non avec un adulte*
 C : et toi c'est quoi tes endroits préférés
 Marvin : *la classe de Laurence, celle qu'est juste à côté de notre classe*
 C : Donc la BCD, c'est votre endroit préféré, mais vous aviez vu que c'était jaune ? Ça vous gêne pas ?
 Théo : *si, si, si, si. Moi j'aime pas le jaune, dans le coin là, avec la lumière, on dirait plus que c'est vert*
 C : en tout cas elle est lumineuse, aller on va se balader !
 Marvin : *moi cette pièce, j'aime pas, c'est le bureau du maître*
 C : et pourquoi tu n'aimes pas ?
 Marvin : *parce que c'est quand il nous punit ! On doit rester dedans.*

Pierrick : *y'a aussi une classe là-bas, un petit truc pour s'occuper, c'est là ! Y'a le babyfoot et le flippeur !*

Ils commencent à jouer

C : et non non, on est pas là pour jouer au babyfoot ou au flippeur ! Et là c'est votre endroit préféré ?

Teddy : *euh non mais quand le maître, il nous confisque un ballon, c'est là qu'on vient.*

C : il y a une organisation par classe. Après la BCD, c'est ton endroit préféré.

Marvin : *oui, mais c'est souvent bruyant*

C : oui c'est bruyant mais on s'y amuse ?

Théo : *oui*

C : la BCD c'est calme et ici tu t'amuses. On continue ?

Marvin : *là c'est la cour, là c'est la balle aux prisonniers*

C : est-ce que vous l'aimez bien votre cour ?

Théo : *là y'a un beau jardin*

Pierrick : *là on peut faire un molki*

Teddy : *dans la cour, y'a pas beaucoup de chose !*

C : oui mais vous avez de la place, non ?

Pierrick : *en plus on a deux cours*

C : et vous préférez cette cour là ou l'autre ?

Ensemble : *l'autre*

C : alors montrez-moi ?

Théo : *on fait des tournois*

Nous passons sous le petit hall

C : et là c'est quoi ?

Teddy : *c'est les toilettes et la cantine*

C : et les toilettes, elles sont biens ?

Marvin : *oui*

Pierrick : *c'était pas la peine de le préciser, ça !*

C : bah si, et là c'est la cantine ?

Teddy : *oui elle est bien*

Pierrick : *moi je sais pas je mange pas à la cantine, le midi je mange chez moi.*

Théo : *c'est un peu bruyant et quand y'a quelqu'un qui fait une bêtise, c'est toute la cantine qui est punie, direct !*

C : et là-bas c'est quoi ?

Marvin : *c'est le centre*

C : vous n'avez pas le droit d'y aller. Et cette cour-là, c'est là que vous jouez au foot ?

Marvin : *oui et les poubelles, c'est les deux buts*

C : d'accord, les poubelles servent de buts ?

Marvin : *oui on joue ici comme ça, y'a pas de blessé avec le ballon, on a des ballons d'entraînement qu'on nous a prêtés parce que on a un tournoi, le 17 juin !*

C : et ici c'est quoi l'endroit que vous aimez le moins ?

Théo : *moi je sais, c'est là !*

C : la cantine ? Pourquoi ?

Théo : *c'est pour ça que je mange chez moi, parce que c'est bruyant, y'en a plein qui font du bruit quand ils mangent.*

C : oui mais moi je te parle, est-ce que tu trouves qu'elle est jolie ... ?

Marvin : *oui elle est jolie*

Pierrick : *non elle est pas très belle !*

Teddy : *moi j'ai visité une autre école, et la cantine, elle était plus grande, y'avait plus de table.*

C : (Ils s'assoient, et je leur demande : vous avez le droit de vous asseoir là ? ils me répondent que oui mais c'est un rebord de fenêtre qui me paraît un peu dangereux, je doute qu'en temps normal, ils soient autorisés à s'y installer) est-ce que vous changeriez d'école ? Est-ce que vous voudriez qu'elle soit faite autrement même en gardant, les mêmes copains, les mêmes instits ?

Marvin : *oui* (peu convaincu)

C : et qu'est-ce que vous changeriez alors ?

Marvin : *les murs, on les met en bleu, en brique*

C : elle est déjà en pierre, en fait vous voudriez qu'elle soit refaite ?

Marvin : *ouais !*

C : et quoi d'autre ?

Marvin : *refaire les peintures*

Pierrick : *agrandir la cantine !*

C : mais plus tu agrandis une pièce, plus elle résonne donc plus y'a du bruit !

Teddy : *oui et aussi, et mettre de la décoration dedans*

C : comme quoi par exemple ?

Théo : *mettre du multicolore !*

Pierrick : *et faire des tracés comme un terrain de foot*

Teddy : *changer le béton et faire un béton neuf, ou alors changer carrément tout le béton et mettre de l'herbe ! Comme ça tu tombes ...*

C : oui mais quand il pleut ??

Marvin : *du synthétique*

C : ah une pelouse synthétique, comme dans les stades de foot

Théo : *oui parce que tout le temps, tout le temps du béton euhhhh*

C : oui mais ça coûte cher ?

Marvin : *le béton c'est beau, mais c'est dangereux !*

Pierrick : *c'est toujours le même truc, dans les rues, sur les immeubles*

Teddy : *du béton, y'en a partout*

Marvin : *et des arbres, y'en a moins que du béton*

C : mais c'est vrai que du coup, l'herbe dès qu'il pleut, ça fait bouillasse quoi

Marvin : *mais du synthétique, ça fait rien*

Pierrick : *et quand on tombe, ça fait pas mal*

C : bon ça va coûter cher et vous changeriez autre chose ou pas ?

Marvin : *la classe !*

C : qu'est-ce que tu changerais dans ta classe ?

Marvin : *le jaune, le mur faudrait tout le refaire*

Pierrick : *l'estrade, mettre un nouveau*

Teddy : *l'escalier, on s'en sert jamais !*

C : oui l'escalier, il est dangereux en plus

Marvin : *oui et même ...*

Pierrick : *au lieu de mettre des tables, mettre des tables en bois qui s'ouvrent comme ça*

C : ah les tables comme avant, avec le casier qui s'ouvre

Pierrick : *au lieu de tout le temps se baisser pour attraper les cahiers, les trousse.*

C : mais alors je crois qu'ils ont enlevé les tables à clapet comme ça parce que c'était dangereux et que les enfants se coinçaient les doigts dedans.

Marvin : *et changer les vitres, mettre un double vitrage, quand tu tires dedans, la vitre elle est pétée. On a juste fait ça et boum, la vitre elle s'est pétée.*

C : je pensais que tu allais me dire que quand tu travaillais, il y avait du bruit dehors ?

Marvin : *il a cassé un carreau et il a juste fait ça !*

Pierrick : *il faut un peu plus de jeux, genre balançoire ...*

Teddy : *une piscine !! A la place du sable !!*
C : parce que le sable, il ne sert à rien ?
Marvin : *non les petits ils s'amuse à jeter du sable*
C : bah oui mais les petits ils s'amuse bien dans le sable !
Marvin : *oui mais après ils pleurent parce qu'ils ont du sable dans les yeux*
Ils partent dans une discussion avec une piscine, des pingouins ...
C : ouais donc un parc d'attractions quoi ? Vous n'aurez plus envie de travailler ?
Théo : *mais si, si !*

Groupe 2 : Maëlle, Sacha, Ophélie, CM2

C : montrez-moi et emmenez-moi dans votre endroit préféré dans l'école, ça peut être les toilettes
Les filles toutes ensemble : *ahhhhh !* (Avec un ton de dégoût)
Nous rigolons
C : alors on va où là ?
Maëlle : *Dans la salle, où y'a le babyfoot et flipper*
C : ah c'est votre endroit préféré
Ophélie : *pas pour moi, j'aime pas trop*
C : bon les autres alors dites moi
Maëlle : *ça nous occupe quand il pleut*
C : donc toutes les deux c'est votre endroit préféré. Et toi, c'est quoi alors ton endroit préféré ?
Ophélie : *la salle info*
C : pourquoi tu l'aimes bien ?
Ophélie : *bah c'est pareil, on a le droit d'y aller quand il pleut*
C : y'a un adulte qui vous surveille ou pas ?
Ophélie : *des fois, y'en a un qui est devant la porte*
C : et donc votre cour, parce que les garçons m'ont dit que leur cour c'était pour jouer au foot, et vous, vous jouez au foot ou pas ?
Maëlle : *nous on va dans les deux et des fois, on va dans les toilettes*
C : ah vous voyez que vous aimez bien les toilettes !
Maëlle : *quand il fait froid, on se réchauffe quand il pleut*
Sacha : *on parle quand on a rien à faire*
Ophélie : *en fait on est tranquille*
C : et bah montrez-moi les toilettes, je veux les voir. Vous savez c'est très intéressant les toilettes parce que mine de rien, on y passe du temps et on s'y dit plein de choses.
Maëlle : *les garçons, ils font plus le bazar, ils mettent de l'eau partout et des fois, ils nous coupent l'eau*
C : elles sont pas toutes jeunes quand même, ça vous gêne pas ?
Maëlle : *non, en plus, y'a des toilettes handicapées.*
C : alors maintenant, l'endroit que vous n'aimez pas du tout
Maëlle : *ah je sais !*
Sacha : *là parce que y'a trop de sable, y'a des enfants, ils nous balancent du sable sur la tête.*
Ophélie : *et même on aime pas trop*
Sacha : *c'est mieux le sable de la plage*
C : et le petit potager là, vous ne m'en avez pas parlé ? (Il est en friche, non exploité visiblement)
Sacha : *avant on avait planté des choses mais là c'est tout détruit*

Ophélie : *moi j'aime pas trop*

C : vous êtes là depuis quand dans cette école ?

Maëlle : *depuis que j'ai eu 3 ans*

Sacha : *moi j'suis arrivée en CMI*

Ophélie : *moi aussi*

Sacha : *moi j'ai changé deux fois d'école parce que mon frère, il se faisait taper partout donc on a changé*

C : d'accord et du coup, tu préfères quelle école, mis à part qu'ici ton frère ne se fait pas taper bien sûr, parce que je me doute que ... ?

Sacha : *oui elle est plus belle et à l'école Tournesol, on avait pas le droit d'aller en bas, ils nous disputaient. Leur cour elle est toute petite en plus, ça fait ça leur cour (l'équivalent du terrain sableux)*

Ophélie : *ici on a le droit de faire plein de choses*

C : Et qu'est-ce que vous changeriez dans votre cour ?

Maëlle : *le sable et le jardin et le panier de basket aussi, ça fait longtemps qu'ils doivent remettre un nouveau mais ...*

C : vous ne changeriez rien d'autre en fait, vous l'aimez comme ça ?

Maëlle, Sacha et Ophélie : *ouais !*

Maëlle : *oui et puis y'a des gens qu'habitent en haut.*

C : vous devez faire du bruit ?

Maëlle : *non parce que nous on arrive et eux, ils partent quelque part*

C : ils partent travailler

Ophélie : *heu je ne savais pas qu'il y avait des gens qui habitaient au-dessus !!*

C : et la salle des maîtres ?

Maëlle : *ouais ça va !*

C : et la BCD

Sacha : *oui, c'est bien, et dans mon ancienne école, quand on voulait regarder un film c'était sur l'ordinateur donc on ne voyait rien alors que là y'a un grand écran.*

C : ah c'est projeté

Sacha : *oui c'est ça, et le midi on va dans la BCD ou la salle info pour danser mais pas sans adulte.*

C : qu'est-ce que vous n'avez pas le droit de faire ici ?

Maëlle : *alors de sortir par le portail, de monter sur les murs, de faire le cochon pendu, pendant les récréés, y'a pas le droit d'aller dans les classes, parce que y'a eu des vols etc... donc du coup on a plus le droit d'y aller.*

C : il ne vous manque rien ? Si moi je vous dis les défauts, vous allez les voir ? C'est beau le béton partout comme ça ?

Maëlle : *bah ouais, c'est beau*

C : vous n'aimeriez pas avoir plus d'herbe ?

Maëlle : *non, moi je préfère avoir du béton que de l'herbe*

Sacha : *si à la place du sable*

C : vous n'aimeriez pas vous allonger dans l'herbe quand il fait beau ?

Maëlle : *mais des fois, y'a pas longtemps on s'allonge dans là-bas (on me montre les bancs)*

C : ah alors il faudrait plus de bancs alors ?

Maëlle : *on en a un grand là*

C : ah oui je n'avais pas vu. Aussi, vous n'avez pas beaucoup d'ombre, vous vous mettez où quand il fait très chaud ?

Maëlle : *dans les toilettes*

C : c'est cool les toilettes, quand il fait froid, on va dans les toilettes, quand il fait chaud, on va dans les toilettes.

Maëlle : *des fois on va dans la salle du milieu parce qu'elle refroidie.*

C : *la salle du milieu, c'est la salle info, c'est ça ?*

Maëlle : *ouais*

Maëlle : *ou des fois on va là*

C : *ah oui dans le petit coin, il fait frais. Bon elle est parfaite votre école, vous ne changeriez rien ?*

Maëlle : *non, à part, les fenêtres, comme on a dit tout à l'heure. Il faut couper les buissons et les arbres et après ça fait trop d'herbe.*

Ophélie : *en fait à l'école des Trèfles, ils ont moins de cour mais ils ont des trucs de gym et tout. J'y suis allée avec le centre et c'était bien.*

Sacha : *la cantine aussi elle est bien, on a même le droit de faire le ménage si on veut et on gagne des points et après on a une surprise. On ramasse les papiers et après le cuisinier, il nous donne un point et après au bout de 10 points on a une grande image. Nous trois, on fait ça. Les autres ils peuvent le faire mais ils le font pas.*

C : *c'est quoi les lettres, j'ai vu G, A ?*

Maëlle : *là c'est le centre avec le bureau du directeur du centre mais on n'a pas le droit d'y aller sauf le soir pour la garderie pour les petits et faire les devoirs le soir.*

Maëlle : *et de 12h50 à 13h20, on a des ateliers, on a des jouets, on a des cerceaux, des cordes, des diabolos*

Groupe 3 : Kenda, Azzia, Cléo, Linda, CM2

C : *je vous laisse me guider*

Kenda : *j'ai zéro endroit préféré*

Azzia : *moi j'en ai deux*

Cléo : *moi j'en ai trois !!*

Linda : *moi j'en ai deux*

Azzia : *nous quatre c'est notre salle préféré (elles m'ont emmenées dans la salle du babyfoot et du flipper), quand il pleut, on se met là, des fois on se met dans la salle de danse, c'est mon deuxième endroit préféré*

Cléo : *moi aussi*

C : *je crois savoir (elles m'emmènent dans la salle info). Alors dites-moi pourquoi ?*

Kenda : *parce qu'on est libre*

Azzia : *parce qu'on peut décorer*

Cléo : *on peut dessiner, on peut jouer, on est libre, on peut danser, on peut tout faire.*

Linda : *on a un poste et on invente des pas et on nous laisse faire. Faut juste demander la permission. Quand il faut beau, on n'y va pas et quand il pleut on y va.*

C : *vous profitez du soleil dehors ?*

Linda : *mon troisième endroit, c'est la BCD*

C : *alors pourquoi ?*

Linda : *parce que en fait, on fait beaucoup de quizz, on parle avec des anglais*

C : *ah vous faites une correspondance. Mais la pièce en elle-même, vous la trouvez jolie ?*

Kenda : *Oui et puis, parce que on peut lire, y'a un écran.*

Azzia : *moi j'aime pas la BCD, on fait presque rien, juste on regarde des fois sur internet*

C : *mais c'est pas parce qu'elle est pas belle que tu ne l'aimes pas ?*

Azzia : *non ! Kenda, elle est belle.*

Cléo : *moi je trouve que les autres écoles d'extérieur, elles sont plus jolies.*

Linda : *moi j'dis, il faudrait un bon coup de peinture*

Kenda : *blanche et grise ou grise et rouge*

Azzia : *ou marron et blanc*

Cléo : *aussi c'est une ancienne école*
C : et qu'est-ce que vous changeriez si vous deviez changer quelque chose ici ?
Kenda : *tout ! bah tout !*
Azzia : *sauf le réfectoire*
Cléo : *bah le réfectoire, il est moche*
Kenda : *déjà on n'enlève pas la salle de flipper*
C : elle pourrait être plus grande ?
Kenda : *ouais, et plus de buissons et on aimerait remettre un truc de basket, un plus grand et un terrain de foot pour les gars de l'autre côté.*
C : mais votre petite pièce, vous l'aimez bien parce qu'elle est petite justement ?
Kenda : *non c'est parce qu'il y a des jeux*
C : mais vous ne trouvez pas qu'elle est trop petite, parce que vous êtes à combien là-dedans ?
Kenda : *six ou neuf, des fois on fait des tournois. Mais on la mettrait plus grande avec plus de jeux.*
C : et les classes, vous aimez bien vos classes ?
Kenda : *moi je préfère la nôtre parce que y'a une scène*
C : une estrade ?
Kenda : *c'est pour le petit maître ! (Rires)*
C : ah c'est enregistré !! (Elles rient encore !).
Kenda : *il va entendre ça !!*
C : non je ne fais pas écouter ce que vous dites au maître, je suis pas là pour ça, je suis pas une maîtresse
Kenda : *vous êtes journaliste ?*
C : c'est pas tout à fait ça, je suis chercheuse
Kenda : *vous cherchez quoi ?*
Azzia : *n'importe quoi !*
C : ah bah justement je cherche pas n'importe quoi, je cherche à savoir si les enfants se plaisent dans leur école ?
Kenda : *je préfère ma maison*
Azzia : *bah c'est normal*
C : vous êtes dans l'école depuis quand ? depuis la maternelle ?
Kenda : *depuis la maternelle*
Azzia : *depuis la maternelle*
Cléo : *j'étais un an dans la maternelle et après je suis repartie dans une autre école et je suis revenue*
C : elle était plus belle ton autre école avant ?
Cléo : *oui elle était plus belle et plus grande*
C : et est-ce que tu t'y sentais mieux ?
Azzia répond à sa place : *Non !!*
Cléo : *bah si, c'était bien mais je préfère les maîtres et les maîtresses d'ici*
C : et si tu avais le choix, est-ce que tu resterais ici avec les maîtres et les maîtresses d'ici ou est-ce que tu repartirais dans l'autre école ?
Cléo : *je resterai ici*
C : d'accord, donc ce qui est le plus important pour vous c'est les copains, les copines, les maîtres ou c'est l'école ?
Kenda : *les maîtresses et les ami(e)s !*
C : donc si elle est pas très belle, c'est pas très grave. Et vous avez tout ce qu'il faut pour jouer ?
Elles ne sont pas d'accord

Kenda : *si juste un ballon*

Azzia : *bah on en a plein !*

Kenda : *des cordes à sauter*

C : *vous ne m'avez pas montré l'endroit que vous n'aimiez pas du tout ?*

Kenda : *le réfectoire et les toilettes, c'est vraiment pas beau.*

Azzia : *les toilettes moi aussi !*

C : *c'est marrant parce que y'a trois autres filles, elles aiment bien les toilettes*

Ensemble : *hein ???*

Azzia : *parce qu'elles parlent dans les toilettes !!*

Cléo : *c'est trop petit, dans mon autre école c'était plutôt moderne, même dans la récré et dans les classes.*

Linda : *ou d'autres couleurs pour montrer que par là c'est les filles et de l'autre côté c'est les garçons.*

Cléo : *Mais moi je préfère quand même ici à mon autre école parce que le matin, on rigole, le maître, il fait des blagues. Et quand y'en a un qui ne travaille pas, il lui laisse une chance et si il ne travaille toujours pas, il dit : « Jésus, Marie, Joseph », il met sa table chez Laurence (la maîtresse dans la classe d'à côté) et il lui met un coup de pied aux fesses.*

C : *bon donc c'est un rigolo le maître et donc vous la trouvez pas jolie votre cantine ?*

Kenda : *bah moi j'aime juste parce qu'on a fait plein de dessins*

Azzia : *les couleurs*

Cléo : *elle est trop petite*

La référente scolaire me propose d'entrer dans le réfectoire pour le visiter : *Ils n'arrivent pas à se supporter, des fois un tel ou un tel, des fois, la peau, les origines, des fois ils sont très ..., c'est une permanence donc on a remis les tables comme ça car c'est plus convivial mais ça a marché que trois jours. On a beau leur dire, on leur dit temps mort et après c'est plus une vie en collectivité. ».*

Une tierce personne nous a rejoint et s'imisce dans la conversation : *une fois j'ai vu dans un self c'était des petites plaques en bois trouées pour délimiter les tables.*

Référente scolaire : *bah oui mais ça coûte cher ».*

Elle me fait rentrer. Nous regardons les dessins.

Référente scolaire : *On organise des petits concours mais on leur demande du travail, enfin c'est un plaisir pendant les vacances, faire un dessin pour le concours, mais y'en a que deux ou trois qui ramènent donc on peut plus faire de concours ! On fait des petits plaisirs, on a un cuisinier qu'est super sympa, qui leur fait des petits plaisirs. Là c'est E., qu'est agent de cuisine, il aide le cuisinier, on fait tout sur place. Quand ils sont sages, on fait des petites animations le midi, on fait des jeux qui sont fournis par la mairie mais certains enfants vont faire attention et d'autres pas, donc faut cacher ça. J'ai de la réserve mais je sors que ce qu'il faut. Mais on a de la chance d'avoir un directeur qu'est super, il nous prête du matériel, on a la chance d'avoir une école, c'est une grande famille, tout le monde s'entend bien et puis les adultes y'a pas de conflit, le personnel Mairie comme les enseignants, y'a pas de conflit. Ils sont 36 à manger, c'est à vous de savoir parler sans faire de bruit ». Elle m'explique également qu'une enquête a été faite pour connaître les différences alimentaires. Une table « sans viande » et une table « sans porc » ont été faites.*

Groupe 4 : Camille, Ilan, Maxime, Vince, CM1

C : *Je vais vous suivre, vous allez me guider.*

Camille : *on va dans le jardin, en fait c'est un jardin qu'on fabrique avec le centre aéré, y'a des choses de plantées, des fruits.*

C : y'a des choses de plantées là, bah marchez pas de dessus alors, ça va jamais pousser sinon.

Vince : *y'a des artichauts, des carottes, là c'est de la menthe, là des radis.*

C : Houlala, attendez-vous partez dans tous les sens-là. Essayez de montrer vos endroits préférés et de m'expliquer pourquoi

Maxime : *la cantine*

C : pourquoi ?

Maxime : *parce qu'on adore bien manger dans la cantine.*

C : je te parle de l'esthétique

Camille : *parce qu'on la décore souvent, on adore le cuisinier, il sont sympa et c'est une bonne cantine.*

Ilan : *y'a des dessins qu'on fait nous-même, on aime bien les voir, elle est assez grande.*

Maxime : *moi mon endroit préféré, c'est la cour*

Ilan : *non moi c'est la salle informatique*

C : pourquoi ?

Ilan : *parce qu'on fait des jeux d'ordinateur, on peut aller sur YouTube écouter des musiques, on peut faire plein de choses, on adore. On peut faire de la danse, on peut aller sur les ordinateurs, on a fait des exposés, faire du piano, des jeux, des poésies.*

Maxime : *et aussi ce qu'on aime le plus, c'est regarder là-dedans*

C : ah bon y'a quoi là-dedans ?

Maxime : *des cordes, des cerceaux*

C : y'a quoi d'autres comme endroit ?

Ilan : *le préau*

C : ah oui, pourquoi ?

Ilan : *parce que quand il pleut, on peut s'abriter, on peut jouer*

Maxime : *moi c'est la cour parce que c'est la récréation*

Vince : *moi c'est le flipper et la salle du maître aussi on aime bien, parce qu'on a gagné plein de trophée.*

Ilan : *oui mais y'a pas que ça qui compte, parce qu'au bout d'un moment on s'en lasse.*

Vince : *on aime bien aussi on se fait des buts avec les poteaux.*

Maxime : *le jardin, c'est nous qui l'avons fait.*

C : vous êtes là depuis combien de temps ?

Camille : *depuis la petite section*

Ilan : *moi aussi*

Maxime : *moi aussi*

Vince : *moi ça fait 5 mois et 3 semaines.*

C : donc le coin du jardin, vous aimez bien

Maxime : *oui parce qu'avec le maître, tous les jours on enlève, on nettoie.*

Camille : *c'est quoi ça ?*

Ilan : *c'est de la menthe*

Maxime : *Non !*

Ilan : *si c'est de la menthe.*

C : non c'est pas de la menthe, ça ne sent pas la menthe

Maxime : *non ça sent la lavande*

Camille : *ça sent un fruit*

C : et si tu es venu pour jouer, tu retournes en classe bonhomme. On dirait du citron, c'est de la citronnelle

Maxime : *ça élimine bien les poux*

C : la lavande ? Donc ce coin là, vous l'aimez bien. Et le bac à sable ?

Ilan : *non pas souvent ! C'est plus les petits, CP, CE1 qui aiment bien. Quand on était petits, on faisait des parcours de voiture.*

C : *et vous ne jouez pas aux billes là-dedans, c'est bien pour jouer aux billes ?*

Maxime : *non on y joue pas.*

C : *et l'endroit que vous n'aimez pas du tout du tout ?*

Camille : *c'est les toilettes, elles sont propres et tout mais ...*

C : *mais quoi ?*

Camille : *si y'en a qui tire pas leur chasse d'eau et tout*

C : *ah oui mais c'est autre chose ça, est-ce que vous la trouvez belle votre école ?*

Ensemble : *oh oui !!*

Ilan : *oui à part un endroit que j'aime pas, c'est là, parce que faudrait mettre un grillage plus grand parce que y'a un petit il passe par-dessus là et il s'en va là-bas et on est obligé de le rattraper.*

Maxime : *et moi des fois, on tire avec le ballon et il arrive chez le voisin*

Ilan : *en fait, y'a un petit il va souvent là et moi comme je cours le plus vite et je monte le plus facilement, c'est moi qui suis obligé d'y aller.*

Camille : *En plus on est bien dans notre école, parce qu'on fait beaucoup de sorties et tout et des voyages.*

C : *et qu'est-ce que vous voudriez changer dans votre école si vous deviez changer quelque chose ?*

Ilan : *là on aurait fait une piscine, un self avec tout ce qu'on voudrait.*

Maxime : *mettre de la belle pierre !*

Vince : *et le grillage plus grand*

Camille : *et le plus que moi je veux, c'est agrandir le jardin parce que on n'a même pas assez de place pour mettre les carottes, les radis, les choux*

Maxime : *on voudrait enlever un peu de ça pour faire un plus grand jardin (ils veulent supprimer le bac à sable). À partir de là à là, ça fait un jardin et on décale le basket.*

Camille : *on voudrait un terrain et des buts de l'autre côté. Les CP CE1, ils sont de ce côté-là et les plus grands, on va de l'autre côté. Et ça je voudrais bien le changer parce que c'est embêtant parce que ça fait un autre truc de foot et quand on veut faire du basket, on ne peut pas parce que tout le monde joue au foot là.*

C : *bah faut jouer au foot là-bas (deuxième cour) et faire le basket ici.*

Maxime : *et pourquoi ils mettent un panier de ce côté-là mais pas de côté là-bas.*

C : *oui parce que là vous ne pouvez pas faire un match ?*

Maxime : *on est obligé de tourner autour*

Camille : *moi je voudrais mettre une ficelle là pour faire un but*

C : *mais je crois qu'à la base, c'est fait pour ça. Donc là ça sert à rien.*

Ilan : *Mehdi il passe par-dessus et il l'a cassé*

Maxime : *faut aller chez Castorama, le maître il est bricoleur, faut refaire la barrière.*

C : *Bon pour finir, est-ce que votre école vous plait comme ça ?*

Vince : *oui*

C : *toi, tu étais déjà dans une autre école ?*

Camille : *oui*

Ilan : *et moi aussi, l'école Tournesol !*

C : *et tu préfères quelle école ?*

Camille : *bah les deux*

C : *bah non si tu préfères, c'est l'une ou l'autre ?*

Camille : *bah moi je préfère l'école Tournesol, on fait plus de sorties, de voyages*

C : *je te parle de l'esthétisme, est-ce qu'elle est jolie ou pas.*

Camille : *celle-là, je la trouve plus belle que l'école Tournesol, c'était moche*

Ilan : *là on voit une église, on voit le toit d'une église, là-bas*

C : *et ça te plaît de voir le toit d'une église ?*

Ilan : *oui*

C : *bah on voit juste le haut mais de fait on voit l'église. Et donc c'est important ce qu'il y a autour de l'école ?*

Ilan : *ce qu'on aime, c'est pas que l'école, nous c'est avoir son propre stade, des paniers de basket pour ceux qui aiment le basket, un atelier jardin pour ceux qui aiment le jardin*

Maxime : *bah c'est-ce qui va se passer le mercredi matin quand on ira à l'école, on pourra faire ce qu'on veut !*

Camille : *on a une belle vue d'ici, c'est beau, j'aime bien, je vois où j'allais avant quand j'étais petit. On voit notre quartier.*

Groupe 5 : Clélia, Nouma, Léana, Océane, CM1

C : *est-ce que vous vous sentez bien dans votre école ? et que vous me disiez pourquoi ?*

Nouma : *moi j'aime bien ma classe parce que j'aime bien travailler et puis ...*

C : *tu la trouves belle ?*

Nouma : *non c'est pas que je la trouve belle, c'est que bah on est ensemble, en fait, on s'amuse et en même temps on travaille et le truc que je préfère, c'est travailler.*

C : *d'accord donc tu es mieux dans ta classe que dans la cour par exemple ?*

Nouma : *oui !*

Léana : *moi aussi je préfère être dans la classe, on est tous ensemble, on est bien, dans la cour, c'est pas que y'a rien à faire mais y'a pas beaucoup de jeux. Dans la classe on travaille mais on est bien.*

Clélia : *moi c'est la salle informatique car le maître nous accorde pour y faire nos danses et à la fin de l'année, on fait une super belle danse.*

Léana : *on préfère danser dans la salle info et pas dans la BCD car y'a un poste et tout. Et on ramène nos CD et on danse dessus.*

Nouma : *moi aussi c'est la classe mon endroit préféré.*

C : *et l'endroit que vous n'aimez pas du tout*

Clélia : *bah le jardin avant il était super bien mais là il est un peu délaissé*

Nouma : *on avait des fleurs, tout là-bas, mais maintenant ça fait des mauvaises herbes, y'a plein d'enfants qui marchent sur les pots, on les arrose mais dès que la maîtresse elle rentre dans la salle, y'a des enfants qui marchent.*

Léana : *moi avec le maître, j'aimerai bien qu'on aille faire le jardin, qu'on arrache et qu'on replante. Et même là-bas ça ressemble à rien.*

Clélia : *et moi aussi j'aime pas, c'est le sable parce que c'est sombre, c'est pas beau.*

Nouma : *et puis là, y'a une maison alors quand on lance le ballon, on n'a pas le droit de le reprendre.*

C : *et les gens ne vous le renvoient pas quand c'est comme ça ?*

Nouma : *je sais pas*

Léana : *et puis le sable, y'a des enfants qui prennent et lancent. C'est sale, c'est du gravier ou je sais pas ...*

C : *oui c'est pas vraiment du sable, donc à la limite, vous préféreriez avoir un tas de sable pour faire des châteaux plutôt que ça qui fait de la poussière ?*

Léana : *bah oui ça fait de la poussière ! Quand y'a du vent, ça vole, ça se met dans les yeux, y'en a qui prennent des bâtons ...*

C : *bon et toi, tu aimes bien la BCD ?*

Océane : *oui parce que c'est calme. Des fois quand on a fini notre travail, on peut monter en haut, on peut lire.*

C : vous avez le droit d'aller tout seul à la BCD ?

Océane : *oui et le maître vient voir de temps en temps si on fait pas des bêtises.*

Nouma : *avant on avait fait le Vendée Globe et ...*

C (je l'interromps) : Comment ça, vous avez fait le Vendée Globe ?

Nouma : *on a suivi le Vendée Globe sur Internet et on a fait un Vendée Globe virtuel*

C : d'accord !

Clélia : *on suivait tous les jours, on faisait les mathématiques dessus, on travaillait toujours dessus, on devait choisir deux skippers et quand ils étaient éliminés, on devait en choisir un autre, le bateau il était cassé etc ...*

Léana : *y'a des pays, les enfants ils vont pas à l'école parce qu'ils sont pauvres, ils ont pas à manger et on a tout ce qu'on a, on a tout ce qu'on veut.*

Océane : *en plus, on a une belle école, on a deux grandes cours, on peut nager, on a même le droit de sortir de l'école, tu sais pourquoi ? Pour aller ouvrir la boîte aux lettres ! Elle est très grande, on a des bancs pour bronzer là, là, là.*

C : et est-ce que vous changeriez quelque chose dans votre école ?

Clélia : *moi spécialement je voudrais bien avoir un petit espace de jeu à la place du sable, avoir des jeux des cordes à sauter ...*

Nouma : *moi un coin filles par ici et un coin garçon, parce que les garçons ils jouent au foot, ils arrêtent pas de jouer au foot*

C : je croyais qu'ils jouaient là-bas les garçons ?

Léana : *oui mais des fois ils jouent dans les deux cours alors nous on peut pas jouer.*

C : ah je croyais que les garçons restaient là-bas et que du coup vous étiez tranquille ici

Océane : *ah bah non, on se cogne et quand y'a le ballon, on peut tomber.*

C : oui c'est pas pratique.

Clélia : *moi je trouve que j'ai beaucoup de chance d'avoir cette école, pour moi y'a des gens qui disent, moi j'suis dans une école privée, c'est mieux mais pour moi, même cette école, ça me suffit largement, je voudrais rien changer, que ça reste toujours comme ça !*

C : vous étiez déjà dans cette école à la maternelle ?

Clélia : oui

C : toutes les quatre ?

Océane : oui

C : oui donc vous avez grandi dans cette école-là.

Clélia : *je n'aimerai pas que ça change.*

C : mais même si on aime bien, on peut avoir envie de changer des choses, mais vous non ?

Nouma : *en plus nos parents participent aussi, là-bas, derrière on a un centre de loisirs, les parents participent toujours, ils peuvent être parents d'élèves, c'est pas des parents qui nous emmènent à l'école et qui viennent que si y'a des problèmes, ils participent et tout.*

C : vous habitez loin ou vous habitez dans le quartier ?

Léana : *juste dans l'immeuble là*

Océane : *dans le quartier*

Clélia : *à la P.H.*

Nouma : *c'est bien cette école, parce que y'a maternelle pour les petits et ici pour les grands. Mes parents ils ont été ici. Et en plus, pour les petits, ils ont un espace de jeux. Avant c'étaient des autres jeux, et ils ont refaits des nouveaux jeux.*

C : et vous voudriez des jeux ici ?

Léana : *oui et des buts pour les garçons*

C : et pour vous, vous voudriez quoi ?

Léana : *des cordes à sauter, des balançoires, des trampolines*

C : mais vous ne croyez pas que si on mettait des balançoires ici, vous seriez tous en train de vous chamailler ?

Nouma : *ah bah si, sinon t'en met trois ici, trois-là ...*

C : *sinon faut faire comme pour le flipper, un jour par classe.*

Océane : *c'est vrai que nous, y'a des écoles qui se plaignent alors que nous on a un babyfoot, on a la chance d'avoir un flipper, on a un petit peu tout alors que les autres écoles, elles n'ont pas ça.*

Nouma : *en plus, moi je peux surveiller mon petit frère, à la maternelle, je peux le surveiller, lui dire de pas faire de bêtises.*

Clélia : *c'est bien parce que l'école Tournesol, elle vient toujours ici, en compétition surtout et ils se disent : elle est grande cette école !*

Léana : *la nôtre, elle est plus grande*

C : *et en plus vous n'êtes pas très nombreux*

Nouma : *ils participent avec nous, on a fait des jeux, on a fait un concours de maths, sur Vendée globe, on a fait un concours pour voir qui arriverait en premier à l'arrivée, on va faire un tournoi de golf.*

Léana : *on fait beaucoup d'activités avec cette école, on va à Paris, dans pas longtemps, on va aller à Portsmouth, on va voir nos correspondants, on va sur Skype et on les voit et on va aller au musée de Sherlock Homes*

Océane : *et même les petits ils partent, ils vont à Bellevue sur Mer, ce qui m'a étonnée, c'est que toute l'école peut partir, les petits, les grands.*

C : *et les toilettes ?*

Clélia : *ça manque de spacieusité*

C : *ça manque d'espace*

Nouma : *de couleur, c'est sombre, on se sent déprimé, c'est pas très joyeux, c'est triste. Et les garçons, ils ouvrent et ils regardent, ils cassent les toilettes.*

Léana : *et des fois, c'est sale. Y'en a qui tirent pas la chasse. Les dames de ménage elles nettoient tous les jours.*

Océane : *les toilettes des grands elles sont plus propres que les nôtres. Moi je préfère me retenir.*

Clélia : *et moi je m'assoies pas. Et nous on n'a pas de miroir.*

C : *et la cantine, vous l'aimez bien ?*

Clélia : *ouais c'est très sympa, on a de la déco*

Océane : *voilà c'est la classe qu'on utilise plus, c'était celle des CP avant*

On arrive, il y a des dames à l'intérieur

C : *bonjour, elles me font visiter*

Nouma : *on avait des tables par deux, on pouvait dessiner*

C : *et maintenant, ça sert à quoi cette pièce-là ?*

La dame de ménage intervient : *pour nous, parce qu'on n'a plus rien, on nous a piqué notre machin*

C : *votre local ?*

La dame : *oui c'est ça, notre local, alors on n'a plus rien, on se met là*

C : *vous étiez où avant*

La dame : *avant on était là-bas, la grande pièce en bas (c'est là qu'est installé le centre aéré), on nous a demandé si on pouvait prendre la petite pièce du fond, donc comme on est gentille, ils ont refait à neuf la pièce du fond, après ils nous ont dit de dégager, donc on s'est mis tout en bas et y'a un gamin qu'arrêtait pas de monter sur nos placards, donc on les a montés ici, jusqu'à quand ? on sait pas ! si ça continue on va se déshabiller dehors. En plus, ils sont tous petits on peut rien mettre dedans.*

Océane : *cette classe-là, elle est très bien, elle est très grande, très propre et le matin y'avait des bancs, on répétait l'alphabet*

La dame : *bon mes chéries, on va fermer parce que nous on a beaucoup de travail*

C : et la BCD ?

Nouma : *des fois on reste ici, on regarde des films, des fois y'a une dame qui range les livres et y'en a qui les enlèvent.*

Léana : *quand on regarde un film, toute l'école, on s'assoit par terre, sur les coussins, sur les tables ...*

Océane : *et les filles ? les filles ? chut : vous aimerez bien quitter cette école ?*

Toutes ensemble : *non !!!*

Clélia : *moi je pleurerais si je quittais cette école*

Nouma : *oh non jamais !!!*

C : vous êtes en CM2 ou en CM1 ?

Nouma : *CM1*

C : oui donc vous avez encore le CM2 à faire après vous allez au collège

Clélia : *j'veux pas !!*

Léana : *et bah Amina, elle était dans la classe de Laurence, elle a quitté l'école, elle voulait pas parce qu'elle va pas en Angleterre et elle pleurait, en plus, c'était la plus forte de la classe.*

C : donc vous ne quitteriez pas cette école ?

Nouma : *ah non jamais*

Léana : *jamais de la vie*

Clélia : *après si on est obligé mais ...*

Océane : *y'a pas un collègue Pivoine ?*

C : vous allez vous retrouver au collège ?

Nouma : *on va faire un collège ici, youpi !!!!*

C : ce serait pas assez grand ?

Léana : *on peut aller dans la salle de flipper ?*

C : bah on va retourner en classe, la salle de flipper, je l'ai vue

Océane : *on a deux grandes cours !!*

C : en fait, elle a zéro défaut votre école ?

Océane : *non !*

Léana : *bah si, les murs cassés*

Nouma : *des gens qui respectent pas le matériel*

Clélia : *c'est un petit vieux et le jardin*

Océane : *en même temps, elle est créée depuis 1924 ! Par contre on a des ballons de foot mais à la place des poubelles, il faudrait des buts. Et parfois, quand ils tirent, les poubelles se renversent et c'est Béatrice et Jacqueline qui ramassent.*

C : pourquoi c'est Béatrice et Jacqueline qui ramassent, pourquoi c'est pas ceux qui ont fait tomber.

Océane : *ils disent que c'est pas eux et puis c'est soit nous, soit Jacqueline et Béatrice*

C : oui c'est pas très gentil

Océane : *avant c'était l'école des garçons et vers le parc là-bas, c'était l'école des filles.*

Groupe 6 : Élise, Coline, CM2 et Jimmy, Loris CM1

C : c'est toi qui le dit ça ? Et justement en parlant de beau et de pas beau, vous allez me dire si votre école est belle, si vous vous y sentez bien ou pas, si elle est moche, ce que vous voudriez changer, ce que vous voudriez garder. On fait un tour, vous me faites visiter.

Jimmy : *moi je sais mon endroit préféré, c'est dans la maternelle*

C : ah bon ?

Jimmy : *ouais ...déjà mais je sais pas comment le dire ?*

C : montre-moi !

(Il m'emmène) Jimmy : *on voit tout !*

C : ah d'accord c'est quand tu montes là, à la porte blanche (c'est un petit accès à un bâtiment plus en hauteur, partie maternelle et qui donne une vue d'ensemble sur la cour maternelle et primaire).

Jimmy : *quand on est plus grand c'est mieux (nous montons et on regarde).*

C : c'est vrai que l'école est belle comme ça. Mais du coup vous avez le droit de venir ici ?

Jimmy : *bah non c'est l'endroit des maternelles, sinon faut un produit pour redevenir petit*

C : comme Alice au pays des Merveilles. Est-ce que vous avez tous été à la maternelle ici ?

Ils répondent tous en même temps : les deux filles et Jimmy étaient dans une autre école maternelle. Je demande donc à Jimmy comment il connaît cet endroit en maternelle où il n'a pas le droit d'aller ?

Jimmy : *Bah c'est quand je suis arrivé, j'ai visité l'école*

Élise : *bah en fait, à la fin, quand on attend nos parents, on a le droit d'entrer dans la cour pour s'amuser.*

C : et vous, dans votre partie à vous, qu'est-ce que vous aimez ?

Coline : *la cour !*

C : pourquoi ?

Coline : *pour jouer !*

Loris : *moi c'est la bibliothèque, pour regarder des vidéos*

C : oui mais ça ne me dit pas si elle est belle ou pas ?

Loris : *bah si !*

C : c'est parce que tu aimes bien ce que tu y fais ?

Loris : *Je sais pas*

C : est-ce que vous la trouvez jolie votre école ?

Tous ensemble et avec beaucoup d'enthousiasme : *oui !!*

C : est-ce que vous changeriez quelque chose ?

Loris, Jimmy et Élise : *non !*

Coline : *si !! le réfectoire !*

C : qu'est-ce qu'il a comme défaut le réfectoire ?

Coline : *on a froid même si on est près des radiateurs et en plus on voit pas dehors quand on est dans le réfectoire.*

C : tu voudrais regarder dehors pendant que tu manges ?

Coline : *ouais*

C : avoir une plus belle vue. Bon quand on la regarde comme ça, est-ce que vous la trouvez jolie votre école ?

Jimmy : *les deux arbres par contre les affaires sur les bancs c'est pas très joli*

Loris : *moi j'aime pas les toilettes, elles sont pas belles. J'aime pas la couleur.*

C : tu voudrais quoi comme couleur dans les toilettes

Loris : *du bleu, parce que dans les toilettes des garçons c'est du violet*

Élise : *les paniers de basket ils sont cassés et ils sont sales.*

Coline : *oui et ils sont trop hauts*

C : et l'endroit que vous n'aimez pas du tout ?

Jimmy : *moi je sais : Coline*

Les autres : *c'est pas un endroit Coline !!!!*

Loris : *là-bas, j'aime pas trop le sable. Ce serait bien de mettre le bac à sable plus profond.*

C : oui en effet vous voudriez du vrai sable ?

Ensemble : *ouais*

Coline : *moi j'aime pas le petit coin derrière parce que y'a les garçons et y'a la couleur des briques. En fait quand ils tapent ça fait trop du bruit. Ça casse les oreilles.*

Élise : *Camille une fois il a cassé la fenêtre.*

Loris : *moi j'aime pas le banc en bois*
 Jimmy : *bah c'est mieux que rien*
 Loris : *mais il fait mal aux fesses*
 C : *et votre préau, il est bien ?*
 Coline : *oui il est grand, on peut mettre tout le monde.*
 C : *il est un peu étroit*
 Élise : *moi j'aime pas les lumières*
 C : *oui mais vous seriez dans le noir l'hiver ?*
 Élise : *oui je sais mais elles ne marchent pas. Faut un électricien.*
 Loris : *j'aime pas les araignées.*
 C : *et votre classe, elle est bien ?*
 Ensemble : *oh ouais*
 Loris : *sauf avec les fourmis*
 Élise : *ah oui c'est vrai y'a des fourmis dans la classe !*
 Jimmy : *moi j'aime pas la marche en bois, la heu ... (je l'aide) l'estrade*
 C : *pourquoi ?*
 Jimmy : *elle est pas belle, y'a des trous et y'a un nid de fourmis.*
 Élise : *regarde, y'a un nid là !*
 C : *oui c'est vrai elle couve ses œufs.*
 Coline : *moi je voudrais des filets de foot pour pas faire mal.*
 Loris : *et aussi, c'est du bitume donc on ne peut pas faire comme des vrais footballeurs.*
 C : *tu voudrais pouvoir sauter !*
 Loris : *oui faudrait faire de l'herbe*
 C : *c'est vrai que vous n'avez pas beaucoup d'herbe dans votre école*
 Élise : *on a juste le potager*
 Loris : *on met de la fausse herbe.*
 Jimmy : *moi je voudrais enlever deux trucs : la voisine qu'est là, elle va en Angleterre et là en Angleterre*
 C : *pourquoi tu veux enlever tous les voisins toi ?*
 Jimmy : *parce que ça nous fera des vacances, quand on envoie le ballon, ils ouvrent les fenêtres : « ouais, arrêtez de lancer ... !!! »*
 Loris : *plus de porte-manteaux*
 C : *oui mais regarde, il y en a et les manteaux sont tous par terre. Bon allez on rentre.*
 Coline : *non*

Classe de CE2, Laurence, 4 groupes

Groupe 1 : Tania, Nelson, Karim

Lundi 27 mai 2013

C : *je cherche à comprendre si les enfants se sentent bien dans leur école. C'est toujours les adultes qui décident, qui disent, on va faire ci ou ça mais on ne demande jamais l'avis des enfants, donc là je veux demander l'avis des enfants.*
 Karim : *Et bah moi j'aimerai bien qu'on mette de l'herbe*
 C : *partout dans la cour ?*
 Karim : *oui*
 C : *pourquoi ?*
 Karim : *parce que comme ça, dès qu'on fait du foot, on se fait pas mal ou on déchire pas les ballons.*
 C : *oui mais quand il pleut, ça fait de la gadoue ?*

Karim : *ouais*

Nelson : *vaut mieux mettre du synthé*

C : du synthétique, comme dans les stades de foot ?

Nelson : *oui*

C : qui veut me montrer son endroit préféré ? Tania, oui, je te suis.

Tania : *mon endroit préféré, c'est la salle informatique !*

C : d'accord, la salle à côté de votre classe ?

Tania : *oui, parce que quand il fait froid, on peut danser dedans, on peut faire des jeux dedans et ça c'est bien.*

C : et l'endroit que tu aimes le moins ?

Tania : *l'endroit où les gars y font toujours du foot !*

C : ah dans cette cour-là alors. Donc toi, tu n'y viens jamais ?

Tania : *si des fois, si faut aller chercher des copines qui vont là-bas !*

C : et sinon tu joues où ?

Tania : *sinon je joue là avec les copines.*

Nelson : *avant c'était comme ça, les garçons y jouaient là, et les filles dans cette cour-là.*

C : ah oui à l'époque, les filles et les garçons n'étaient mélangés. Et vous alors, les garçons, c'est où votre endroit préféré ?

Karim : *bah moi c'est de l'autre côté, parce que dès que je pleure, je me mets là et personne me voit, on reste entre nous avec mes copains.*

C : dès que tu pleures, tu dis ?

Karim : *oui*

C : et ça t'arrive souvent de pleurer ?

Karim : *oui des fois, les grands me tapent. Ici c'est calme.*

C : tu l'as dit au maître ?

Karim : *c'est souvent le midi et les anims ils disent rien.*

C : oui tu te réfugies dans le petit coin près du grillage, t'es tranquille. Tu y vas tout seul ou avec des copains.

Karim : *des fois tout seul et des fois avec des copains, ça dépend.*

C : Qui est-ce qui te tape ?

Karim : *les grands. Les CM1-CM2 et des fois, ceux de ma classe. On n'est pas d'accord sur des trucs et ça fait des embrouilles.*

C : y'a que toi qui se fait taper ou y'en a d'autres ?

Karim : *y'en a d'autres mais c'est sur le temps du midi*

C : c'est embêtant ça ! J'en parlerai avec monsieur S. si tu veux (il me signe oui de la tête). Bon et toi alors ?

Nelson : *bah moi c'est derrière*

C : ah c'est le terrain de foot toi, t'es un footballeur ?

Nelson : *oui c'est vrai !*

C : tu fais du foot en dehors de l'école aussi ?

Nelson : *oui !*

C : et l'endroit que vous aimez le moins ?

Karim : *moi c'est dans le jardin parce que y'a trop de monde dans cette cour, donc je vais dans la nôtre, y'a moins de monde, on est plus tranquille.*

C : donc toi, tu aimes bien être tranquille et du coup, tu rentres pas des fois, dans la salle info ou ...

Karim : *non*

C : t'aime bien être dehors quand même

Karim : *oui*

Tania : *et puis la salle info, y'a toujours du bruit parce que les filles elles mettent toujours de la musique.*

C : ah donc tu peux pas être trop tranquille

Nelson : *moi j'aime pas le jardin parce que on fait des plantations et puis tout le monde marche dessus*

C : ah oui faudrait le fermer. Donc tu n'aimes pas ce coin-là ?

Nelson : *oui parce que y'a tout le monde qui vient ici et dès qu'on fait des choses, y'a tout le monde qui vient et dès que tu cours, tu peux leur foncer dessus.*

C : pourtant vous avez une grande cour ?

Tania : *oui deux cours même mais aussi des fois, on n'a plus le droit d'aller de l'autre côté*

Nelson : *oui parce que des fois, y'en a qui font des bêtises*

Tania : *oui donc on est obligé de rester là et après y'a trop de monde*

C : parce que moi j'ai vu plein d'écoles où la cour est beaucoup plus petite que la vôtre et il y a beaucoup plus d'enfants.

Nelson : *quelle école ?*

C : tu ne connais pas, ce n'est pas ici. Est-ce que vous changeriez quelque chose dans votre école ?

Nelson : *oui*

Karim : *oui*

C : quoi ?

Nelson : *bah de l'autre côté, moi j'aimerais bien mettre des poteaux de but de foot.*

C : ah oui j'ai vu la dernière fois que je suis venue, vous mettiez les poubelles pour faire les buts, c'est pas très pratique.

Nelson : *non et des fois, elles se renversent alors ... Et c'est pareil, là j'aimerais bien qu'on refasse un terrain de basket et là sur le sable, on pourrait faire un terrain de handball, on peut faire beaucoup de choses mais faut les réaliser. Rires*

C : en fait, ce que vous voudriez c'est qu'il y ait la peinture de faite sur les terrains

Nelson : *ouais. Les arbres ils sont beaux mais à un moment, avec notre maître de CP, on avait des fils, on avait des fils autour des arbres et entre les arbres.*

C : ça servait à quoi ?

Karim : *ça faisait super joli, c'était multicolore.*

Tania : *c'était pour faire joli sauf que après y'avait plein de personnes qui passaient dedans, qui les coupaient.*

C : et les deux paniers de basket, ils se tournent le dos donc vous ne pouvez pas faire un match ?

Nelson : *non, il aurait fallu un là et un là, et un peu plus haut parce que les ballons passent chez le voisin.*

Tania : *ils passent ici et après ils roulent et après y'en a qui passent dedans pour aller les chercher. (Si j'ai bien compris les ballons sortent et les enfants vont les chercher)*

C : ah ! donc vous n'avez pas le droit j'imagine parce que vous devez sortir de l'école ?

Karim : *oui.*

C : est-ce que vous la trouvez jolie votre école ?

Nelson : *j'aimerais bien changer la pierre.*

Karim : *quelle pierre ?*

Nelson : *bah la pierre qu'est là (il montre la façade de l'école).*

C : tu ne la trouves pas jolie la pierre ?

Nelson : *j'aime bien sur les maisons mais sur les écoles, ça fait bizarre. Je préfère de la belle pierre qui est bien taillée, blanche.*

Karim : *là c'est pas beau parce que là y'a des pierres et là de la brique alors ça change.*

C : est-ce que vous vous sentez bien dans votre école ?

Nelson : *oui mais moi j'aimerais bien de mettre des jeux dans l'école comme l'école maternelle : des terrains de cross tout ça, j'aimerais bien.*

Tania : *j'aimerais bien changer le sable parce que y'a plein de personnes qui lancent le sable partout, sur les autres. A un moment donné, quand y'avait Camille, on faisait des gâteaux dans le sable, et y'en avait qui nous lançaient du sable dans les yeux.*

C : *en plus c'est pas du vrai sable*

Nelson : *oui c'est un peu des cailloux.*

Karim : *et là-bas sous les vitres, y'a un flipper et un baby-foot. Y'a une personne, qu'est pas très intelligente, qui est en CE1, euh CP, qui prend de la terre dans ses mains, et il la jette sur les fenêtres.*

Nelson : *c'est qui ?*

Karim : *il dit le prénom mais je n'entends pas bien. Peut-être Steven ou quelque chose comme cela.*

C : *et cette pièce avec le flipper et le baby-foot, vous l'aimez bien ?*

Karim : *oui sauf que faudrait racheter un baby-foot parce qu'il est tout vieux.*

Tania : *et y'a des manettes qui marchent pas très bien.*

Karim : *oui y'a des manettes qui s'enlèvent.*

C : *mais c'est sympa comme pièce, par contre, ça fait un peu de bruit non ?*

Nelson : *ouais (la réponse n'est pas franchement affirmative)*

C : *mais c'est pas grave parce qu'on s'y amuse ? C'est ça ?*

Nelson : *oui ! (Réponse beaucoup plus franche).*

Karim : *faudrait une pièce plus grande comme ça, y'a tout le monde qui joue.*

Nelson : *moi je dirais aussi que la récré elle soit un peu plus longue*

Tania : *oui au moins on s'amuse plus et plus longtemps.*

C : *et votre classe, vous l'aimez bien ?*

Tania : *oui moi j'aime bien ma classe parce que j'aime bien l'Ecole*

Karim : *on n'est pas très confortable, j'aimerais bien qu'on est des chaises avec des coussins.*

Tania : *oui moi j'aimerais bien avoir une chaise en mousse, ce serait bien*

C : *pour poser tes fesses ?*

Tania : *oui c'est plus confortable*

Nelson : *moi j'ai pas mal aux fesses*

Tania : *moi avant, y'en avait ils emmenaient des coussins et ils les laissaient le soir.*

Nelson : *moi je le reprendrais le soir.*

Tania : *tu le mets dans ta sacoche.*

Karim : *moi dans la classe, j'aime que les maths*

Nelson : *moi aussi pareil*

Tania : *moi j'aime tout*

Karim : *moi j'aime pas les dictées.*

Nelson : *moi j'aime bien parce que j'ai des bonnes notes.*

Tania : *moi j'aimerais bien ...*

Nelson (coupe la parole) : *moi j'aimerais bien que ce soit tout blanc*

Tania : *moi j'aimerais bien faire un côté pour les gars et un côté pour les filles, avec le côté pour les filles, il est rose et le côté pour les gars il est de la couleur des gars.*

C : *c'est quoi la couleur des gars ?*

Tania : *bah la couleur qu'ils veulent.*

Nelson : *bleu.*

Karim : *violet !*

C : *comment on fait ? tout le monde veut une couleur différente ?*

Karim et Nelson en même temps : *on fait un vote !*

Nelson : *ou un tirage au sort.*

C : comme en démocratie, on vote !

Tania : *sauf que le problème, pour la porte, comment on va faire ? Les gars et les filles voudront la mettre d'une couleur différente ?*

C : on la laisse blanche ?

Nelson : *les filles, elles sortent par là et les garçons par là au pire, voilà.*

Karim : *tu fais deux portes.*

C : et ce serait rigolo que les filles et les garçons soient séparés ?

Nelson : *non, moi j'aime pas.*

C : comment on fait si on a une amoureuse ou un amoureux ?

Tania : *on se met en face.*

Nelson : *bah oui nous, on a des copines, des fois on parle en classe, des fois, on envoie des mots.*

Karim : *des fois, quand on parle de trop, la maîtresse, elle entend tout ! et après on se fait punir.*

Tania : *mais quand on fait des mots, si la maîtresse elle veut bien qu'on fasse des mots en classe, on pourrait se lever en classe.*

Karim : *moi j'aimerais bien changer les bancs.*

C : pourquoi ?

Tania : *avant, y'avait un banc ici pareil que celui-là, là-bas et après il s'est tout cassé et moi des fois j'aime bien y aller pour être avec mes copines et bronzer et mais comme il n'y avait plus de banc, on devait aller dans le coin où il y a de l'ombre donc c'était pas bien.*

C : faut rajouter des bancs alors ?

Tania : *oui mais au soleil.*

Nelson : *des nouvelles toilettes ! Des fois, y'en a qui boivent, qui crachent et des fois, ils bouchent tout.*

Karim : *y'a des toilettes qui sont cassées, bouchées et du coup ça coule partout.*

C : et chez les filles ?

Tania : *en fait, tu vois, il y a les mêmes couleurs que j'ai dit pour la classe : bleu pour les garçons et rose pour les filles*

Nelson : *c'est pas bleu nous.*

Tania : *bah si y'a du bleu.*

Nelson : *juste la porte sinon c'est violet.*

C : vous n'avez pas peur d'aller aux toilettes ?

Karim : *non*

Tania : *non*

Nelson : *non mais dès que tu as mal au ventre, y'a pas de papier toilette.*

Tania : *alors on va chez les adultes pour prendre du papier mais on n'a pas le droit.*

Nelson : *si on a le droit pour prendre du papier*

C : et qui est-ce qui s'occupent des toilettes ?

Tania : *Katy et Brigitte*

C : et vous savez où les trouver ces dames-là ?

Nelson : *des fois, elles cuisinent le midi*

Karim : *des fois, elles sont là, des fois, elles sont là, elles sont partout, des fois, elles ramassent des feuilles, elles font un peu tout.*

Groupe 2 : Ana, Lola, Lucy

Ana : *notre endroit préféré c'est le baby-foot*

C : (nous marchons vers le baby-foot). Pourquoi le baby-foot, c'est votre endroit préféré dans l'école ?

Ana : *parce que y'a que ça qu'est bien !*

Lola : *en fait, quand on n'a rien à faire, on peut aller jouer.*

C : vous n'avez rien d'autre à faire que le baby-foot ?

Lola : *bah si des fois, quand on n'a rien à faire, on vient toujours là mais on a toujours quelque chose à faire.*

C : donc c'est là le baby-foot. Vous y venez le mardi après-midi et le jeudi matin, c'est ça ? (C'est inscrit sur le planning). Et vous y venez toujours le mardi et le jeudi ?

Ana : *des fois oui, des fois non*

Lola : *quand on a des trucs à faire, on vient pas*

C : des trucs à faire, comme quoi ?

Lola : *bah quand on a piscine ou des trucs comme ça*

C : ah oui quand vous n'êtes pas là quoi mais quand vous êtes à l'école, vous venez toujours là le mardi et le jeudi ?

Lola : *oui*

C : et toi, tu disais que c'est le seul endroit bien dans l'école ?

Lola : *oui*

C : parce ? Tu l'aimes pas ton école ?

Lucy : *si je l'aime bien mais c'est comme les paniers de basket, ils servent à rien*

C : ah donc on va sortir ... alors pourquoi ils ne servent à rien les paniers de basket ?

Lucy : *bah parce que y'a pas de ballon de basket ...*

C : ah oui effectivement c'est pas facile sans ballon

Lucy : *et puis le sable, en fait, on sert juste pour faire des gâteaux mais ça tient pas, c'est pas du vrai sable*

C : oui comme à la mer. C'est quoi ton endroit préféré ?

Lola : *le sable*

C : tu y fais quoi ?

Lola : *des tortues*

C : tu as des moules ?

Lola : *non on les fait avec nos mains*

C : vous n'avez pas de pelle ou de seau ou de choses comme ça ?

Lola : *non, on fait à la main.*

C : alors qu'est-ce que vous n'aimez pas du tout dans votre école ?

Lucy : *le jardin, y'en a qui jouent dedans, y'avaient des petites fleurs.*

Ana : *y marchent dessus, alors du coup, elles sont cassées.*

C : et avant que je vous pose la question, est-ce que vous vous êtes déjà posé la question de savoir si elle vous plaisait votre école ?

Lola : *jamais*

C : et est-ce que vous la trouvez belle votre école ?

Ana : *oui*

Lola : *ça va vu que y'a des dessins sur les carreaux*

C : et tu trouves ça joli ?

Lola : *bah non*

C : vous n'êtes pas très bavardes les filles ? (Je leur propose de rentrer en classe car elles ne me parlent presque pas, je suis obligée de leur tirer les vers du nez mais du coup, elles me disent vouloir continuer avec moi plutôt que de rentrer en classe. Cela relance un peu la conversation.) Pourquoi vous la trouvez belle ?

Ana : *là, c'est moche, la haie est mal coupée*

C : oui il faudrait tailler

Lola : *après y'en a qui mettent des trucs par terre*

C : ça ce sont les enfants qui ne savent pas ce que c'est qu'une poubelle, c'est ça ?

Lola : *oui*

C : donc ce n'est pas la beauté de l'école, ce sont les enfants qui ne la respectent pas. Pourquoi vous la trouvez belle votre école ?

Ana : *elle est bien faite, les classes à l'intérieur sont bien, elles sont belles.*

Lola : *Il fait toujours chaud.*

C : et puis, parce que vos classes, elles sont rigolotes quand même ?

Lucy : *oui parce qu'on est tous voisins ! Il faut passer à travers les autres classes.*

C : oui c'est bien ça ?

Lucy : *sauf qu'on dérange un peu les autres*

C : ah mince, c'est vrai que si on veut aller par exemple dans le bureau de monsieur. S. ...

Lucy : *oui bah on dérange la classe d'Eloïse.*

C : sauf s'il fait beau, vous pouvez passer dehors ?

Lucy : *oui*

C : donc c'est rigolo mais ça dérange. Et donc vous les changeriez vos classes ?

Lucy : *on garderait comme ça*

C : donc ça ne dérange pas tant que ça alors ?

Lola : *bah, il faut frapper*

Lucy : *oui mais quand tu es à fond dans ton travail et que y'a quelqu'un qui passe, ça me déconcentre.*

C : et du coup comme vous êtes voisins avec monsieur S., est-ce que des fois le bruit, ça vous dérange ?

(Elles se réveillent soudain !) Ana : *bah oui parce qu'il parle fort !*

Lola : *et quand le directeur est pas là (il est dans le bureau de la direction), ils montent sur les chaises, ils écrivent sur le tableau, ils crient ...*

Lucy : *et des fois, quand on est dans la récré et que ça sonne, on rentre et le maître il fait du café des fois, alors ils sont en train de faire le bazar.*

C : et donc c'est quoi les bons côtés d'avoir des voisins comme ça, parce que là, on a dit que les mauvais côtés :

Ana : *bah quand on veut demander un truc à une copine qu'est pas dans notre classe, on a juste à ouvrir la porte*

C : oui c'est sympa. Vous êtes ici depuis la maternelle ou pas ?

Ana : *depuis que je suis toute petite*

Lola : *moi depuis le CE1 (elle est en CE2)*

Lucy : *moi aussi depuis que je suis toute petite*

C : donc toi tu as été dans une autre école, donc tu préférerais ton autre école ou tu préfères celle-là ?

Lola : *celle-là*

C : tu te sens bien

Lola : *oui*

C : tu as des copines

Lola : *oui*

C : et les maîtres et les maîtresses ?

Lola : *ouais ça va, des fois ils sont méchants, des fois ils sont gentils.*

C : bon des fois, ils ont une bonne raison pour être méchants ?

Lola : *ouais*

C : qu'est-ce que vous changeriez ici ?

Ana et Lola : *le sable*

C : beaucoup d'enfants m'ont dit ça. Mais du coup, vous voudriez du sable comme à la mer ou de la pelouse, du béton ?

Lola : *du sable comme à la mer, parce que là ça tient pas,*

Lucy : *y'a de l'herbe sur le sable, des cailloux*
 Lola : *faire tailler les haies.*
 C : *il vous faut un jardinier (rires !)*
 Lucy : *quand on était en CE1, on plantait des graines et tout ça mais là on fait rien*
 C : *on est en hiver donc peut être que vous allez en refaire plus tard du jardin ?*
 Lucy : *ouais*
 C : *et l'école maternelle, vous l'aimez bien ?*
 Ana : *bah oui vu que les maîtresses là-bas sont gentilles*
 Lucy : *ils font presque rien et puis si on a des petits frères ou des petites sœurs en fait ils sont dans cette école et on peut aller leur faire des bisous à la barrière*
 C : *et vous en avez des frères et sœurs ?*
 Ana : *moi j'ai un petit frère, elle aussi et elle une petite sœur.*
 C : *et donc ça c'est sympa de pouvoir les voir ?*
 Lucy : *ouais*
 C : *ils ont des jeux eux en plus !*
 Lola : *oui des fois après l'école, on y va donc on aime bien aussi*
 Lucy : *et puis ils ont des vélos aussi, j'aime bien.*
 C : *et vous, vous avez quoi comme jeux ici ?*
 Ana : *bah rien, on a juste des ballons, le sable.*
 C : *vous n'avez pas de cordes à sauter, des choses comme ça ?*
 Lucy : *avant on en avait mais elles sont cassées*
 Ana : *oui mais c'est sur le temps du midi et des fois, à la cantine, on est punis, elles ne veulent pas parce qu'on est méchants*
 Lola : *y'a des ballons mais nous les filles on n'y joue pas.*
 C : *donc vous jouez à quoi ?*
 Ana : *on joue à des loups, on va au baby.*
 C : *vous allez danser vous les filles ?*
 Lucy : *oui dans la salle du milieu mais que quand il fait froid ou il pleut. Mais quand il y a du soleil, on n'a pas le droit.*
 C : *vous venez souvent là sur les bancs ?*
 Lola : *oui, des fois, y'en a qu'ont rien à faire et les grands ils se mettent allonger sur le dos et ils discutent, ils se font des massages.*
 C : *Et vous, quand vous voulez discuter tranquillement, vous allez où ?*
 Ana : *des fois, dans les toilettes ou là-bas, dans les coins, ou à côté des arbres.*

Groupe 3 : Mégane, Naima, Luke, Moeman

C : *Alors, c'est quoi votre endroit préféré ?*
 Naima : *c'est les toilettes parce qu'il fait chaud.*
 C : *alors on va aux toilettes*
 Mégane : *normal, y'a un chauffage dans les toilettes (rires).*
 C : *alors qu'est-ce que vous y faites dans les toilettes ?*
 Naima : *on se réchauffe et on parle.*
 C : *et est-ce qu'elles sont jolies vos toilettes ?*
 Naima : *pas trop.*
 C : *mais vous les aimez bien quand même parce que vous pouvez discuter ?*
 Mégane : *elles sont pas belles mais c'est pas ça qui nous dérange.*
 C : *et vous les gars, vous les aimez bien vos toilettes ?*
 Luke et Moeman ensemble : *non !*
 C : *pourquoi ?*

Luke : *y'a plein de couleurs différentes*
 Moeman : *moi j'aime le bleu*
 C : *on ferait tout bleu pour les garçons et tout rose pour les filles ?*
 Mégane : *ouais !*
 C : *est-ce qu'elles sont propres vos toilettes ?*
 Moeman : *des fois*
 Naima : *en fait, y'en a, des fois, ils éclaboussent par terre donc après c'est sale.*
 C : *bon alors les garçons alors ?*
 Luke : *moi j'aime la salle de jeu.*
 C : *celle où il y a le baby ?*
 Luke : *oui*
 Moeman : *moi j'aime bien lire.*
 C : *donc tu aimes bien la bibliothèque ?*
 Moeman : *oui*
 C : *venez, on va s'asseoir sur le banc.*
 Naima : *ah oui, au soleil, il fait chaud.*
 C : *et l'endroit que vous aimez le moins alors c'est quoi ?*
 Naima : *c'est à l'ombre.*
 C : *tu aimes bien avoir chaud toi ? (rires)*
 Moeman : *moi j'aime pas le sable. Ethan, qui lance du sable et puis dans le sable, y'a des poux.*
 Luke : *moi j'aime pas le préau. Enfin, j'aime tout, sauf les toilettes. Et j'adore le baby-foot.*
 Mégane : *moi j'aime pas le jardin.*
 Luke : *tu y es tout le temps avec ta sœur.*
 Mégane : *non*
 Luke : *si*
 C : *ta sœur, elle est en maternelle ?*
 Mégane : *non elle est en CP, non en CE1*
 C : *est-ce que vous avez été dans cette école maternelle ici ?*
 Luke : *non je viens juste d'arriver.*
 Moeman : *moi la fin du CP*
 Mégane : *moi je suis arrivée en petite section.*
 C : *alors pour les 3 enfants qui sont déjà allés dans une autre école, vous préférez quelle école ?*
 Moeman : *cette école-là !!!*
 Luke : *j'aime les deux*
 Naima : *moi je préfère l'autre, moi la P. (école voisine)*
 C : *pourquoi tu préfères celle-là ?*
 Moeman : *y'a plus de sorties.*
 C : *c'est tout ?*
 Moeman : *elle est plus grande que les autres écoles*
 C : *et toi pourquoi tu préfères l'autre ?*
 Naima : *parce qu'elle était plus grande la cour, j'aimais bien les maîtresses, j'avais plein de copines.*
 C : *tu en as moins ici des copines ?*
 Naima : *oui*
 Luke : *moi aussi je préfère celle d'avant parce que si on met les deux cours collées, elle est plus petite par rapport à l'autre. La classe, elle faisait ça, elle était plus grande.*
 C : *et en maternelle, vous étiez où ?*

Naima : *moi j'étais encore dans une autre école mais j'aimais pas parce que la directrice, elle était raciste.*

C : *ah bon !!*

Naima : *elle me détestait !*

C : *pourquoi ?*

Naima : *bah parce que mon beau-père est algérien et puis parce que je mangeais plus de porc.*

C : *et ça l'énervait ?*

Naima : *et une fois, elle m'a punie à cause d'une autre fille parce que la fille, elle me dit de la pousser, donc je la pousse et elle me punit.*

C : *bon ! Et ici, ça va, il n'y a pas de racisme ?*

Tous : *non*

C : *vous vous entendez tous bien ?*

Luke : *moi mon directeur avant il était gentil*

C : *et là il est gentil le directeur ?*

Luke : *oui il est toujours gentil*

Moeman : *il est marrant*

C : *et est-ce que vous croyez que votre école, vous l'aimeriez moins si les maîtres et les maîtresses étaient moins gentils ?*

Naima : *oui !! et vous les garçons ?*

Luke : *ouais et toi ?*

Moeman : *oui ! et surtout y'avait Stéphanie, elle était très méchante. C'était juste cette maîtresse que j'aimais pas. Je préfère cette école.*

C : *est-ce que vous changeriez autre chose dans cette école ?*

Mégane et Naima : *les toilettes !*

Naima : *et le jardin aussi*

Moeman : *et le préau, c'est tout sombre, y'a pas de soleil et puis, y'a pas de banc.*

C : *c'est quoi l'endroit où vous aimez vous retrouver tranquille les garçons ?*

Moeman : *au flipper !*

C : *vous n'êtes pas tranquille aux toilettes ?*

Moeman : *si, c'est pas tous les jours.*

C : *pour être tranquille, au calme ?*

Luke : *moi je m'assois sur un banc.*

C : *peut-être que vous vous calmez jamais ? Vous jouez au foot ?*

Luke : *non ils ne veulent pas que je joue.*

C : *pourquoi ?*

Luke : *parce que je suis nul*

Moeman : *il est trop petit. Moi aussi je suis nul mais ils veulent bien que je joue.*

Luke : *mon frère il joue bien*

Moeman : *il est plus petit que toi*

Luke : *et alors ! Il a battu des grands, CM1-CM2.*

Mégane : *nous, on s'assoit sur le rebord de la fenêtre.*

C : *vous avez le droit ?*

Mégane : *oui*

C : *qu'est-ce que vous n'avez pas le droit de faire ici ?*

Mégane : *pas le droit d'aller dans l'escalier de secours*

Moeman : *pas le droit d'aller dans le jardin*

Naima : *ne pas aller dans les classes pendant la récréation sans demander.*

Luke : *pas le droit de taper dans la porte*

Naima : *pas le droit de prendre les poubelles mais les garçons, ils le font pour se faire des buts !*

Nous croisons un surveillant qui prend part à la conversation :

Tommy : *Si c'est pour faire des buts, on autorise, si c'est pour faire les fous, on ne veut pas.*

Groupe 4 : Darik, Terry et Léonard

C : Alors, on va où ?

Darik : *c'est notre cabane dans le petit coin*

C : Pourquoi dans le petit coin ?

Terry : *parce que y'a un petit mur*

C : c'est votre endroit préféré à tous les trois ?

Terry : *y'a Niels aussi*

Darik : *on peut se cacher de ceux qu'on n'aime pas, de ceux qui nous embêtent*

Léonard : *on peut construire des châteaux de sable*

C : vous êtes avec vos copains

Terry : *oui et on se parle*

C : les coins que vous n'aimez pas ?

Mathéo : *faut aller en Maternelle*

C : Vous avez le droit d'aller en maternelle ?

Darik : *des fois, si*

C : pendant la journée ?

Darik : *quand on a fini l'école*

Terry : *le matin*

C : y'a des endroits que vous aimez bien à l'école maternelle

Léonard : *là-bas derrière les buissons, y'a plein de cachettes.*

Terry : *y'en a un là-bas Darik ?*

Darik : *où ?*

Terry : *là-bas, parce que c'est nul, c'est sale, y'a que des plantes, y'avait un conteneur qui pue.*

Léonard : *là c'est bien, on peut y aller*

C : vous avez le droit

Léonard : *non mais on y va quand même.*

C : *vous sautez par-dessus et vous y allez ?*

Léonard : *oui*

C : c'est fermé au bout ou pas ?

Terry : *y'a petit trou et on va par là. Quand y'a des ballons bloqués, on y va.*

C : et vous ne pouvez pas sortir de l'école par-là ?

Léonard : *si au fond mais c'est fermé.*

C : qu'est-ce que vous changeriez dans votre école ?

Darik : *ça (il me montre le grillage) en mettant plus grand parce qu'à chaque fois, y'a le ballon qui part par là.*

C : et le voisin ne vous renvoie pas les ballons ?

Darik : *bah des fois, non parce que son chien il les mange.*

Terry : *et mettre ça plus haut (la haie)*

C : bah oui mais tu disais que vous montiez par-dessus donc si on les met plus haut, vous ne pourrez plus monter par-dessus ?

Terry : *bah non mais y'aura plus les ballons qui montent.*

Darik : *regarde, y'a un ballon à nous ici.*

Léonard : *et pourquoi ils ne refont pas les paniers de basket ?*

Darik : *oui ils sont tout cassés*

C : les filets tu veux dire ?

Léonard : *oui*

C : Est-ce que vous avez des ballons de basket ?

Léonard : *oui, des fois y'a des ballons normals.*

Darik : *et après, toi tu vas les refaire ?*

C : après je redis ce que vous pensez mais après c'est une question d'argent, vous avez des fois des idées qui ne coûtent pas trop chères et puis des fois qui coûtent chères. Et est-ce que vous vous sentez bien dans votre école ?

Ensemble : *bah ouais*

Darik : *bah oui elle est trop bien, tu peux faire tout ce que tu veux. T'as deux cours. Ici, tu peux jouer et nous, on peut jouer au foot là-bas.*

Terry : *avant, t'avais l'école pour les filles ici et l'école pour garçons là-bas.*

C : et du coup elle est vieille l'école, ça vous dérange ?

Terry : *non !*

Léonard : *on s'en fiche, du moment que c'est une école.*

C : Et donc, tu as dit, on a le droit de faire tout ce qu'on veut ?

Darik : *on peut faire du foot, les maîtresses, elles nous ont donné des ballons de Malherbe.*

C : mais je croyais que vous n'aviez pas le droit aux ballons durs pour ne pas casser les fenêtres ?

Darik : *bah là, c'est des vrais ballons gonflés mais on a le droit que derrière, pas ici.*

C : ah d'accord

Terry : *bah oui tu as vu il y a des carreaux de cassés. Mais le maître, il veut bien qu'on joue mais que derrière.*

Léonard : *mais avant on avait le droit parce qu'on n'avait pas cassé de fenêtre.*

C : qu'est-ce que vous changeriez dans votre école ?

Darik : *oui moi je sais, bah ça là (l'espèce de bac à sable). Mettre du vrai sable parce que des fois, y'en a qui prennent le sable et dedans y'a des petites bestioles et ils le lancent sur les autres.*

C : vous préféreriez avoir du vrai sable, comme à la mer ?

Darik : *oui et puis, ça ça ne coûte pas cher parce que tu peux aller chercher à la mer.*

C : le sable, c'est pas cher mais l'entretien je pense, faut le couvrir sinon les animaux font leurs besoins dedans.

Darik : *à l'école, de toute façon, c'est interdit aux chiens.*

C : mais les chats, ça se balade.

Léonard : *c'est bien parce que tu as des fruits dans les arbres.*

C : vous avez le droit de les manger ?

Terry : *on monte dessus*

Léonard : *c'est un noisetier*

C : votre pièce préférée dans l'école c'est quoi ?

Terry : *c'est le baby.*

Léonard : *là c'est les escaliers mais on n'a pas le droit, c'est les escaliers de secours, des fois, on y va.*

Passage difficilement audible, ils me montrent un petit chemin, interdit, qu'ils empruntent lorsque l'école est finie.

Léonard : *c'est le soir quand on repart.*

C : vous êtes ici depuis l'école maternelle ?

Tous : *oui*

C : et est-ce que vous voudriez changer d'école ?

Tous : *non*

Léonard : *mais moi, je vais devoir changer d'école parce que je déménage.*

C : ça t'embête ?

Léonard : *bah oui*

C : ça t'embête de quitter l'école ou les copains ?

Léonard : *bah les copains et l'école*

C : est-ce que vous la trouvez jolie votre école ?

Darik : *oui ça va*

Léonard : *derrière le mur, y'a des barreaux, alors on dirait que c'est une prison.*

Terry : *là où y'a les rideaux jaunes, on voudrait que ce soit une salle de jeu*

C : et c'est quoi pour le moment ?

Terry : *on sait pas, c'est des rendez-vous*

C : ah d'accord. Donc vous voudriez avoir une salle ?

Terry : *oui avec du ping-pong, du babyfoot, des ordis*

C : bah vous avez déjà une salle informatique non ?

Terry : *oui mais on voudrait avoir du ping-pong. Et puis on voudrait y aller dans la salle informatique mais on n'a pas le droit*

C : oui c'est les filles qui dansent là-bas pendant la récré ?

Terry : *ouais*

Darik : *on voudrait planter des trucs aussi*

C : oui faire un jardin

Terry : *on en a déjà fait un, là-bas*

C : là-bas dans l'autre cour

Darik : *c'est au centre de loisirs.*

C : ah oui pas pendant l'école

Darik : *non mais c'est à tout le monde.*

C : d'accord

Léonard : *on peut montrer la salle du flipper*

C : oui, en fait, vous voudriez avoir une salle comme ça mais plus grande et avec plus de choses ?

Ils me montrent le fonctionnement et dysfonctionnement du flipper.

C : vous ne lui trouvez aucun défaut à votre école ?

Darik : *si un défaut ! Y'en a qui casse les bacs là (je ne sais pas de quoi il me parle)*

C : ah oui mais ça, ce sont des enfants qui font des bêtises, c'est pas un défaut de l'école ?

Darik : *ils bloquent des ballons aussi sur le toit. Il faudrait mettre des tuiles comme ça les ballons ils roulent.*

Léonard : *dans le préau, elles ne fonctionnent pas les lampes.*

Terry : *moi je voudrais bien mettre le truc par terre comme en maternelle.*

C : ah oui, le revêtement, quand tu tombes, ça ne te fait pas mal. (Nous sommes dans la deuxième cour). Donc vous jouez au foot là, mais vous êtes obligés de faire les buts avec les poubelles ?

Darik : *ouais*

Léonard : *on pourrait avoir des buts normaux.*

Nous nous déplaçons vers les toilettes

Terry : *pourquoi vous ne pouvez pas mettre les murs plus hauts aux toilettes parce que des fois quand tu fais pipi, y'a des gens qui montent sur les tuyaux pour regarder.*

C : les toilettes sont faites comme ça pour pouvoir venir secourir un enfant qui est coincé.

Darik : *des fois, ils font la balançoire là-dessus, ils montent sur les toilettes et ils font ça (il mime : s'accroche sur le dessus du mur ajouré pour balancer son corps au niveau de l'ouverture de la porte).*

Beaucoup de résonnance dans les toilettes, ils parlent tous les trois en même temps, fin de l'enregistrement.

Classe CP-CE1, Éloïse, 4 groupes

Groupe 1 : Taïra, Aline, Julianne, Manon, CP

C : Est-ce que vous aimez bien votre école ?

Taïra : *moi j'aime bien l'école*

Aline : *moi, j'aime bien l'école, j'aime bien ma classe*

C : qu'est-ce que vous préférez ?

Julianne : *la cour, ma classe et la maîtresse*

Manon : *moi l'école, la récré et aussi quand on travaille.*

Julianne : *moi j'adore la maîtresse*

C : qu'est-ce que vous trouvez de plus joli dans votre école ?

Taïra : *le soleil (c'est une journée de printemps ensoleillée !)*

Julianne : *la maîtresse*

Manon : *les décorations*

C : quelles décorations ? Celles que vous avez faites dans votre classe ?

Aline : *oui, on a fait des papillons*

Julianne : *on a fait des coloriage, des poissons.*

C : est-ce qu'il y a un endroit que vous n'aimez pas du tout dans votre école ?

Manon : *moi j'aime pas le sable parce que y'en a qui lance du sable.*

Taïra : *une fois, y'a un garçon, il a fait pipi dans le sable*

Julianne : *et ils lancent le sable, et ça vient dans les yeux*

C : et l'école, quand vous la regardez, vous la trouvez jolie ou pas ?

Toutes : *oui*

C : et est-ce que vous changeriez quelque chose ?

Aline : *ça (elle me montre la plaque d'égout)*

C : la plaque d'égout, pourquoi ?

Aline : *y'en a qui ouvrent et qui mettent du sable dedans. Ethan qui veut aller dedans.*

Elles parlent toutes en même temps. Elles sont toutes arrivées en PS dans cette école, exceptée une.

Manon : *moi j'ai eu 5 écoles.*

C : et ta préférée, c'est laquelle ?

Manon : ... (elle tarde à répondre car elle réfléchit)

Aline : *celle-là !*

C : ou une autre ?

Manon : *celle-là mais à Lisieux, j'avais une meilleure copine, on était toutes les deux. Mais là, elle est partie avant moi et moi, je suis partie après.*

C : alors ton école préférée, c'est celle où tu avais ta meilleure copine ou c'est celle-là ?

Manon : *les deux !*

Julianne : *moi j'étais dans une école quand j'étais toute petite mais le maître il était méchant avec moi, il me punissait tout le temps.*

C : alors est-ce que vous changeriez quelque chose dans cette école ?

Aline : *le sable !*

C : est-ce que vous vous êtes déjà posés cette question ?

Manon : *jamais !*

Aline : *moi je trouve qu'elle est belle notre école*

Julianne : *moi aussi !*

Taïra : *moi, y'en a qui m'embête*

Aline : *y'en a beaucoup qui se disputent*

Manon : *moi j'aime bien les toilettes, on peut faire tout ce qu'on veut dans les toilettes, on peut boire, on peut discuter, sauf jouer, on ne peut pas jouer dans les toilettes. On peut aller aux toilettes sans demander. Dans la classe, il faut demander et Ethan, il demande et puis après il joue dans la cour.*

C : *d'accord mais pendant la récréation, vous faites comme vous voulez en fait.*

Julianne : *oui, il y a un lavabo et on peut boire*

Taïra : *moi j'aime pas parce que y'a plus de papier toilette.*

Aline : *moi j'aime bien travailler.*

Julianne : *moi aussi, j'adore travailler.*

Groupe 2 : Célia, Marine, Julie, CP

Célia : *Moi, j'adore cette école*

C : *on va se promener*

Célia : *ça c'est mon endroit préféré*

C : *ici dans la cour ?*

Célia : *oui*

C : *pourquoi*

Célia : *parce que, quand Ethan me tape*

C : *il ne te tape pas tous les jours ?*

Célia : *si, des fois, oui. Des fois*

C : *et pourquoi tu te mets là, il ne te tape pas quand tu te mets là ?*

Célia : *Ouais*

C : *parce que ? Y'a les maîtres qui surveillent ?*

Célia : *ouais*

C : *donc vous vous mettez près des maîtres et des maîtresses pour être en sécurité, c'est ça ?*

Célia : *oui !*

C : *vous êtes en CP vous les filles, hein, c'est ça ?*

Ensemble : *oui*

C : *toi, dis-moi, c'est quoi ton endroit préféré dans l'école ? Tu nous emmènes ? Là dans le sable, enfin c'est pas vraiment du sable ! Et pourquoi tu l'aimes bien cet endroit-là ?*

Marine : *on peut faire tout, pour faire des maisons ou un gâteau. Mais Ethan il fait de la boue ici, il met de l'eau, il creuse, il creuse et il met de l'eau avec sa bouche.*

Célia : *il prend une bouteille dans la poubelle, il met de l'eau et après il met.*

Julie : *on peut faire des petits cœurs, des petits dessins ...*

C : *donc toi, ce que tu aimes, c'est faire des petits dessins dans le sable ?*

Julie : *ouais. Un truc que j'aime, c'est ce coin-là (elle m'emmène). Parce que s'il nous embête Ethan avec le foot, j'ai pas envie d'avoir le ballon sur la tête.*

C : *alors dites-moi, est-ce que vous la trouvez jolie votre école ?*

Ensemble : *oui*

Julie : *mais derrière, j'aime pas*

C : *dans la deuxième cour ?*

Marine : *oui parce que ici elle est grande la cour ici et aussi je peux appeler ma petite sœur (la cour donne sur celle des maternelles, un grillage les sépare).*

C : *et pourquoi vous n'aimez pas la cour de derrière ?*

Célia : *parce qu'elle est pas assez grand et elle n'a pas de sable.*

C : *vous êtes dans cette même école depuis la maternelle ?*

Julie et Marine : *oui*

Célia : *non*
C : Tu étais dans quelle école ?
Célia : (silence)
C : tu ne sais plus, c'est pas grave, est-ce qu'elle était bien ton école ?
Célia : *oui*
C : tu préfères laquelle ? Celle-là ou l'autre ?
Célia : *celle-là*
C : pourquoi ?
Célia : *parce que j'adore être en CP, je voudrais être en CM2.*
C : ah, il va falloir attendre un petit peu. Et vous la trouvez comment votre école quand vous la regardez comme ça ?
Marine : *belle*
Julie : *elle est bien*
Marine : *sauf que celui qui fait pipi dans le sable, nous on l'aime pas. Ethan il fait pipi dans le sable.*
Célia : *moi j'aime bien le tableau*
C : oui mais il est dans la classe le tableau ? Vous avez le droit d'aller dans la classe ?
Julie : *oui*
Marine : *non*
Célia : *en fait, pendant la récré on n'a pas le droit d'aller dans la classe mais sinon oui.*
C : bah oui forcément, pendant la classe, la maîtresse vous fait venir au tableau. Est-ce que vous l'aimez bien votre classe ?
Ensemble : *oui*
C : est-ce qu'elle est belle ?
Ensemble : *oui*
Julie : *parce que le soleil rentre.*
C : ça fait des belles couleurs ?
Ensemble : *oui*
Marine : *on va demander à la maîtresse de mettre des décorations.*
C : alors votre préau, vous en pensez quoi ?
Célia : *il est bien, on peut aller aux toilettes sans avoir de pluie sur notre tête.*
C : il n'est pas très grand, vous n'êtes pas trop tassés ?
Ensemble : *non*
C : et du coup vous parliez des toilettes, vous en pensez quoi des toilettes ?
Julie : *oui, on peut boire.*
Marine : *y'a des fois des enfants qui cassent les toilettes*
Célia : *et aussi des fois, les toilettes, elles sont bouchées et y'a plus d'eau pour boire et tirer la chasse d'eau.*
C : vous êtes contentes d'être en CP ?
Ensemble : *oui*
C : quand vous êtes chez les petits là, de l'autre côté du grillage et que vous arrivez de ce côté-là, ça fait quoi ?
Julie : *bah, ça fait que si on est en maternelle, on n'a pas le droit d'aller ici (du côté des grands elle veut dire).*
Marine : *Si on est en CP, on a le droit mais pour les petits, on a le droit sauf pour faire des bisous à nos sœurs ou à nos frères.*
C : donc vous étiez contentes d'arriver de ce côté-là de la cour ?
Julie : *c'est notre récré préférée*
Marine : *quand les petits ils viennent ici, ça nous embête. Ma sœur, j'aime pas.*
C : tu n'aimes pas quand ta petite sœur elle vient dans la même cour que toi ?

Marine : *si mais j'aime pas quand ma sœur elle est pas là.*

C : ah d'accord, tu n'aimes pas quand elle n'est pas là ! Mais par exemple, si on enlève le grillage entre les petits et vous, ça vous plairait ?

Ensemble : *oui*

Célia : *moi j'ai un petit frère mais il est pas en maternelle*

C : et tu aimerais bien quand même que ce soit ouvert ?

Célia : *oui*

Julie : *là c'est déjà ouvert mais on n'a pas le droit*

Marine : *ma petite sœur elle, quand je suis avec elle, si elle part dormir quelque part trois jours et bah je vais la manquer.*

Julie : *moi j'aime pas dormir quelque part avec l'école parce que j'aime pas.*

Marine : *moi j'avais des Barbie et des petshops et ma sœur, elle a pas le droit de toucher.*

Julie : *moi je pars pas avec l'école*

Célia : *on va bientôt aller à la sortie parce que y'a toujours la sortie piscine.*

Julie : *mais la piscine, elle grandit, elle grandit et après j'arrive plus à nager parce que je suis petite.*

La conversation dévie sur la piscine, j'arrête l'enregistrement.

Groupe 3 : Lucas, Flora, Bryan, CE1

C : c'est quoi ton endroit préféré dans l'école ? Tu m'emmènes ?

Lucas : *là-bas*

C : viens, on y va. Alors, on est dans votre petit jardin c'est ça ?

Lucas : *ouais*

C : et pourquoi c'est votre endroit préféré ?

Bryan : *parce qu'on peut jouer au loup.*

C : et vous avez le droit de marcher dedans comme ça ?

Bryan : *bah oui*

C : et vous avez le droit de jouer ici pendant la récréation ?

Lucas : *bah oui*

Ils commencent à grimper sur le petit muret, je suis obligée de les menacer de les renvoyer en classe car ils risquent de tomber.

C : alors expliquez-moi pourquoi vous aimez cet endroit ?

Bryan : *parce qu'on peut jouer, faire des châteaux*

C : oui avec le sable derrière. Pourquoi vous préférez ici à dans la cour ?

Lucas : *parce que ici, on peut sauter, on peut faire des loups.*

C : c'est quoi la différence entre ici et dans la cour, vous pouvez faire des loups dans la cour ?

Bryan : *bah non*

C : alors c'est quoi la différence avec ici ?

Flora : *parce que les garçons jouent au foot*

C : je croyais qu'ils jouaient de l'autre côté les garçons ?

Flora : *non*

Bryan : *c'est les grands qui font ça*

Flora : *quand on joue ici, ils ne viennent pas.*

C : essayez de me dire pourquoi c'est bien ? Pourquoi vous aimez bien cet endroit-là ?

Lucas : *oh j'ai trouvé un papillon*

Clairement mes questions les désintéressent au plus haut point !

C : Vous venez là ? (Ils reviennent près de moi, ils sont très dissipés, ils tripotent les herbes). Alors par exemple, qu'est-ce que vous êtes en train de faire tous les trois avec vos mains ?

Bryan : *déchirer*
C : vous déchirez quoi ?
Bryan : *de l'herbe.*
C : est-ce qu'il y en a partout dans l'école de l'herbe ?
Bryan : *bah oui*
Même mes questions que j'oriente de plus en plus, n'obtiennent pas les réponses attendues.
Bryan : *là, là, là*
Lucas : *y'a que dans le jardin*
C : oui y'a que dans le jardin qu'il y a de la verdure. Est-ce que c'est ça que vous aimez bien, avec de l'herbe ?
Ensemble : *oui*
C : c'est moi qui donne les réponses ?
Bryan : *non*
C : alors est-ce que vous étiez en CP à côté avant ?
Ensemble : *oui*
C : et vous aimiez mieux la maternelle ou vous aimez mieux être là ?
Ensemble : *là !*
C : pourquoi ?
Lucas : *parce que*
C : pourquoi, parce qu'il y a des jeux là-bas ?
Bryan : *non là, y'a des paniers de foot (il se trompe, c'est basket), on peut jouer au foot.*
C : pourquoi c'est mieux d'être chez les grands plutôt que chez les petits ?
Lucas : *c'est nul, pipi caca*
C : c'est dur ? On ne vous a jamais demandé si votre école était jolie ?
Bryan : *moi je pense qu'elle est jolie*
Lucas : *moi aussi*
C : et qu'est-ce que vous changeriez si vous pouviez le changer ?
... pas de réponse
Flora : *mon endroit que j'aime pas c'est quand les grands ils passent comme ça, hop, dans nos classes.*
C : ah oui, vous n'aimez pas que vos classes communiquent et que les grands passent dans votre classe.
Flora : *oui*
Bryan : *moi j'aime bien quand le maître il passe dans ma classe.*
Flora : *parce que après on travaille pas. Aujourd'hui il nous a donné des yoyos.*
Les garçons se mettent à rire et à chahuter. Flora relance elle-même la conversation sur le sable.
Flora : *moi, j'aimerais bien qu'on change le sable.*
C : pourquoi ?
Les garçons commencent à répondre et interrompent Flora.
C : attendez, c'est elle qui a parlé de ça, j'aimerais bien lui demander pourquoi ?
Flora : *parce que Ethan, il lance du sable et tout !*
C : alors tu mettrais quoi à la place ?
Flora : *de l'herbe*
C : faire un jardin plus grand ?
Flora : *oui*
Bryan : *un terrain de foot*
C : bah les terrains de foot, c'est dans l'herbe
Bryan : *non !!*
C : bah les joueurs de foot ils jouent dans l'herbe !

Lucas : *bah oui ! ils jouent pas sur du béton !!*

C : tu imagines quand ils tombent ?

Bryan : *une fois, j'ai vu mon père était à la guerre, il a joué dans une équipe de foot, ils ont perdu un tournoi.*

C : donc vous voudriez plus d'herbe ?

Bryan : *plus plus plus plus*

Flora : *un grand jardin*

Lucas : *pour faire plein de jeux*

C : comme quoi ?

Lucas : *un toboggan*

Bryan : *nous cacher*

Ils s'égarèrent encore une fois, j'arrête l'interview.

Groupe 4 : Léa, Maëlys, Driss, CE1

C : alors pour commencer, est-ce que vous avez tous été à l'école maternelle ici ?

Ensemble : *oui*

C : alors dites-moi tout, qu'est-ce que vous aimez dans votre école ?

Driss : *moi je voudrais que les grands arrêtent de mettre le ballon derrière.*

Léa : *et que les grands passent pas dans notre classe pour nous déconcentrer, la maîtresse elle veut pas.*

Maëlys : *Parce que après on s'arrête*

Driss : *oui on est perdu.*

C : ils passent dans votre classe pour faire quoi ?

Driss : *pour passer dehors, pour aller voir MONSIEUR S.. (le directeur)*

Maëlys : *pour aller dans l'autre classe.*

Léa : *moi ça m'empêche de travailler*

Maëlys : *moi aussi*

Driss : *moi aussi, et aussi, y'a aussi un truc que je voudrais changer, que la maîtresse veut qu'on aille quelque part au moins trois jours ou un jour. Moi je veux pas aller en classe de mer, non !*

Léa : *parce qu'en fait, y'avait pas d'accompagnateur*

Maëlys : *mais du coup comme y'avait moins d'élèves en CE2, ils sont partis eux.*

C : vous partirez peut-être l'année prochaine ?

Léa : *oui on part en Angleterre*

Driss : *oui, on va faire ... les CE2, ils ont fait la boom, on fait la fête.*

C : bon alors quoi d'autre, qu'est-ce que vous aimez ?

Léa : *on aime la maîtresse*

C : c'est pas l'école, la maîtresse

Driss : *on aime bien la récré*

Maëlys : *la cour*

Léa : *les arbres*

Driss : *et aussi de l'autre côté, parce que on n'entend pas les voitures qui passent.*

Léa : *j'aime bien le sable mais y'a les grilles là, et y'a quelqu'un qu'habite, c'est une fille et en fait, elle nous jette de l'eau*

C : elle vous arrose ?

Léa : *oui avec un « spitch spitch »*

C : c'est pour vous faire rigoler ?

Léa : *non*

Driss : *nous on lui demande. Et le sable, pour faire du molki, pour faire des châteaux de sable, faire des circuits de voiture.*

Maëlys : *et aussi, y'a un jardin où qu'on fait du jardin.*

Léa : *sauf que y'a des gens qui les écrasent*

C : *c'est pas sympa. Mais là, y'a rien pour le moment dans votre jardin ?*

Driss : *si, y'a des plantes*

Maëlys : *y'a même une tomate, on l'a vu tout à l'heure*

Léa : *c'est nous qui l'avait planté quand on était en CP.*

C : *il va falloir désherber. Et vous avez des camarades qui ont sauté tout à l'heure dessus, ils m'ont dit qu'ils avaient le droit ?*

Driss : *non on n'a même pas le droit de rentrer dans le jardin*

Maëlys : *ils ont sauté sur quoi ?*

Léa : *non on n'a pas le droit, même pas le droit de rentrer.*

Maëlys : *moi ce que j'aime pas, c'est que Ethan arrête de nous taper.*

Driss : *moi, quand Ethan il commence à m'embêter, ça m'énerve et quand je commence à m'énerver, je me contrôle pas.*

Léa : *moi j'aime pas, c'est quand y'a de l'eau partout et on glisse dans les toilettes. Parce que quand ils boivent, après ils mettent les mains par terre.*

Driss : *et on glisse*

C : *alors je préfèrerais que vous me parliez de votre école*

Driss : *on aime dessiner par terre avec des craies*

Léa : *on aime la chenille dans notre classe*

Maëlys : *elle s'appelle Oscar, c'est Ethan qui a choisi le nom*

Driss : *non c'est mieux*

Maëlys : *en fait, c'est tout le monde*

C : *et de l'autre côté, vous y allez ?*

Maëlys : *non y'a pas le droit, y'a que les grands, que les CE2, CM1 et CM2.*

Driss : *mais eux, quand ils étaient en CP, ils arrêtaient pas d'aller derrière et nous quand on veut, ils disent non.*

Maëlys : *c'est normal la maîtresse elle veut pas.*

Léa : *y'a aussi le terrain de basket*

C : *vous y jouez ?*

Léa : *oui*

Driss : *on fait du foot, on aime bien le préau pour faire du foot, on aime bien les carrés-là qui sont par terre pour faire une balle à six*

Maëlys : *aussi, y'avait un jeu quand on était en CP. Léa, elle avait laissé la balle par terre, y'avait des chaussettes et il fallait lancer ...*

Léa : *y'a un truc qui est embêtant, c'est que y'en a, ils sont en retard alors ils arrêtent pas de crier à la barrière.*

C : *est-ce que vous changeriez d'école ?*

Ensemble : *non*

Léa : *mais moi ma mère elle dit oui.*

Driss : *ma mère elle veut que je change*

Léa : *mais moi j'avais pas envie*

Driss : *moi j'aime bien cette école en plus j'habite juste à côté de l'école.*

C : *vous venez à pieds ?*

Maëlys : *oui c'est pas loin*

Ils commencent à parler de l'heure à laquelle ils se lèvent, c'est inaudible.

Enquête principale 2014 / 2015 : Parcours photographique dans l'école Lilas

CP

Groupe 1

Juline



Juline : *j'aime bien jouer au cerceau*

C : Et, tu joues quand au cerceau ?

Juline : *à la récré et des fois quand on fait du sport*

C : Et, tu y joues avec qui ?

Juline : *avec mes copines, Clémentine, Aurélie, Élixa. Le matin, je me lève tôt parce que j'aime bien venir à l'école.*

Digression sur la façon dont les parents les réveillent le matin.



C : ensuite tu as pris la photo de ta classe, pourquoi ?

Noé : *oh, y'a Maximilien dessus !*

Juline : *parce que, comment dire, parce que j'aime bien l'école et j'aime bien être dans cette classe, et que quand je serai en CE1, elle me manquera*

C : tu seras à côté, il y a des nouveaux CP qui vont arriver. Et ça ne te manque pas la maternelle ?

Juline : *non, pas trop, un peu mais parce que y'a mon frère à la maternelle mais sinon, non. Ça ne me manquera pas autant que le CP.*

Laurent



C : Laurent, tu as pris le plateau, pourquoi ?

Laurent : *parce que on va jouer dessus*

C : tu joues à quoi sur ce plateau

Laurent : *on joue au foot avec Noé, des fois avec des grands et des fois avec des filles*

C : elles jouent bien au foot les filles

Laurent et Noé en cœur : *non !!* mais Noé rajoute : *Aurélie, elle est meilleure que Clémentine.*



C : Laurent, tu as voulu prendre aussi en photo la classe des CE1-CE2, voisine de la tienne mais pour ne pas les déranger, tu as pris la photo de la porte. Pourquoi ?

Laurent : *parce que l'année prochaine, je serai avec eux.*

C : tu as pris la photo parce que c'est là que tu vas être l'année prochaine, c'est ça ?

Laurent : *oui*

C : tu es impatient d'être dans cette nouvelle classe ? Nous sommes au mois de juin !

Laurent : *ouais !*

C : tu ne connais pas ta maîtresse ?

Laurent : *si on connaît les deux maîtresses, mais ce ne sera pas elles.*

Clémentine



C : pourquoi tu as pris la marelle avec ta meilleure amie Juline

Clémentine : *ça représente mon école, ça représente un jeu de mon école.*

C : et tu y joues souvent à ce jeu

Clémentine : *non ça va, je joue plus souvent avec mes amis/amies ?*

Je me demande alors pourquoi elle a photographié la marelle, parce que cela fait partie du « décor » ?

C : alors vous jouez à quoi avec tes amies ?

Clémentine : *on joue à la corde à sauter, au cerceau comme Juline et des fois*

Noé intervient en coupant la parole : *on vous attrape*

Clémentine termine alors sa phrase : *les garçons nous attrapent !*

C : vous faites un « loup » ?

Juline : *non, euh nous, on joue tranquillement et eux ils viennent*

Clémentine : *nous on n'a pas envie qu'ils viennent parce qu'on joue tranquillement*



C : alors Clémentine, c'est quoi ça : « chaque jour compte », dis-moi ?

Clémentine : *bah en fait, c'est où on met les pailles, on met une paille par jour et puis après on les compte pour savoir combien y'a d'école par jour.*

C : de jours d'école, tu veux dire ?

Clémentine : *oui oui c'est ça !*

C : pourquoi tu voulais la prendre cette photo ?

Clémentine : *comme ça, la prochaine fois, quand je serai en CE1, je vais me rappeler qu'on avait fait ça.*

C : tu as bien aimé faire ça ? Compter les jours d'école ?

Clémentine : *oui en plus c'est mon métier, donc c'est moi qui le fais.*

C : vous avez un métier toute la semaine ?

Clémentine : *oui, toute la semaine. Mais en fait, là on a changé les métiers hier donc je l'avais fait avant. Du coup maintenant je sais plus ce que je fais.*

Groupe 2

Élisa



C : Élisa, tu as pris la photo du plateau.

Élisa : *parce que j'aime bien jouer sur le plateau. On se sert des lignes pour jouer à suivre des lignes. Des fois, on joue au papa et à la maman et les lignes elles font des carrés et tout, et on dit que ça fait une maison, des toilettes.*

C : et tu joues avec qui ?

Élisa : *avec Juline, Clémentine et Yliès et des fois, Mickaël, Noé, Guillaume euh ...*

C : d'accord, y'a des garçons, y'a des filles

Élisa : *oui des fois*

Charlie



C : Charlie, tu as pris la cantine mais de l'extérieur, pourquoi tu as pris cette photo ?

Charlie : *je trouve qu'elle est belle*

C : tu manges à la cantine ou pas ?

Charlie : *non*

C : et t'aimerais bien ?

Charlie : *oui*

C : pourquoi tu aimerais bien manger à la cantine ?

Charlie : *je ne veux pas manger avec papa et maman*

C : pourquoi ?

Charlie : *avant je mangeais mais maintenant je mange plus parce qu'on a plus d'argent.*

C : ça coûte trop cher à papa et maman donc ils viennent te chercher ?

Charlie : *oui*

C : d'accord.

Guillaume



C : la photo suivante, on voit les chaises mais en fait, Guillaume tu voulais prendre la scène derrière, c'est ça ?

Guillaume : *oui parce que on a fait beaucoup de spectacles sur la scène, comme des danses.*

C : quand vous avez fait ça ?

Guillaume : *je sais plus*

C : tu fais du théâtre aux activités ?

Guillaume : *non*

C : moi je crois savoir, vous étiez en GS avec Éric et on avait tous chanté pour Noël.

Guillaume : *je crois que je m'en rappelle. Mais en fait, je sais plus, mais c'était dans le début de cette année.*

C : et donc tu aimes bien être sur la scène ?

Guillaume : *oui*

Bertille



C : Alors la bibliothèque, c'est Bertille qui voulait la prendre.

Bertille : *parce que j'aime bien la bibliothèque et lire des livres.*

C : et vous y allez souvent ?

Bertille : *oui avec monsieur L. (président du SIVS), c'est mon papy.*

C : d'accord mais pendant le temps de l'école ?

Bertille : *non après l'école*

C : et pendant l'école, tu y vas avec la maîtresse ?

Bertille : *non*

C : et tu aimerais y aller plus souvent avec la maîtresse ?

Bertille : *oui*

C : et vous les autres, vous y allez souvent dans la bibliothèque ?

Charlie : *moi tous les mardis et les vendredis mais à la bibliothèque d'A. (commune voisine)*

C : ah oui donc pas celle de l'école, d'accord.

Guillaume : *moi j'y vais en activité d'écoute musicale.*

C : donc vous ne lisez pas de livre ?

Guillaume : *non, enfin si, on en lit, ceux qu'ont pas envie de faire la danse. Soit ils dessinent, soit ils lisent des livres.*

C : et pendant ce temps-là, les autres font écoute musicale.

Guillaume : *oui et ils dansent.*

C : ah bon !? Mais l'écoute musicale, c'est quand on écoute, ce n'est pas quand on danse ?

Guillaume : *si parce que là on peut danser comme on veut, la danse, on a des pas à respecter mais pas là. Moi, je préfère lire donc je prends un livre et puis je m'assoie.*

Groupe 3

Aurélie



C : Aurélie, tu as pris la photo de la classe de Boris (son grand frère), pourquoi ?

Aurélie : *parce que moi j'aime bien la classe de Boris et en plus, j'y suis déjà allée quand ma maîtresse elle avait des rendez-vous et puis j'aime bien.*

C : tu aimes bien être avec les grands, tu voudrais déjà être en CM2 ?

Aurélie : *oui.*

C : pourquoi tu n'as pas pris ta classe à toi ?

Aurélie : *parce que j'aime mieux la classe de Boris.*

Nicolas



C : d'accord. Nicolas : la photo « qui penche » de la cour.

Nicolas : *parce que j'adore la nature et je sauve la nature.*

C : tu sauves la nature ?

Nicolas : *maman et papa aussi qui sauvent la nature*

C : d'accord et pourquoi cette photo-là dans l'école alors ?

Nicolas : *bah parce que c'est beau et pis il y a des arbres, des fruits et on peut manger des fruits et puis comme ça, nous on a mangé.*

C : et ça t'arrive de manger des fruits comme ça, là.

Nicolas : *oui, j'adore surement les raisins.*

C : oui mais pas dans la cour de récréation, y'a pas de fruits dans la cour ?

Nicolas : *bah, il y a dedans des fois*

Paul



C : ah bon, d'accord. Paul tu as pris le plateau. Pourquoi ?

Paul : *parce que ma sœur, elle fait du sport*

C : c'est qui ta sœur ?

Paul : *Marlène, la grande !*

C : elle fait du sport où ?

Paul : *bah, elle est dans cette classe (qui est en train de faire du sport sur le plateau avec sa maîtresse)*

C : ah, donc c'est pour ça que tu l'as prise en photo ? D'accord ! Et pourquoi d'autres sinon ? (Il tarde à répondre) Est-ce que tu joues sur le plateau des fois et si oui, tu joues à quoi ?

Paul : *au loup*

C : avec qui ?

Paul : *avec Vincent*

Maximilien



C : et quoi d'autre ? C'est tout ? Bon alors, Maximilien, (cet enfant non plus, n'est pas très bavard) toi tu as pris ce coin-là. Pourquoi ce coin-là, cet endroit en particulier dans l'école ? Alors déjà c'est dans la cour. Vous n'avez pas pris la petite cour (les CP vont dans la petite cour), vous avez pris la grande cour. Pourquoi tu n'as pas pris la petite cour, celle où vous êtes tout seuls les CP de temps en temps. Tu préfères celle-ci ? Pourquoi ce coin-là ? Tu as fait au hasard ou il se passe quelque chose de particulier dans ce coin-là ?

Maximilien (l'enfant reste mutique) : *bah il y a une maison.*

C : qu'est-ce qu'elle représente pour toi cette maison ? Elle te gêne ? Tu la trouves jolie ?

Groupe 4

Géraldine

Adrien : *c'est tout enregistré alors faut pas dire de gros mots sinon le maître, il va entendre.* (Il parle du seul maître qu'il y a dans l'école et c'est le directeur. Il ne parle pas de sa maîtresse)

C : non c'est moi qui écoute après, pas le maître. C'est Géraldine qui a pris la première photo, c'est la classe des CM2.



Géraldine : *c'est la classe de mon grand frère. J'aime bien leur classe, ils travaillent trop bien dans leur classe.*

C : pourquoi ils travaillent trop bien ?

Géraldine : *parce que j'aime bien les grands qui sont dans la classe.*

Adrien : *et aussi elle fait plein de bêtises dans notre classe.*

C : ah donc c'est pour ça qu'elle a pris la classe des grands ! Parce que tu feras moins de bêtises quand tu seras dans cette classe-là ?

Géraldine : *non mais je vais toujours rester en CP.*

C : ah bah non.

Yliès : *bah moi, le directeur, il a parlé à ma maman et il a dit que j'allais redoubler.*

Adrien



C : Adrien, tu fais une photo du plateau

Adrien : *oui mais y'a Géraldine qui s'est mis devant*

C : c'est pas grave. Pourquoi tu as pris cette photo ?

Adrien : *parce que j'aime bien, j'aime bien cette récré, on a beaucoup d'espaces, on peut courir très vite, et on peut faire beaucoup d'activités, avec des craies, faire des petits dessins.*

C : et ta maîtresse me disait que tu venais d'une autre école. Tu viens de quelle école ?

Adrien : *ça dépend, l'hiver on va à G.(ville proche dans le Calvados), et quand c'est les grandes vacances, on va à Ouistreham.*

C : pourquoi tu changes d'école comme ça ?

Adrien : *parce qu'on a des manèges et on doit voyager.*

C : ah d'accord ! Tu fais partie des gens du voyage, c'est ça ?

Adrien : *oui c'est ça. Oui et tout le monde me dit : « Mini Ken'j », je sais pas pourquoi, parce que la maîtresse m'a dit que c'était une génération, parce que moi je connais une foraine qui m'appelle « cousin », je ne sais pas pourquoi.*

C : c'est parce que tu ressembles à « Ken'j » ?

Adrien : *non bah en fait, « Ken'j » c'est un voyageur, on se prend pour des cousins.*

C : d'accord. Donc toi, tu vois beaucoup d'écoles alors ?

Adrien : *bah oui.*

C : et qu'est-ce que tu penses de celle-là ?

Adrien : *j'aime bien cette école, parce que toutes les écoles, ils sont méchants, même qu'on a rien fait, ils nous punissent. Et y'a une maîtresse aussi, on fait rien, juste elle nous dit « sortez votre cahier » et dès qu'elle a arrêté de dire ça, et ben, elle dit, elle nous punit.*

C : que la maîtresse, Isabelle, elle te punit ?

Adrien : *non, bah, elle m'a jamais puni cette maitresse, je l'aime bien, elle est sympa.*

C : est-ce que tu t'es fait des copains ?

Adrien : *oui un petit peu ...*

C : est-ce que tu en as dans les autres écoles des copains ?

Adrien : *bah, pas vraiment, non*

C : ça doit pas être facile de se faire des copains quand tu restes pas longtemps dans l'école comme ça ?

Adrien : *bah voilà ! Alors tu dois te laisser aller dans la solitude*

Géraldine : *bah tu demandes (elle crie presque !) : « est-ce que vous pouvez être mes copains ? »*

C : *et est-ce que dans tes « cousins », les gens qui voyagent avec toi, tu en as des copains ?*

Adrien : *bah oui, plein plein plein ...*

C : *et pourquoi ils ne sont pas dans cette école aussi ?*

Adrien : *parce que ça dépend : on n'est pas tout le temps regroupé, des fois, y'en a qui vont à G., et nous, on est à C. (villes voisines)*

C : *d'accord. Et c'est la première fois que tu viens dans cette école-là ?*

Adrien : *bah oui, enfin j'étais venu en petite section (c'est un RPI donc l'école maternelle est située dans une autre commune voisine). Et là c'est la première fois que je vais dans la grande classe CP.*

C : *d'accord, et est-ce que tu la trouves belle cette école ?*

Adrien : *bah ouais (n'a pas l'air convaincu)*

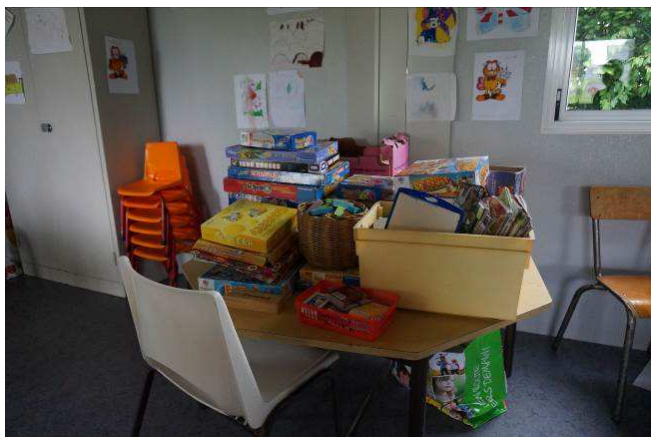
C : *tu peux me dire « non ». Tu en as vu plein des écoles donc qu'est-ce que tu en penses ?*

Adrien : *bah, dans toutes ces écoles, y'a pas un grand plateau comme ça ! Y'a une classe, on pouvait rien faire en fait. En fait, on touchait un arbre, on n'avait pas le droit de toucher l'arbre. Alors y'avait plein de règles strictes et moi j'arrivais pas à m'habituer et la maîtresse que je vous parlais, et ben, y'a plein de petits enfants qui ont vomi, j'ai un cousin Tyler qui s'est mis à vomir dans la classe, la maîtresse l'a puni, mais une grave punition et il paraît qu'elle a aucune pitié aux pleurs quand un enfant se fait mal.*

C : *d'accord, bon c'est une drôle de maîtresse ça !*

Adrien : *oui et heureusement, c'est une remplaçante parce que notre maîtresse elle était enceinte.*

Mickaël



C : Mickaël : *tu as pris les jeux de société qui sont dans l'algéco. Pourquoi ?*

Mickaël : *parce que je les aime bien.*

C : *pourquoi tu les aimes bien ?*

Mickaël : *je sais pas ! Bah parce que ils sont bien.*

C : *tu y joues à quels moments ?*

Mickaël : *j'y joue en fin de soirée à la garderie.*

C : *et tu joues à un jeu en particulier ou tu joues à tous ?*

Mickaël : *j'en joue pas mal.*

C : *avec qui tu joues ?*

Mickaël : *avec les copains.*

C : lesquels ?

Mickaël : *Noé, Guillaume, Laurent, Louis*

C : qui est-ce qui vous surveille pendant que tu joues à ça ?

Mickaël : *bah y'a deux : soit Josiane et Pauline*

C : tu les aimes bien Josiane et Pauline ?

Mickaël : *ouais*

Géraldine : *t'es amoureux de Pauline ?*



C : oh Géraldine ! Ce n'est pas le sujet. Alors après vous m'avez demandé de prendre ce petit coin, Adrien, Géraldine et Mickaël.

Mickaël : *oui on adore tous les trois parce qu'une fois, y'avait un pique-nique et tout le monde était dans le grand plateau et nous on a été à l'ombre dans ces arbres.*

C : donc vous aimez bien parce que il y a la pelouse et de l'ombre ?

Adrien : *voilà, et puis aussi on aime bien les bêtes.*

C : y'a des petites bêtes ?

Géraldine : *ah non, moi j'aime pas, y'a des bêtes mortes. Y'en a qui montent dans mon casse-croûte.*

C : pourquoi vous aimez bien les petites bêtes ?

Adrien : *parce que c'est un peu des bêtes qui ont besoin de gentillesse et parce que on veut pas qu'elles soient en voie d'extinction et moi j'aime pas quand y'a un petit bambi qu'est en train de mourir, on était en train de voir un petit bambi qui souffrait de la patte et mon papa, il lui a mis un bandeau sur sa patte et il est resté quelques jours avec nous.*

C : ok, alors Adrien, nous a beaucoup parlé donc les autres, est-ce que vous aimez votre école ?

Géraldine : *moi j'aime bien toute l'école et j'aime bien les maîtresses.*

Yliès n'a pas souhaité prendre de photos, il avait pourtant accepté de le faire mais au moment de prendre l'appareil, il n'a pas trouvé d'idée selon lui.

CE1

Groupe 1

Amaury



C : Amaury : pourquoi tu as pris les toilettes des garçons en photos ?

Amaury : *parce que ça pue et c'est sale. J'aime pas.*

Xavier : *et en plus c'est moche*

Sébastien : *les robinets j'aime pas. En plus, quelqu'un est monté dedans un jour et les toilettes se sont décrochées.*

Yannick



C : alors la descente du mur, Yannick, pourquoi tu as pris ça ?

Yannick : *j'aime pas, à chaque fois, je me fais mal et puis y'a plein de trucs par terre.*

C : mais pourquoi vous y allez si vous vous faites mal ? S'il y a des plots c'est que vous n'aviez pas le droit d'y aller.

Quentin : *avant y'avait pas de plot, en même temps, les CP y jouent et puis, ils font des trous. Y'avait un hyper gros caillou qu'ils ont enlevé.*



C : alors c'est Quentin avec le ballon, c'est Yannick qui a pris cette photo.

Yannick : *parce que mon métier, c'est de jouer au foot.*

C : c'est ton métier ou c'est le métier que tu veux faire plus tard ?

Yannick : *bah je suis en train de le faire, j'apprends à jouer au foot. Je suis dans un club et à chaque fois, je gagne.*

C : et toi Quentin, tu es dans un club de foot ?

Quentin : *oui, enfin j'étais ! je vais y retourner l'année prochaine. J'ai arrêté parce que je pouvais que jouer à B. (ville voisine) mais j'aimais pas B. parce que ils se prennent pour les plus forts et j'imagine que quand je vais rentrer, ils vont se moquer.*



C : là c'est le terrain de foot donc Yannick, tu l'as pris pour la même raison j'imagine.

Yannick : *oui j'aime bien le foot donc oui.*

C : vous y êtes souvent ?

Yannick et Quentin : *on y va tout le temps !*

C : même quand il y a les grands ?

Yannick : *bah oui, des fois, ils nous laissent jouer.*

Quentin : *des fois, ils nous laissent pas jouer.*

Yannick : *nous on joue toujours*

Quentin : *non, des fois, non*

Yannick : *des fois, non parce que les grands ils nous traitent de petits !*

Quentin : *non c'est pas ça !*

Yannick : *bah moi c'est ça !*

Quentin : *parce que les ballons, bah en fait, ils disent que Yannick, enfin que je suis le seul plus fort dans la classe des CE1 alors que Bertrand et moi on a la même force et ils le laissent pas jouer.*

Yannick : *de qui ?*

Quentin : *Bertrand !!!*

Quentin



C : pourquoi vous avez pris l'arbre cabane ?

Yannick : *parce que j'l'aime bien*

Sébastien : *on peut se cacher dedans*

Quentin : *en plus, y'a des fleurs*

Sébastien : *en plus, ça nous protège quand il pleut, on peut se cacher dedans.*

C : et vous jouez à quoi ?

Yannick : *au papa et à la maman*

Sébastien : *non !!*

Les autres s'indignent : *si !!!!*

Sébastien : *pas moi, moi j'y joue jamais.*

Quentin : *si des fois, tu joues avec Nola et Valentina, Joséphine.*

Sébastien : *non, on joue à Laëtitia, c'est Joséphine qui a inventé ce jeu.*

C : c'est quoi comme jeu

Sébastien : *prout ! C'est Joséphine qui a inventé et après y'en a qui arrêtent de jouer.*

Yannick : *y'a un copain que Nola aime bien ! C'est Sébastien, c'est son amoureux.*

Groupe 2

Raphaël



C : Donc Raphaël, tu as pris Valentina, Nola et Bertrand sous l'arbre, pourquoi ?

Raphaël : *parce que à la récré avec Paul on fait une cabane et on s'amuse.*

C : et vous vous amusez à quoi sous cet arbre ?

Raphaël : *on met plein de pommes de pin dans un coin*

C : et ça correspond à quoi ces pommes de pin ?

Raphaël : *on fait une muraille et sais plus.*

C : d'accord et donc c'est avec Paul que tu joues ?

Bertrand : *et avec moi aussi.*

Raphaël : *bah ça dépend, des fois, t'es au foot.*

C : *tu joues pas au foot toi Raphaël ?*

Raphaël : *ça dépend.*

Nola



C : *alors le chat, Nola pourquoi tu as pris le chat en photo ?*

Nola : *parce que j'aime bien les chats et bah, il est assez mignon*

C : *d'accord mais pourquoi, dans l'école, c'est ça que tu as eu l'idée de prendre ?*

Nola : *bah sinon j'avais pas d'autre idée.*

C : *d'accord donc quand je te parle de l'école, tu penses au chat ?*

Nola : *bah c'était quand même dans l'algéco ...*

C : *oui, bah alors l'algéco*

Nola : *oui j'aime bien l'algéco mais ...*

C : *pourquoi ?*

Nola : *parce que on fait des jeux quand il pleut, ça nous sert.*

C : *et tu y passes beaucoup de temps dans l'algéco ?*

Nola : *avant oui mais maintenant qu'il fait soleil, on passe plus de temps dehors à la garderie.*

C : *et tu préfères quoi : être dans l'algéco ou être dehors ?*

Nola : *bah dehors parce que on a plus d'espace pour jouer*

C : *et vous y êtes à quelles occasions dans l'algéco à part pendant la garderie ?*

Nola : *quand les petits ils arrivent, parce que sur le plateau, c'est pas très stable et ils peuvent tomber. Donc du coup, on rentre quand les petits arrivent.*

C : *même les grands, vous rentrez ? Vous ne pouvez pas rester vous dehors et les petits dans l'algéco ?*

Nola : *non*

C : *pourquoi ?*

Nola : *parce que, bah, y'a qu'une personne parce que Josiane après elle part au bus et elle rentre chez elle après.*

C : *oui y'a qu'une personne qui vous surveille.*

Nola : *oui y'a que Pauline. Au début, y'en a deux et après y'en a qu'une.*



C : Nola tu as aussi pris la lampe des toilettes, pourquoi ?

Nola : *bah parce que, quand même, elle est cassée et du coup, c'est pas très bien qu'elle soit cassée parce que, du coup, après, si elle marche plus, peut-être qu'on va plus pouvoir y aller dans les toilettes. Si elles sont toutes cassées, ça va être un peu embêtant.*

C : et tu as dit plein de trucs sur les toilettes tout à l'heure quand on était en train de prendre les photos, tu te souviens ?

Nola : *ah oui, parce que, en fait, y'en a qui montent dans les toilettes des garçons sur les lavabos, sur les toilettes et du coup les urinoirs ils sont cassés.*

C : et du coup, qu'est-ce que ça fait que les toilettes soient cassées ?

Nola : *bah parce que après, on pourra plus s'en servir et ça va être de leur faute.*

C : et le fait que les toilettes soient cassées, ça vous dérange ?

Raphaël : *oui c'est très embêtant, si y'en a plus et qu'on a très envie et bah on peut plus faire pipi.*

C : donc vous aimez bien que les toilettes soient propres

Valentina : *oui parce que des fois, elles sont un peu sales.*

Nola : *oui des fois, ça sent mauvais. Y'en a, ils respectent pas les femmes de ménage dans la classe, ils lancent des bouts de papier et tout. Et même dans les toilettes et tout ...*

Valentina



C : alors Valentina, tu as pris Nola en photo, pourquoi ?

Valentina : *parce que c'est mon amie et que à l'école, je joue que avec Nola.*

C : toujours, toujours, toujours que avec Nola ?

Raphaël : *ou avec Sébastien, et Matthieu.*

Valentina : *bah c'est plus souvent avec Nola, même des fois y'a du monde qui joue avec nous mais je suis toujours avec Nola.*

C : donc quand tu penses à l'école, tu penses à Nola ?

Valentina : *voilà !*

C : et s'il n'y avait pas Nola dans ton école, est-ce que tu aurais quand même envie de venir dans ton école ?

Valentina : *je sais pas*

C : par exemple, quand Nola est malade, tu as quand même envie de venir à l'école ?

Valentina : *oui mais moins.*

C : dans la classe : vous êtes ensemble, côte à côte ?

Valentina : *oui*

C : est-ce que ça vous aide à travailler ?

Nola : *oui*

Valentina : *des fois on s'aide*

C : et quand vous n'étiez pas côte à côte alors ?

Nola : *Emeric, il m'embêtait un peu et des fois, c'était moi.*

Bertrand



C : alors Bertrand, tu as pris les trois arbres, pourquoi ?

Bertrand : (l'enfant a des grosses difficultés de prononciation mais je le connais bien donc j'arrive à déchiffrer à peu près tout ce qu'il dit, sinon ces camarades m'aident) : *j'aime bien les trois arbres. Des fois, on peut jouer dehors quand c'est sec, on se cache du soleil des fois.*

C : tu trouves ça beau ? C'est un endroit que tu aimes bien dans l'école ?

Bertrand : *oui*

C : et vous les autres, vous aimez bien :

Le groupe : *oui !*

Valentina : *en plus, ils sont alignés*

Nola : *on dirait, quand on regarde d'en haut, que les feuilles ça fait qu'un seul arbre*

C : c'est vrai qu'il y a trois troncs mais on dirait qu'il n'y a qu'un arbre.

Nola : *mais là on dirait qu'y a que deux troncs, regarde !*

C : oui l'autre il est un peu caché, il est là.

Nola : *ah oui*

Bertrand : *et des fois, on fait des jeux avec toute la classe*

Nola : *moi j'aime bien l'arbre aux champignons*

C : pourquoi vous l'appellez l'arbre aux champignons ?

Nola : *parce que on dirait que c'est un champignon et nous des fois avec Valentina, quand on a trop chaud, même avec Clémentine, et Sébastien et Raphaël, bah on va en dessous et puis ça nous protège du soleil.*

Groupe 3

Matthieu



C : Matthieu tu prends la barrière en photo, tu peux nous raconter pourquoi ?

Matthieu : *Bah en fait, j'ai dû mettre mon dos au-dessus et pis la barrière, elle a dû se refermer (les autres essaient d'intervenir pour raconter l'histoire, Matthieu ne raconte pas assez vite à leur goût), je sais pas ce qui s'est passé mais j'ai vu du sang par terre et après j'étais comme ça et du sang, le sang était liquide et du coup ma main, elle était remplie de sang.*

C : donc tu as le doigt cassé ?

Matthieu : *non, c'est ouvert, j'ai deux points de suture.*

C : ah oui quand même. Donc ça ne fera pas parti des bons souvenirs alors ?

Matthieu : *ça résume bien !*

Grégory



C : alors ensuite, c'est Grégory Tu nous as pris cet arbre, j'avoue que je l'ai déjà en photo cet arbre, c'est Raphaël qui l'a pris.

Grégory : *ouais ! En plus c'est mon copain !*

C : ah ! c'est peut-être pour ça alors !

Grégory : *je trouve jolies les fleurs qui sont à côté et ça fait une sorte de petite cabane.*

C : et tu y joues souvent dans cette cabane.

Grégory : *oui le soir avec Raphaël, Baptiste et je sais plus qui.*

C : tu as dit : le soir, pourquoi le soir ? Pas dans la journée ?

Grégory : *non, parce que j'ai peur de me salir.*

C : oui mais tu y joues le soir alors pourquoi pas pendant l'école, enfin pendant la récré ?

Grégory : *au sinon, ma mère elle va m'engueuler*

C : parce que ?

Grégory : *elle aime pas que je salisse mon pantalon*

C : oui mais le soir, si tu joues, tu le salis quand même ?

Grégory : *eah non !*

C : pourquoi tu le salis moins le soir que dans la journée ? Je ne comprends pas.

Grégory : *parce que c'est plus sec.*

C : ah d'accord !

Matthieu : *mais si il pleut la journée ...*

C : oui s'il pleut ?

Grégory : *j'ai pas le droit.*

Gabriel



C : d'accord. Alors Gabriel, pourquoi as-tu pris cette photo ?

Gabriel : *parce que avec Xavier, on joue aux petites voitures : on les fait glisser et après on fait des courses.*

C : et pourquoi il n'y a plus de pelouse à cet endroit-là ?

Gabriel : *parce que c'est les CE2, ils ont creusé tout ça tout ça !*

C : mais toi, du coup, tu utilises cet endroit-là aussi pour tes petites voitures ?

Gabriel : *oui*

C : ça roule mieux ?

Gabriel : *ouais !*

C : c'est un endroit où tu joues souvent ?

Gabriel : *ouais. Et puis des fois aux tracteurs.*

Vincent



C : Alors, Vincent, toi, tu as pris cet arbre-là.

Vincent : *oui, moi aussi je joue aux tracteurs.*

C : mais pas au même endroit que Gabriel alors ?

Vincent : *non !*

C : pourquoi tu joues ici aux tracteurs ?

Vincent : *parce que j'aime bien, y'a des chemins.*

C : vous avez fait des chemins ou ils étaient déjà là ?

Vincent : *on les a faits.*

Gabriel : *en fait, y'en avait déjà un peu et on en a refait.*

C : et donc c'est pareil, tu amènes des tracteurs de ta maison pour jouer dans les chemins ?

Vincent : *oui*

Groupe 4

Benoît



C : c'est Benoît qui a pris Willy et Romain sous cet arbre-là.

Benoît : *parce que on y joue des fois avec mes copains sous l'arbre.*

Émeline : *à des trucs de gars.*

C : alors expliquez-moi, c'est quoi les trucs de gars, je ne sais pas moi, j'ai que des filles.

Émeline : *oui t'as deux filles !*

C : c'est les jeux de bagarres ?

Benoît : *non !! Aujourd'hui avec Willy, c'était juste un jeu de moto. Et j'ai pris Romain et Willy sur cette photo là parce que c'est mes copains.*

Xavier

Pas de photo

C : Xavier, tu n'as pas pris de photo. Est-ce que tu es content de venir à l'école et pour voir quoi ?

Xavier : *Gabriel*

C : et dans les adultes ?

Ils se dissipent. Partie de l'enregistrement qui n'est pas exploitable car complètement hors sujet.

Nathan



Nathan : j'ai pris Benoît en photo parce que c'est mon copain

CE2

Groupe 1

Joséphine



C : la première photo, c'est Joséphine qui a pris Églantine et Émeline sous l'arbre.

Joséphine : *Et bah parce que en fait, c'est mes meilleures amies et j'ai pris l'arbre en photo parce que c'était mon endroit préféré parce que c'est beau, là ça fait un buisson et là ça fait un arbre, donc c'est joli moi je trouve.*

C : et vous y jouez souvent dans cet arbre-là ?

Joséphine : *bah pas souvent, on reste auprès parce qu'on fait de la gym.*

C : donc en fait, ça c'est la deuxième photo, c'est Émeline qui l'a prise.

Émeline



C : Émeline, tu as pris Joséphine en photo ?

Émeline : *c'est parce qu'en fait, on fait de la gym toutes les deux à cet endroit-là.*

C : quand vous dites : vous faites de la gym, vous faites des figures c'est ça ?

Joséphine et Émeline : *ouais*

C : et vous le faites toujours à cet endroit-là ?

Joséphine et Émeline : *ouais*

Joséphine : *on fait là parce que c'est spacieux, y'a de l'herbe et si on fait sur le béton et qu'on tombe, ça fait encore plus mal.*

Émeline : *oui et c'est un endroit où y'a beaucoup d'espace, c'est pratique.*

Églantine



C : Églantine tu as pris Joséphine et Émeline qui jouent à la bataille dans l'algéco.

Églantine : *bah en fait, c'est la garderie, la matin y'a des enfants qui viennent à la garderie parce que bah Joséphine et Émeline, elles y vont souvent et puis c'est mes amies.*

Émeline : *et on joue à ça.*

C : vous jouez toujours à ça ?

Émeline : *on a joué que deux fois aux échecs et sinon c'est tout le temps à ça.*

C : et vous êtes toutes les trois à la garderie le matin ?

Émeline : *oui avec Agathe, Églantine elle est pas là, elle est partie au bus.*

C : pourquoi alors tu prends cette photo-là Églantine ?

Églantine : *bah, parce qu'elles y vont souvent et puis y'a plein d'enfants qui y vont souvent, du coup ça rappelle un peu l'école.*

C : d'accord, mais toi, tu n'y vas pas ?

Églantine : *non*

C : et tu aimerais bien y aller ?

Églantine : *bah oui mais je ne peux pas.*

C : parce que tu rentres plus tôt à la maison ?

Églantine : *oui*

C : et des fois, tu préférerais être avec tes copines que rentrer à la maison ?

Églantine : *oui*

Romain



C : la place d'Romain dans la classe : alors Romain pourquoi ?

Romain : *parce que je trouve que j'aime où je travaille* (il n'a presque pas fini son mot, c'est comme s'il avait honte de dire le mot « travail » alors que, selon lui, je sais pertinemment que ce n'est pas le mot exact), *où je suis ... j'aime bien être à ma place. Ca me rappelle ma place à l'école.*

C : tu aimes bien travailler Romain ?

Romain : *bah non pas trop, mais j'aime bien travailler à ma place.*

C : tu n'aimerais pas qu'on te mette ailleurs, à côté de quelqu'un par exemple ?

Romain : *bah pouf, pas trop !*

Joséphine : *c'est un solitaire !*

Willy

C : Et Willy tu n'as pas pris de photo ?!

Benoît : *ils savent pas !!*

C : et si vous les laissiez parler de temps en temps les autres ? Willy : tu aimes bien l'école ?

Alors même si tu n'as pas pris de photo, essaie de me dire : qu'est-ce que tu aimes bien dans l'école ou qui est-ce que tu aimes bien ?

Willy : *j'aime bien Benoît.*

C : et dans les adultes ?

Willy : *toi !*

C : oui mais je ne suis plus vraiment dans l'école moi maintenant.

Willy : *maîtresse !*

(Il a deux maîtresses !) C : maîtresse qui ?

Willy : *toutes les maîtresses et le maître.*

Joséphine : *il nous a dit qu'il n'aimait pas trop maîtresse Charlène, pas celle des CE1-CE2 mais celle des CM1-CM2*

C : elle te fait peur la grande maîtresse ? Enfin la maîtresse des grands ?

Willy : *non c'est l'autre, celle des CE1-CE2*

Joséphine : *la nôtre quoi ! Maîtresse Hélène ou maîtresse Charlène ?*

Romain : *moi je préfère maîtresse Charlène à la place de maîtresse Hélène !! ouh la la !!!*

Joséphine : *moi aussi !!*

Benoît : *moi aussi*

C : *et toi Willy ?*

Willy : *moi c'est le contraire, je préfère maîtresse Charlène que maîtresse Hélène*

C : *ah tu préfères maîtresse Charlène à maîtresse Hélène ? Donc c'est pas le contraire, c'est comme les copains ?*

Willy : *oui.*

Groupe 2

Léone



Léone : *Nous quand on sort de l'école, à la fin de l'école, on va sur le machin là, sur le mur (la marche), on s'assoit avec Agathe et on goûte. J'aime bien prendre mon goûter avec Agathe.*

Agathe : *moi c'est pareil.*

C : *pourquoi ce petit coin là et pas un autre ?*

Léone : *parce qu'on est toujours habitué avec ce coin-là.*



C : *et le coin du mur ?*

Léone : *quand on n'est pas sur le plateau, on joue souvent ici. On joue à Violetta et on disait que c'était son studio d'enregistrement.*



C : et puis, celui-ci : l'entrée de la cantine ?

Léone : *le midi, on se range là, on a l'habitude. Je préfère mieux manger à la cantine qu'à la maison.*

Thomas : *moi des fois, je mange à la cantine.*

Agathe : *moi je préfère manger à la cantine parce que je parle avec mes copines.*

C : Thomas tu as pris la cantine justement. Pourquoi ?

Thomas : *parce que c'est là où on mange. Mais je mange pas toujours mais des fois, j'aime bien et des fois non. Je mange avec ...*

Léone : *Fabien, Geoffrey et Stéphane !*

C : ah bah, tu sais tout toi ! Tu es au courant de tout Léone !

Léone : *c'est parce qu'il est assis presque à côté de notre table.*

Agathe



C : Agathe tu as pris les jeux de la garderie.

Agathe : *tous les matins, on joue dans l'algéco à la bataille.*

C : et tu joues à d'autres jeux ou pas ?

Agathe : *non, que à la bataille et au jeu de famille.*



C : alors là tu as pris un petit bout de pelouse ?

Agathe : *c'est là aussi, on joue à Violetta, on dit que c'est chez nous. Ça remplace quand on n'est pas dans la cour. On joue presque toujours ici.*

Léone : *on a l'habitude de jouer ici. Parce qu'on aime bien cet endroit-là.*

C : est-ce que c'est pour éviter de jouer trop près des maîtresses ?

Agathe : *non ! Elles ont pris l'habitude aussi car elles nous voient toujours jouer là. Elles nous voient quand même.*

C : est-ce que vous iriez jouer à côté des maîtresses ?

Léone : *non, elles vont nous entendre. Y'a Willy et Romain qui viennent nous embêter des fois.*

Agathe : *ce matin, on n'était pas tranquille, ils viennent nous embêter.*

C : vous le dites aux maîtresses quand c'est comme ça ?

Agathe : *bah oui mais elles disent rien. Je l'ai dit au maître et il a dit qu'il en parlerait à Romain et Willy ce midi.*



C : Agathe, tu as pris le plateau. Pourquoi ?

Agathe : *presque tout le monde joue au foot.*

Thomas



C : toi, tu as pris quelque chose de plus précis, tu as pris le but ?

Thomas : *parce que y'a les garçons qui jouent et ils marquent un but.*

C : tu joues souvent au foot toi ?

Thomas : *non jamais.*

C : tu les regardes ?

Thomas : *oui*

C : et tu aimerais bien jouer au foot avec eux ?

Thomas : *non*



C : tu as pris le portail aussi

Léone : *ah oui c'est parce que c'est l'arrêt des bus !*

C : attend, on va demander à Thomas

Thomas : *bah c'est l'arrêt des bus, c'est là où descend le matin et on remonte le midi pour aller manger à la maison et pour le soir, pour remonter pour aller dans le bus.*

C : quand tu vois le portail, ça te donne envie de rentrer dans l'école ?

Thomas : *ouais*

Groupe 3

Christophe



Christophe : *j'ai pris le local parce qu'à chaque fois, à la récré, on rentre dans le local pour prendre les ballons. J'aime bien parce que si y'aurait pas tout ça, bah ce serait pas très bien l'école.*

Julien : *moi j'aime bien jouer au ballon, j'aimerais devenir un joueur professionnel aussi, c'est pour ça que j'y joue toujours donc j'aime bien le local, je suis un peu comme Christophe, si jamais y'avait pas le local, je pourrais pas m'amuser.*

C : *tu n'arriverais pas à jouer à autre chose ?*

Julien : *non même pas.*

C : *et vous jouez des fois à autre chose ?*

Christophe : *moi des fois, oui. Aux voitures et même des fois on joue aux échasses mais c'est pas souvent.*



C : *alors Christophe, tu as pris la photo du bâtiment des CP-CE1, pourquoi ?*

Christophe : *j'ai bien aimé cette classe là parce que c'était avec maman (sa mère enseignait dans cette école et il était dans la classe de sa mère l'année dernière). J'ai bien aimé le CP, CE1.*

C : *tu es nostalgique ?*

Julien : *ça veut dire quoi ?*

C : *nostalgique, c'est quand tu penses que le passé, c'était mieux que ce que tu as aujourd'hui, tu préférerais avant.*

Julien : *ah oui moi, y'a un truc que je voudrais trop c'est qu'on retourne à la piscine avec Christophe avec le toboggan parce qu'on avait été avec Christophe à St Lô*

C : *avec l'école ?*

Julien : *non tous les deux, et puis quand on était partis, dans la voiture, on se disait : faudrait trop qu'on soit avant, c'était trop bien.*

Christophe : *moi mon rêve, enfin y'a un de mes rêves, mais il existe pas, c'est faire une machine à remonter le temps.*

C : *vous avez vu le film : retour vers le futur.*

Le groupe : *oui c'est trop bien !*

Julien



Julien : *non. Moi, j'ai pris l'étagère (qui est tombée) parce que c'était marrant parce qu'on a entendu un gros « boum » dans le local quand elle est tombée et après on a su ça et puis, on n'a pas trop aimé parce qu'on pouvait plus prendre de ballons. On est obligé de jouer aux voitures pendant les récréés et puis après, maintenant on ne peut plus y aller.*

C : *elle est tombée toute seule cette étagère ?*

Julien : *oui avec Baptiste*

Christophe : *il a voulu prendre un truc et boum*

Julien : *le maître, il ne veut plus qu'on range le local alors que c'était une des meilleures activités de la classe. Même si tu joues pas au foot, tu ranges les ballons, tu les donnes, tu prends des trucs comme si t'étais dans un magasin.*

C : *c'est un service de classe ?*

Charlotte : *oui, on fait tout sauf l'activité « local »*

Julien : *et même le matériel EPS parce qu'on doit aller le chercher dans le local des fois alors là c'est le maître qui va les chercher maintenant.*

Christophe : *on a pris le plateau parce que c'est-cette cour qu'on préfère (il parle en son nom et celui de Julien), y'a des buts, on peut jouer au foot.*

Julien : *même si c'est un terrain où on peut jouer aussi au handball*

Charlotte : *le midi, vu que y'a deux services, ma copine elle mange, bah j'aime bien m'amuser au ballon avec les garçons.*

Julien : *et aussi parce que on peut faire des matchs.*



C : alors là c'est la piste, vous appelez ça la piste les garçons, c'est quoi ?

Julien : *une piste avec des voitures, on essaie d'aller le plus possible et Christophe, une fois, avec sa formule 1, il disait, parce qu'il était allé tout en bas de la piste : « eh regardez les gars le record 2015 ! »*

Christophe : *même qu'une fois, j'ai tourné, j'ai fait ça, ça a fait l'autre descente vers la cantine, personne n'est allé aussi loin que moi.*

Julien : *mais à cause de l'orage, on avait fait une super belle piste et avec des machins comme ça, avec départ et tout, et puis avec l'orage ça a tout effacé.*

Christophe : *et là c'est nos pistes en construction.*

Julien : *c'est moi qui suis en train de faire des petits machins sur la piste*

C : c'est comme les drapeaux de départ là, c'est ça ? Vous avez fait ça avec la craie ?

Christophe : *oui avec des cailloux*

Julien : *y'a des cailloux blancs à côté de la piste pour aller à la cantine.*

Charlotte



C : alors la photo des arbres Charlotte ?

Julien : *avec Christophe !*

Charlotte : *bah parce que je joue souvent ici avec ma meilleure copine, c'est un endroit que j'aime bien, t'es tranquille, y'a personne qui t'embête.*

Groupe 4

Morgan



C : alors Morgan, pourquoi la photo de l'arbre ?

Morgan : *j'aime bien monter dans les arbres.*

C : dans cet arbre-là, tu montes dedans ?

Morgan : *oui des fois*

C : et tu as droit ?

Morgan : *je sais pas*

C : bah si tu sais ! Mais moi je ne vais pas te gronder, je ne suis pas là pour ça, je ne suis pas la maîtresse aujourd'hui (le problème d'être sa maîtresse l'année dernière).

Morgan : *bah le sapin, on n'a pas le droit et celui-là je sais pas. Avec Judicaël, Ludovic (deux élèves de la classe supérieure) et Charlotte, on monte dedans. C'est tranquille des fois et puis, les arbres c'est bien, on peut se reposer dedans.*

C : tu fais comme les petits singes !

Louise



C : Louise, tu as pris le but ?

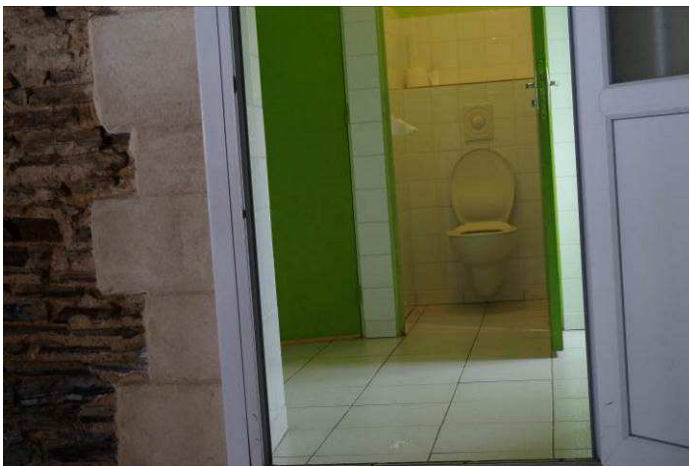
Louise : *oui j'aime bien jouer au foot, j'essaie de m'entraîner pour plus tard pour être footballeuse professionnelle. Avec mon père des fois, on se fait des passes et j'essaie de marquer des buts. Je joue à l'école avec les garçons et puis il y a Agathe et ma sœur aussi des fois (Jade en CM2 au moment de l'enquête).*



C : et alors le panier de Basket ?

Louise : *bah parce que j'aime pas jouer au Basket. Des fois, j'y joue avec Caroline parce qu'elle est seule, parce que des fois, Caroline, elle veut jouer avec moi alors du coup les autres ils veulent jamais jouer avec elle.*

Anna



C : la photo de Anna, les toilettes ?

Anna : *j'aime pas parce que les toilettes publiques, c'est mieux celles de ma maison parce que y'a plein de trucs partout, c'est sale. J'aime pas les toilettes publiques.*



Anna : Après je voulais prendre une photo de la classe parce que j'aime bien travailler, j'aime bien la classe.

Groupe 5

Louis



C : alors la photo de toi avec les bras dans les cônes ?

Louis : en fait, c'est pour me transformer, en fait avec les plots je fais souvent le transformer avec et mais normalement ça sert, enfin je le fais à l'école, on joue Christophe et moi, Julien, Augustin et Baptiste des fois ... et Nathan. Moi je fais souvent le transformer et eux, c'est les humains et moi je les suis à chaque fois et ça peut servir aussi à faire des plots de buts, euh, à faire des plots pour si y a une grande mare ou plein de boue pour protéger ...

Baptiste : ça sert à tout en fait !

Louis : bah non, ça sert pas à faire une voiture, hein !! c'est tout ce que je crois, et aussi pour faire, si y'avait pas les trous, pour mettre de l'eau dedans et ensuite, après ...

C : (je l'interromps car il commence à extrapoler) donc toi les plots ...

Louis : oui ça m'a donné une idée parce que y'avait plusieurs trucs à faire avec.

Baptiste : pourquoi il y a ... euh, on dirait une route



C : pourquoi tu as voulu photographier ton livre Louis ?

Louis : bah parce que surtout cette page parce que c'était la page où on a travaillé le plus dessus.

C : pourquoi ?

Louis : *en plus j'aime bien cette page, parce que j'ai bien aimé les exercices qui fallait faire.*

C : *pourquoi cette page ?*

Louis : *c'est un peu parce que y'avait une panthère dessus et comment, on a beaucoup travaillé dessus, je l'ai dit et euh ... comment, on a réussi à faire presque tous les exercices des deux pages.*

C : *d'accord ! Et tu aimes bien le français ?*

Louis : *euh ... je préfère les mathématiques et l'art plastique et le sport mais oui j'aime bien.*

Baptiste : *je préfère aucune des matières de l'école*

Louis : *c'est dans mes matières préférées et Sophie, tu te rappelles (j'étais sa maîtresse l'année précédente), à la place d'écrire « grammaire » j'écrivais « grand-mère » (rires)*

C : *oui je me souviens ! Tu en faisais un peu exprès des fois je pense*

Louis : *non (il rigole) j'ai fait juste une fois sans faire exprès mais les autres fois, je faisais un peu exprès.*

C : *et donc tu as combien de copains toi Louis ?*

Louis : *euh ...et je dis les amoureuses aussi ?*

C : *ah si tu veux, ça compte dans les copains les amoureuses ?*

Louis : *par contre je dis pas les noms !*

C : *d'accord !*

Louis : *bah les copains, j'en ai, je ne sais pas combien d'ailleurs : y'a Baptiste, Julien, Christophe, Morgan, Augustin, Nathan, Geoffrey ...*

Baptiste : *Romain ?*

Louis : *bah non ! Willy moyen, Sébastien, ...*

Baptiste : *ah non ! Ah moi je l'aime pas !*

Louis : *Ludovic, Clovis ...*

Baptiste : *je l'aime pas !*

C : *c'est tout le monde, tes copains en fait !?*

Louis : *Raphaël ...*

Stéphanie : *tous les garçons en gros ?*

Louis : *non !!*

Stéphanie : *à part les garçons CP !*

Louis : *si y'a des garçons CP, y'a Mickaël, y'a ... non pas Noé, Guillaume ! Euh ...*

Baptiste : *y' a le frère de Marlène ?*

Louis : *le frère de Marlène ?*

Charlotte : *Paul*

Louis : *heu ...ouais, Paul et des amoureuses, j'en ai 19 !*

Sébastien



C : Sébastien, pourquoi tu as pris la plaque ?

Sébastien : *parce que y'a un crapaud dedans, un jour on a vu un crapaud et puis ça fait moche. En plus, y'a quelqu'un qui l'a cassée donc j'aime pas. Ça fait bizarre sur l'herbe donc, je sais pas pourquoi ...Ca fait moche.*

Augustin



C : alors toi Augustin, tu voulais prendre en photo ta copine ?

Augustin : *petite* (il insiste sur le mot) *copine !*

C : pardon petite copine, tu vas la faire tout à l'heure parce qu'elle était en classe. Tu vas prendre qui en photo ?

Augustin : *Émeline*

Pascaline : *tu l'aimes bien, t'es amoureux*

C : quand tu viens à l'école, tu penses à Émeline ?

Augustin : *des fois oui, des fois non*

C : ok donc tu ne viens pas à l'école, juste pour voir Émeline ?

Augustin : *non !*

C : tu viens à l'école pourquoi alors ?

Augustin : *pour travailler, pour m'amuser avec les copains et plein de trucs*

CM1

Groupe 1

Line



Line : *j'ai pris le mur parce que j'aime bien m'asseoir dessus et puis avec Pascaline je joue dessus.*

C : *pourquoi il y a des plots autour ?*

Line : *c'est Baptiste qu'a mis ça parce que ...*

Geoffrey : *parce que y'a pas longtemps, c'était inondé, tout là, c'était que de la boue mais maintenant on va les tirer, on aurait dû les tirer pour la photo.*

C : *tu t'assoies toute seule ici ?*

Line : *je m'assoie toute seule des fois*

Geoffrey : *non avec toutes ses copines souvent*

Line : *oui !*

C : *pourquoi ce mur là en particulier ?*

Line : *bah y'a que ça ! Bah oui et puis c'est bien, tu peux jouer dessus, parce que par exemple, y'a un jeu, on se donne par exemple trente pas et puis tu fais trente pas et après tu sautes et faut essayer de sauter le plus loin.*



C : *Line, tu as pris le panier de Basket*

Line : *bah moi j'aime bien jouer au basket*

Geoffrey : *moi je te vois plus souvent avec des échasses près du panier de Basket, tu sais avec Pascaline*

Line : *oui mais j'aime bien jouer au basket, parce que le mercredi tu me vois pas mais avec Françoise, je joue !*

C : *à quel moment ?*

Line : *le mercredi à la garderie, on joue au basket, si y'a des ballons, on joue et c'est bien.*

Fabien



C : *Fabien, pourquoi tu as pris la cantine ?*

Fabien : *parce que ils nous donnent à manger le midi quand je ne mange pas à la maison et j'aime bien manger à la cantine des fois*

Geoffrey : *surtout avec nous hein Fabien, tu t'éclates avec nous à table ?*

Fabien : *oui, je suis avec Geoffrey et Stéphane et parfois avec Thomas*

Geoffrey : *Thomas, on l'oublie un peu souvent, il nous ennue surtout !*

Fabien : *ils aiment pas Thomas*

C : *bon et qu'est-ce que vous aimez d'autre dans cette cantine ?*

Geoffrey : *y'a la scène, on s'en sert pour la kermesse des fois*

Fabien : *des fois y'a des bons plats*

Geoffrey : *ah oui, à la fin de l'année y'a des bons plats, des bonbons et des fois, les dames de cantine elles sont gentilles. Pas toujours surtout quand elles rentrent de weekend*

Fabien : *ah oui !*

Geoffrey : *le lundi, elles sont un peu excitées en fait, surtout qu'elles sont fatiguées après le weekend. Elles aiment pas trop le bruit qu'on fait le lundi, surtout le lundi.*

C : *et est-ce que vous ne faites un peu plus de bruit le lundi ?*

Geoffrey : *le lundi c'est là qu'il y a le moins de monde qui mange.*

Fabien : *et pourtant on a fait deux services.*

C : *et c'est pas mieux ?*

Fabien : *bah y'a un peu moins de bruit parce que c'est vrai que si on mettait l'alarme de la salle des fêtes (l'alarme qui sonne lorsqu'un certain nombre de décibels est atteint), elle aura déjà sonné. Surtout le service des CP, parce que les CP ils connaissent pas encore les règles donc c'est là qu'il fait le plus de bruit.*



C : l'algéco, Fabien ?

Fabien : *alors le matin quand on arrive en avance, on va dans l'algéco et y'a des jeux.*

Line : *tu joues aux échecs ?*

Fabien : *aux échecs ?*

Line : *où tu dois euh ...*

Geoffrey : *ou tu joues avec tes copains ?*

Fabien : *oui, je fais pas les jeux de société, je joue avec mes copains.*

Line : *des fois, quand il fait froid à la garderie le soir on y va.*

Geoffrey



C : Geoffrey, tu as essayé de prendre toute l'école, pourquoi ?

Geoffrey : *parce que c'est là où je vais passer le plus d'années-là à l'école primaire, on aura passé le plus de temps avec les maîtresses d'ici. J'ai fait toutes les classes et puis aussi, en particulier, je veux rester dans cette école parce que le collège, j'ai pas trop envie.*

Line : *moi je suis la seule à perdre tous mes copains parce que je suis la seule à aller à V. avec Augustin*

Geoffrey : *moi aussi, je vais peut-être aller au collège de C.*

Fabien : *à C. ?*

Geoffrey : *oui les bêtises de mes parents ! Parce que apparemment ils ont discuté avec d'autres personnes et apparemment y'a des « cas-soc » à E. et à V. (Communes voisines avec les collèges de secteur).*



C : le bus Geoffrey ?

Geoffrey : *j'aime bien prendre le bus surtout on part plus tôt avec Stéphane, on s'amuse. C'est moins long que d'attendre que la mère elle arrive à six heures du soir, surtout. Il me dépose devant chez ma nounou, j'attends une demi-heure chez ma nounou. Je préfère rentrer, jouer parce que y'a plus de trucs intéressants que à la garderie.*

Groupe 2

Ludovic



Ludovic : *tous les matins on joue à un jeu avec Kylian, Caroline, Pascaline et tout. On joue toujours sur cette table parce que la première fois on a commencé à jouer sur cette table là et on a continué, continué tout le temps sur cette table-là.*

C : vous jouez à quoi sur cette table ?

Ludovic : *euh ... c'est ... le nom après c'est un peu familier, je sais pas, c'est « un tas de merde »*

C : oui je connais c'est un jeu de cartes.



Ludovic : *Et les lavabos, tout l'après-midi quand on a soif, on n'a pas le droit d'aller en bas donc on va là, moi c'est souvent, le premier robinet qu'est là, j'ai tout le temps pris celui-là. Je ne sais pas pourquoi.*

Boris : *avant Mathis, il escaladait le mur au-dessus du lavabo, et passait par-dessus le mur au-dessus des toilettes.*

Boris



C : alors Ludovic tu as voulu que Boris prenne la photo des cartables, pourquoi ?

Ludovic : *bah oui parce que tous les matins, si on va pas sur le plateau, on prend notre cartable, on les met là, moi je le jette doucement.*

C : je le jette « doucement » ! (je ris !) C'est là que vous vous rangez aussi le matin.

Boris : *oui autour du poteau, c'est les CM1-CM2 et les autres poteaux, c'est les CP-CE1, et CE2.*



Boris : *bah en fait c'est des garçons qui m'ont incité à monter par-dessus alors qu'on n'a pas le droit.*

C : pourquoi tu l'as fait ?

Boris : *bah ...*

C : qui est-ce qui t'a demandé de le faire ?

Boris : *Arnaud (il dénonce très rapidement le copain en question !).*

C : Tu voulais lui faire plaisir en le faisant ?

Boris : *bah ... euh ... ouais ... je sais pas. Il me demande donc si je fais pas comme eux, bah je sais pas, ils sont pas contents alors ...*

C : d'accord, c'est un peu le jeu du « cap ou pas cap » et si tu le fais pas tu n'es pas un copain ?

Boris : *oui c'est ça !*

Mathilde



Mathilde : *parce que j'aime bien quand les ballons, ils sont chez le voisin comme ça nous on peut jouer partout au lieu que les garçons nous piquent la place.*

C : alors c'est drôle car il y a des garçons qui ont pris en photo chez le voisin, et ils m'ont dit : « parce que on n'aime pas le voisin parce qu'il crève les ballons ! » et donc toi, c'est le contraire ?

Mathilde : *oui !*



Mathilde : *parce que on a bien aimé ce film puis y'en a qui l'aime bien et moi aussi.*

Élodie



Élodie : *parce que j'aime bien, on va s'y assoir entre amies pour être un peu tranquille, avec toutes les filles.*



C : Élodie, tu as pris le coin là.

Élodie : *Je sais pas trop comment expliquer*

Ludovic : *parce que tu t'assoies souvent avec tes copines (il appuie le mot « copines »)*

Élodie : *oui aussi !*

C : vous montez là ou ...

Boris : *y'a une quart, on monte sur la quart*

Ludovic : *moi aussi des fois je monte là*

Élodie : *euh ... (les garçons ne l'ont pas laissée parler), j'aime bien ce coin-là, je suis tranquille. Des fois, j'y vais avec mes copines et des fois, toute seule.*

Groupe 3

Delphine



C : Delphine, pourquoi tu as pris la bibliothèque

Delphine : *bah c'est un endroit calme et puis j'aime bien lire*

C : tu y vas souvent ?

Delphine : *bah ... bof ...*

C : tu aimerais y aller plus souvent ?

Delphine : *oui !*

C : quand est-ce que tu pourrais y aller, tu crois ? A quel moment ?

Delphine : *tout de suite*

C : donc pendant la classe par exemple, tu aimerais bien pouvoir aller à la bibliothèque. Et des fois, le maître, il ne vous autorise pas à monter ?

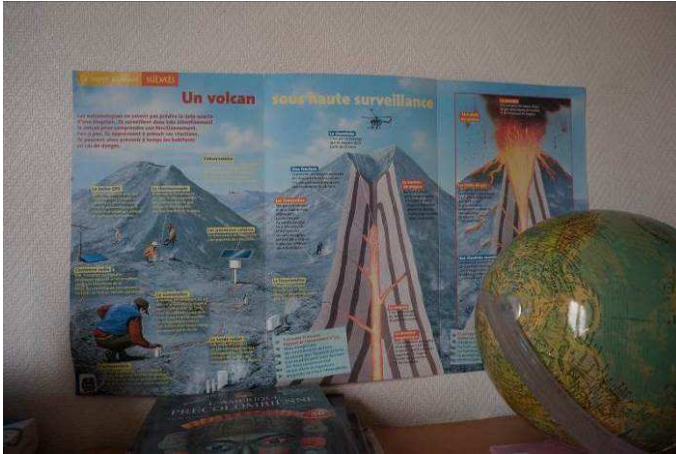
Delphine : *non*

C : donc tu y vas à quel moment ? Quand vous y allez tous ensemble ?

Delphine : *oui*

C : d'accord et toi tu aimerais bien y aller plus souvent toute seule ?

Delphine : *oui*



C : et pourquoi tu as pris la photo du volcan ?

Delphine : *bah parce que j'aime bien la science et puis, j'aime bien travailler sur les volcans et puis aussi parce que l'année dernière on avait travaillé sur les volcans, c'était avec Pamela (la remplaçante de la directrice partie en congé long pour maladie l'année passée et qui a finalement récupérée la classe à temps plein pour le reste de l'année) et c'est des bons souvenirs (l'école était partie en Auvergne pour 1 semaine).*

Audrey



C : alors Audrey : les jeux dans l'algéco ?

Audrey : *parce que j'aime bien jouer en collectif, on s'amuse bien avec mes copines, on rigole et c'est marrant des fois, le matin quand j'arrive à la garderie ou le soir quand il ne fait pas beau à la garderie aussi.*



Audrey : *Et puis la scène dans la cantine parce que j'aime bien qu'on fasse des spectacles dessus, qu'on chante, qu'on nous regarde.*

Delphine : *après tu vas avoir du succès !*

Audrey : *c'est pareil, ça me rappelle des bons souvenirs.*

Groupe 4

Baptiste



Baptiste : *zut, je l'avais en tête mais je l'ai perdu*

C : *bah tu nous dis juste pourquoi tu as voulu prendre la photo des cartes. (Je l'aide un peu car il ne répond pas). C'est des cartes de quoi ?*

Baptiste : *de l'âge de glace*

C : *tu les as eues où ?*

Baptiste : *je les ai gagnées, je les ai eues dans un paquet*

C : *et pourquoi tu les as prises en photo ?*

Baptiste : *je les trouvais bien*

C : *et puis ? Pourquoi ça te fait penser à l'école ?*

Baptiste : *bah parce qu'on échange souvent des cartes Pokémon et des cartes ...*

C : *et donc tu joues souvent avec ces cartes là à l'école, avec les copains ?*

Baptiste : *oui (sa réponse n'est pas nette, je pense qu'il y joue tout seul compte tenu de ses difficultés à jouer avec les autres)*

C : *et tu en as gagné déjà ?*

Baptiste : *non j'ai que celles là*

C : tu ne les échanges pas ?

Baptiste : *bah j'ai pas commencé à les échanger, je les ai amenées juste que hier*

C : d'accord, donc tu vas essayer de les échanger. Mais tu peux les échanger avec les cartes Pokémon ou pas ?

Baptiste : *non*

Louis (prend la parole) : *non parce que moi j'avais proposé tout mon paquet de Pokémon contre une ex. (? je ne sais pas ce que c'est) et il a pas voulu, même une cinquante il a pas voulu.*

Baptiste : *et celle là, je l'échangera jamais*

C : pourquoi ? La réponse est inaudible mais je comprends qu'il s'agit d'un conflit avec Louis.



C : et là Baptiste boudeur, c'est quoi ?!

Baptiste : *bah j'adore bouder ... voilà !*

C : pourquoi tu boudes ?

Baptiste : *je veux pas travailler, je m'ennuie sur la table, je renverse mon casier, je peux même vous faire une démonstration !*

C : ah non !

Baptiste rigole !

C : et pourquoi tu fais ça alors ?

Baptiste : *parce que je ne suis pas content, parce que ils m'écotent pas.*

C : qui ?

Baptiste : *Louis ! quand je te parlais, il parlait avec les autres !*

C : oui mais c'est pas pour ça que tu te mets sur ta table ...

Baptiste : *non ...*

Louis : *non c'est parce que ...*

C : mais tu n'en sais rien toi !

Louis : *si je le sais !*

Stéphanie : *toute la classe le sait ! Parce qu'en fait, le maître, il nous demande de faire un exercice et Baptiste, il demande ...*

Louis : *non c'est parce que c'est trop dur*

Stéphanie : *non c'est parce qu'il veut pas le faire !*

C : Baptiste, dis nous pourquoi tu ne veux pas le faire ? C'est trop dur ou tu n'as pas envie ?

Baptiste : *trop dur, j'ai pas envie, un peu tout !*

Louis : *en plus, des fois, à la place de se mettre sur sa chaise, bah il met toutes ses affaires par terre*

Stéphanie : *des fois, c'est le maître qui met par terre !*
Louis : *non mais l'autre jour, il me l'a fait !*



Baptiste : *je trouve ça beau, ça fait penser à la campagne, c'est pas comme la ville*
Louis : *bah si y'en a quand même !*
Baptiste : *bah pas beaucoup, tandis qu'à la campagne, y'en a plus, on peut respirer, ça sent moins les égouts (rires)*
Stéphanie : *c'est vrai que c'est joli la végétation.*

Stéphanie



C : alors la photo de la sonnette
Stéphanie : *j'ai pris la sonnette et c'est là que je sonne des fois et c'est là où on nous prévient qu'on est à la récréation ou que c'est la fin de l'école alors moi j'aime bien sonner.*
C : et pourquoi tu aimes bien savoir que c'est fini ou que ça commence ?
Stéphanie : *des fois, les profs, ils frappent des mains et on n'entend pas alors que la sonnette, on entend et bah moi j'aime bien parce que c'est la fin de l'école ou la récré.*
C : oui Louis, qu'est-ce que tu voulais dire ?
Louis : *aussi la sonnette, bah comment, si y'aurait pas la sonnette, ils taperaient des mains comme Stéphanie l'a dit mais ils crieraient dessus et après ils nous puniraient, ça se trouve Ils nous puniraient parce que, ça se trouve, ils penseraient qu'on fait exprès de pas les entendre et continuer à jouer.*

C : d'accord, alors tu crois que c'est pour ça qu'il y a la sonnette.

Baptiste : *et des fois, ça sert à la sonnette des entraînements des alarmes incendie.*

C : non, ce n'est pas cette sonnette-là.

Baptiste : *ah bon !*

C : ça fait un bruit spécial incendie.

Louis : *j'adore, une fois, en parlant d'incendie, enfin c'est pas un incendie mais y'avait eu les pompiers parce que y'avait quelqu'un qui s'était ...*

C : oui donc ça n'a rien à voir.



C : non c'est Stéphanie qui a pris cette photo du plateau

Stéphanie : *bah parce qu'en fait, j'aime bien être sur le plateau quand il fait beau, jouer au foot là-bas, y'a plus d'espace que dans la petite cour, je cours, on peut faire des figures sur l'herbe, on peut courir, faire du sport, du foot.*

Baptiste : *on peut tout faire !*

C : donc c'est là que tu joues le plus souvent ?

Louis : *tu peux pas faire caca*

Baptiste : *si !! (rires)*

C : Louis !!!

Baptiste : *bah pourquoi on retrouve des crottes de lapin.*

Marlène



C : Bon, Marlène, pourquoi as-tu pris l'algéco ?

Marlène : *parce que ...*

Baptiste : *ça fait penser à la garderie*

C : *c'est Marlène qui parle !*

Marlène : *au moins le matin, on s'amuse, au lieu de s'ennuyer, on peut faire des jeux de société*

C : *et tu aimes bien être dans l'algéco ?*

Marlène : *bah oui parce que par exemple, si il pleut, on peut être à l'abri.*

Baptiste : *j'aime pas !*

C : *pourquoi tu n'aimes pas ?*

Baptiste : *euh ... (tout le monde parle à sa place)*

Louis : *moi j'adore parce que y'a plein de jeux.*

Stéphanie : *moi j'aime pas parce que on est enfermé et quand il fait beau, on est quand même enfermés, on va pas dehors. Je suis pressée de partir de l'algéco.*

Baptiste : *moi j'aime pas l'algéco parce que j'aime pas, même quand y'a du bruit, ça résonne et ça casse les oreilles.*

C : *et toi Louis ?*

Louis : *moi j'adore ! j'aime bien parce que y'a plein de trucs que j'apprécie et Marlène, y'a pas que le matin, y'a aussi le soir. Moi je le sais parce que le soir, je suis tout le temps le dernier à être, je suis tout le temps le dernier à partir.*

Baptiste : *des fois, c'est Antonin*

Louis : *non jamais !*

Baptiste : *si des fois, c'est Antonin !*



C : *alors Marlène, pourquoi la marelle ?*

Marlène : *parce que y'a des moments, on s'ennuie pas avec la marelle, parce que on joue.*

C : *tu y joues ?*

Marlène : *des fois oui*

C : *sur cette marelle-là ? Et vous utilisez quoi pour ...*

Marlène : *un caillou*

Louis : *oui on lance un caillou et ensuite ...*

C : *toi aussi, tu y joues*

Louis : *bah ... quand y'a vraiment aucun truc à faire. On lance un caillou, ensuite sur le nombre, ensuite on fait trois fois cloche pieds, deux pieds, on se retourne et pareil, ensuite*

...

C : *et donc Marlène, tu joues avec qui ?*

Marlène : *avec mes copines, Lucie, Caroline, Lou et Margot, des fois avec Mélise*

Louis : *je peux dire mes copains (il répète plusieurs fois)*

Groupe 5

Pascaline



C : Pascaline, pourquoi as-tu pris la photo de la bibliothèque ?

Pascaline : *bah parce que j'aime bien quand on est en haut (la bibliothèque se trouve effectivement à l'étage de l'école), quand on lit et qu'il y a les tapis par terre.*

C : et tu y vas souvent ?

Pascaline : *non, on n'y va pas souvent*

C : pourquoi ?

Pascaline : *je ne sais pas.*

C : tu aimerais y aller plus souvent du coup ?

Pascaline : *oui, j'aime bien.*

C : ça te manque

Pascaline : *ouais*

C : quand est-ce que tu y allais puisque tu dis que tu n'y vas plus ?

Pascaline : *toutes les 4 semaines avec le maître*

Augustin : *le mardi aussi*

Pascaline : *ouais*

C : oui mais le mardi c'est ...

Augustin : *le mardi, c'est les activités du coup on peut y aller*

C : mais vous lisez ou ...

Augustin : *on lit, des fois on joue avec des voitures, des fois, on danse*

Pascaline : *on change*

C : c'est pour l'écoute musicale que vous allez dans la bibliothèque ?

Pascaline : *oui mais moi, j'y vais pas, je ne fais pas écoute musicale*



C : Pascaline : pourquoi tu as pris le muret en photo ?

Pascaline : *parce que avec les copines, on s'assoit souvent dessus et on parle. On joue des fois, on fait un peu tout !*

C : tu aimes bien être là

Pascaline : *oui, voilà !*

Stéphane



C : bon, les garçons, vous nous avez pris deux fois la même photo quasiment Stéphane et Antonin : alors pourquoi vous avez pris ces photos de paysage ?

Stéphane : *moi, parce que j'en ai un dans ma chambre et je fais un petit peu collection*

C : « un » quoi ? Une photo de paysage ?

Stéphane : *ouais*

C : d'accord, tu aimes bien les photos de paysage en fait ?

Stéphane : *oui, je fais un petit peu collection*

C : et qu'est ce que tu aimes dans cette photo ?

Stéphane : *bah les arbres, parce que j'en ai une photo dans ma chambre de la collection de mes photos de paysage avec un arbre qui fait 9 mètres.*

C : c'est parce que tu trouves cela joli

Stéphane : *oui pour les vendre un petit après pour gagner un petit peu d'argent*

C : d'accord donc tu vas vouloir me l'acheter cette photo ? (rires)

Nous sommes interrompus

C : donc tu la trouves belle l'école ? Surtout que toi, tu as changé, tu étais où, tu es arrivé cette année ?

Stéphane : *j'étais à V (commune voisine).*

Pascaline : *il était là en CP*

Stéphane : *j'étais à l'école et comme ma mère s'est séparée, on a été à V. et ma mère m'a fait une surprise, du coup je suis revenu à Lilas.*

C : parce que tu étais là avant de partir à V. ?

Stéphane : *j'ai passé une année à V. et comme ma mère, elle trouvait qu'on était sages, elle nous a ramenés à Lilas.*

C : tu étais content de revenir dans ton ancienne école ?

Stéphane : *bah oui quand même, y'a tous mes copains*

C : et donc tu la trouves belle cette école là ou

Stéphane : *oui l'école de V., elle était à côté d'un cimetière à côté d'un champ où qu'il y a plein de cheval et j'habitais à côté de l'école. Je préfère cette école-là, celle de Vire, elle est pas trop belle. Tous les murs sont presque cassés.*



C : belle photo de Antonin, très souriant !

Stéphane : *j'ai pris cette photo parce que c'est mon copain*

C : et c'est important pour toi qu'il soit là ?

Stéphane : *bah non, pas trop c'est juste que ...*

(Rires)

C : je pensais qu'il allait dire « oui » !!

Stéphane : *juste comme ça, pour le prendre. Des fois, je prends mon petit frère, mon grand frère, ma maman*

C : tu prends souvent des photos ?

Stéphane : *oui des personnes.*

Antonin : *moi je fais des photos avec ma tablette. En plus, on peut personnaliser les photos.*

Antonin



C : et toi Antonin, pourquoi tu as pris le paysage ?
Antonin : *parce que j'aime bien jouer avec mes copains ici*
C : ici, sur ce petit coin de pelouse
Antonin : *ouais surtout en été. On joue, on fait de l'acrosport*
Pascaline : *ils font des roulades*
C : jusqu'en bas de la pente
Antonin : *oui et on fait théâtre*
C : ici ? Dehors ?
Antonin : *quand il fait beau, on fait théâtre là-bas*
Augustin : *on fait de l'acrosport aussi*
C : c'est avec le maître ça ?
Pascaline : *le maître !*
C : d'accord, donc vous faites plein de choses dans ce petit coin là

CM2

Groupe 1

Caroline



C : alors Caroline, pourquoi le panier de basket ?
Caroline : *parce que quand je suis triste, quand j'ai envie d'être toute seule et bah je vais ici et puis je réfléchis, je joue avec le poteau de basket. Ça me détend, je m'assoie, je me tourne, je réfléchis, je suis tranquille. Personne ne vient m'embêter.*



C : et l'entrée de la cantine

Caroline : *quand tu veux travailler, c'est lourd, y'a plein de gens qui viennent t'embêter, y'a les garçons qui jouent au ballon.*

C : pourquoi tu travailles là ?

Caroline : *parce que je m'avance pour les leçons et comme ça, j'en ai pas trop à faire pour la maison.*

C : mais tu fais à quel moment ?

Caroline : *pendant la garderie*

C : tu ne peux pas te mettre dans une classe pour faire ça ?

Caroline : *y'a pas le droit.*

C : c'est pas très pratique pour travailler

Caroline : *non, y'a mieux.*

Lucie



C : Lucie : le dessous de l'arbre, le gros arbre

Lucie : *pour être tranquille, on est à l'ombre, et en général, les gens, ils ne viennent pas là.*

C : tu dis « on », donc tu n'y vas pas toute seule ?

Lucie : *bah non, on y va avec les copines et on parle, j'aime pas être toute seule. Des fois, on fait nos devoirs*

Oscar : *quand on est sur le terrain d'évolution*

Caroline : *pourquoi le terrain d'évolution ?*

Oscar : *mais non sur le terrain d'évolution !! Ah oui, moi, j'appelle ça comme ça parce que à mon école, un terrain avec du basket et du foot, dans mon école, on appelle ça un terrain d'évolution.*

C : *oui ici, c'est le plateau mais c'est la même chose. Lucie, tu n'as pris qu'une photo.*

Jade



C : *Jade, t'avais pris le but.*

Jade : *quand y'a le ballon, on peut le lancer. Des fois, ça arrive que je joue au foot*

Caroline : *avec moi*

Jade : *et puis y'a Laure et tout ça et ...*

Caroline : *on s'amuse, on se met sur les barres là et on fait : poteau !!*

Noah : *ah oui vous faites comme Mélise, je comprends, pfff*

Caroline : *non on se met là et on fait ça pour que le ballon, soit il passe au-dessus, soit il passe en dessous, et on s'amuse comme ça*

C : *vous faites les gardiennes quoi ?*

Jade : *oui c'est ça.*

C : *donc vous y jouez toutes les deux ?*

Jade : *oui mais à la garderie*

C : *pas à la récré ?*

Jade : *quand on est sur le terrain, on joue au foot.*



C : *tu as pris l'arbre aussi*

Jade : *quand on veut se reposer souvent, y'en a qui joue avec leur voiture, comme Noah, puis y'en a qui creusent la terre, c'est ça que j'aime pas. Enfin, j'aime bien y être mais je ne suis pas tranquille.*

Caroline : *ils ont fait un trou sous la racine et ils mettent un genre de gros fouillis, de l'herbe, pour faire des garages avec leurs voitures.*

Noah



C : Noah tu as pris le local

Noah : *parce que c'est humide, ça sent l'humidité ? C'est en bazar, y'a pas beaucoup de lumière, c'est sombre. Des fois, j'y vais pour prendre un cerceau ou un ballon. Un coup, à la kermesse, non c'était à une réunion, on y était, le local était ouvert, ça faisait trop peur.*

Caroline : *ils ont fait peur à ma sœur, ils ont dit qu'il y avait des fantômes.*



C : et la descente, pourquoi tu as pris ça ?

Noah : *la descente avant, je faisais des courses de billes.*

C : avant quoi ?

Noah : *bah avant, quand j'étais petit, en CE2 et je faisais des courses de billes : je les mettais en haut, et maintenant c'est les voitures toujours sur la même piste.*

Oscar



C : Oscar : la classe

Oscar : *bah oui la classe parce que j'aime bien apprendre et y'a la maîtresse qu'est gentille, le TBI et puis ça m'intéresse parce que j'apprends des trucs. Par rapport à l'autre école (il a changé d'école l'année précédente), on avait beaucoup de devoirs alors que là maintenant on apprend au fur et à mesure et on n'est pas pressé pour apprendre. Et puis on fait des bracelets brésiliens (pour la fête des pères) et des portes clés.*



Oscar : *en fait, je déteste parce que quand on vient ici, je me repose un peu à la garderie, avant le bus le soir et à chaque fois, c'est pas souvent, des fois, y'a les dames de cantine, Pauline, Brigitte, qui mettent leur chaise entre les deux arbres et qui nous gênent et à chaque fois, elles nous disent « poussez-vous, poussez-vous ! » et y'a pas beaucoup d'arbres et forcément on est coincé sur la terre. Y'a tous les cartables sur l'herbe à part sur la terre. Ça me gêne pour me reposer ou échanger des cartes, c'est tout. Quand y'a du soleil, bah c'est les dames de cantine qui profitent de l'ombre à la place de nous.*

C : et tu ne peux pas trouver un autre coin ?

Oscar : *non ! Je préfère celui-là. Y'a aussi sous le sapin mais Lucie, elle l'avait pris.*

Lucie : *c'est mon coin, personne n'y touche (Rires)*

Groupe 2

Kylian



C : Kylian, pourquoi tu as pris la bibliothèque ?

Kylian : *parce que j'aime pas la bibliothèque, j'aime pas lire et c'est tout.*



C : Kylian : tu as pris la photo des voisins, enfin de la maison des voisins.

Kylian : *je les aime pas parce qu'ils crèvent les ballons*

Laure : *bah ils sont gentils parce que vous l'envoyez tout le temps chez les voisins et ils vous le redonnent.*

Francesco : *pas tout le temps*

Timéo : *quand c'était mon frère, ils le crevaient le ballon*

Francesco



C : et toi, Francesco tu as pris les chiens du voisin aussi ?

Francesco : *ah c'est moi ?! Quand on passe devant eux, ils arrêtent pas d'aboyer en plus ils sont moches, ils ont des puces, ils doivent sentir mauvais, donc je les aime pas.*

C : ils te dérangent là ?

Francesco : *euh, oui, là, même en photo, ils me dérangent.*

Laure : *même nous, quand c'est les vacances, quand on revient des vacances, ils nous aboient dessus parce qu'on les a manqués, on leur a manqué.*

Timéo : *et ils font les acrobates*

Laure : *oui et même tout à l'heure, il est monté sur le grillage et il a fait un tour*

C : donc ils ne vous embêtent pas trop alors ?

Francesco : *non, pas du tout !*



C : Qui est-ce qui a pris Timéo en photo ?

Francesco : *c'est moi ! Parce que j'aime bien Timéo et puis il craque ses doigts, j'aime pas ça.*

C : et pourquoi tu l'as pris en photo ?

Laure : *parce qu'il est beau !*

Francesco (il réfléchit) : *oh bah je sais pas !! Parce que c'est mon copain.*

Laure



C : alors, Laure pourquoi tu as pris l'abri bus ?

Laure : *quand il pleut et qu'on attend nos parents, on peut aller dessous.*

Francesco : *y'a plein de gros mots écrits dedans comme C.O.N, y'a P espace D, je montre avec mon doigt.*

C : et donc c'est ça qui rend cet espace bien, c'est les gros mots qu'il y a dedans ?

Laure : *non justement !*

Francesco : *c'est parce qu'il sert bien quand même. Déjà quand on a envie de se faire des bisous*

Laure : *on n'a pas le droit de se faire des bisous*

C : ah vous vous cachez là pour vous faire des bisous ?

Francesco : *non moi j'allais pas là, c'est Laure qui me planquait !*

Laure : *moi !! Moi, j'ai jamais fait ça !*

Francesco : *je sais plus, y'en a qu'avaient fait des bisous*

C : et sinon vous vous cachez où ?

Francesco : *en fait, on ne se cache pas, on n'a pas besoin*

Laure : *si derrière l'arbre*

Francesco : *moi je l'ai jamais fait !*

Timéo : *moi non plus*

Laure : *bah toi, t'as jamais embrassé personne !*



C : alors Laure : le parking ?

Laure : *quand on attend nos parents et puis quand j'arrive sur le parking, je suis contente car j'arrive à l'école en fait.*

Timéo



C : les ordinateurs Timéo :

Timéo : *on peut jouer dessus*

Francesco : *on peut aller sur Quiz Stop,*

Laure : *c'est un nouveau jeu qu'ils viennent de télécharger, en fait c'est pour la grammaire et la conjugaison*

Francesco : *sur Matou Matheux*

C : *et vous aimez bien*

Francesco : *non !*

Laure et Timéo : *si !*

Francesco : *j'aime pas, c'est trop facile, c'est pour les petits enfants*

Timéo : *moi j'aime bien*

Laure (en parlant de Francesco) : *il dit ça et puis il a tout faux !!*

Kylian : *c'est plus cool de travailler sur un ordinateur*

Francesco : *oui mais nous, quand on écrit, on beugue pas mais l'ordinateur, il beugue.*

Timéo : *j'aime pas écrire donc j'aime bien l'ordinateur*

Laure : *moi j'aime bien mais que quand je suis super motivée.*



C : Timéo tu as pris l'école.

Timéo : *parce que j'aime bien l'école.*

C : *tu la trouves belle ou tu aimes bien aller à l'école ?*

Timéo : *j'aime bien aller à l'école*

Laure : *parce que elle est assez vieille quand même*

C : *et pourquoi tu aimes bien aller à l'école ?*

Timéo : *parce que je vois mes copains et pour trouver des amoureux*

Francesco : *oh t'as dit que tu t'intéressais pas aux filles !!*

Laure : *on aurait dû prendre en photo la maîtresse !!*

Francesco (parle plus fort dans le micro pour s'adresser à sa maîtresse) : *maîtresse, si tu entends ce message, j'aime pas copier des lignes !*

Groupe 3

Margot



C : *alors les filles, vous avez voulu vous faire prendre en photo en train de marcher autour du plateau, pourquoi ?*

Lou : *on marche pour discuter, pour être tranquille, vas-y toi !*

Margot : *je ne sais pas quoi dire*

C : *et on ne vient pas vous embêter des fois ?*

Lou : *non on nous embête pas, sauf des fois, si on a besoin de nous parler, ils viennent nous voir et puis voilà.*

C : *et vous faites ça à toutes les récréations ?*

Margot : *toutes ! Tout le temps !*

Lou : *si on est sur le plateau, tout le temps. Par contre, si on est en bas, on le fait pas.*

Margot : *si des fois.*

Lou : *oui des fois mais c'est pas, enfin, on se le dit.*

C : *c'est-à-dire ?*

Lou : *bah quand on va sur le plateau, c'est d'instinct, c'est automatique mais quand on est en bas, non, on se le dit : « on fait le tour ».*

C : *vous tournez tout le temps dans le même sens ?*

Lou : *non ça dépend !*

Alix



Alix : *en fait la cabane, c'est les CE2-CM1 qui l'ont construite et à chaque fois, ils se faisaient prendre et à chaque récré, ils vont dedans donc nous des fois, on va dedans. Et des fois, y'en a qui font des bêtises, les dames de cantine, elles voyent pas qu'ils aillent dedans et nous on le fait des fois.*

C : vous avez le droit d'y aller ?

Tous ensemble : *non*

C : les enseignants non plus ne veulent pas ?

Tous : *non*

Lou : *souvent le dernier jour, on peut.*

Alix : *les derniers jours, on fait tout ce qu'on veut donc on en fait plus.*

C : et pourquoi vous aimez bien les cabanes ?

Alix : *bah comme ça on peut rester tranquille.*

Arnaud



C : et là c'est une autre cabane ? C'est pareil, vous n'avez pas le droit d'y aller ?

Arnaud : *non*

C : alors vous trouvez le temps d'y aller sur quel moment si vous n'avez pas le droit d'y aller ?

Arnaud : *on n'a pas le droit d'y aller donc le dernier jour ou des fois quand y'a personne ou sur le temps de la garderie.*

C : vous avez le droit sur le temps de la garderie ?

Lou : *bah non mais en fait, on n'a moins peur des dames de cantine que les maîtresses. On essaie de plus se cacher mais les dames de cantine, elles voient pas trop en fait. Elles nous disputent moins.*

Arnaud : *elles font moins attention*

C : *d'accord, donc vous prenez plus de liberté avec les dames de la cantine*

Tous : *oui, c'est ça !*



C : *Arnaud parle nous de la frise chronologique.*

Arnaud : *bah elle est grande et ça explique euh Elle est belle avec ses couleurs.*

Alix : *et aussi c'est pour l'Histoire, chaque temps qui est passé, on le met sur une frise.*

Lou : *parce que c'est important.*

Alix : *ça nous remémore les dates, les périodes.*

Arnaud : *j'aimerais bien avoir ça dans ma chambre.*

Alix : *ah non, pas moi !!*

Arnaud : *ça met de la couleur dans la classe !*

Lou



C : *la raquette et la balle, Lou, pourquoi tu as voulu prendre ça ?*

Lou : *bah, on fait de la thèque, c'est un sport qu'on fait régulièrement. Y'a pas une année sans qu'on en fasse quand on est avec Juliette (c'est sa deuxième année avec cette maîtresse : CM1 et CM2 au moment de l'enquête). C'est un peu le sport que, quand on pense à la maîtresse, on pense aussi à la thèque.*

Alix : *et la thèque, c'est essentiel que tu aies une raquette et une balle, t'es obligé.*

Margot : *non normalement c'est une batte*

Anthony



C : Anthony, pourquoi le TBI

Anthony : *parce qu'on travaille tout le temps avec le TBI, ça arrive et c'est bien ! Ca va plus vite que écrire sur le tableau.*

Alix : *aussi pour montrer les images, c'est mieux*

Lou : *et maintenant, notre génération c'est un peu obligé*

Alix : *c'est moderne*

Lou : *c'est plus à la mode*

Alix : *c'est plus rigolo parce que sur un livre on prend plus de temps.*

Lou : *après avec le TBI, on ferme les rideaux, y'a une ambiance. C'est plus pratique en Histoire pour nous montrer que sur le petit ordinateur.*

Groupe 4

Isaac



C : Isaac, tu as pris le but parce que c'est là que tu joues au foot (il a commencé à parler avant le début de l'enregistrement)

Isaac : *ça enregistre là ?*

C : *oui là c'est bon !*

Isaac : *j'ai pris le but parce que c'est là qu'on marque ou c'est là qu'on défend.*

C : et donc tu aimes bien jouer au foot ?
 Isaac : *ouais !*
 C : pourquoi ?
 Isaac : *parce que c'est bien !*
 Clovis : *bah oui c'est vrai, c'est cool*
 C : et tu joues tout seul ?
 Isaac : *non, heureusement*
 C : ce serait moins drôle. Tu joues avec qui ?
 Isaac : *faut tous les citer ?*
 C : non pas obligatoirement, c'est tous les copains ?
 Isaac : *oui !*
 C : de quelle(s) classe(s) ?
 Isaac : *toute la classe*
 C : donc vous ne jouez pas avec les autres classes ?
 Isaac : *si, ça dépend*
 Clovis : *des fois, on joue avec les filles*
 C : même avec les filles
 Clovis : *mais sauf que des fois, elles se mettent au milieu des buts, alors on leur tire soit dans la tête ...*
 Isaac : *des fois, elles sont deux ou trois, ou quatre ou mille !!*
 Clovis : *des fois elles sont devant le but (il fait un bruit pour imiter le ballon qui doit frôler les filles en question), ça fait un barrage !*
 C : vous jouez à combien au foot ? Vous jouez à 22
 Clovis : *on joue à ... (il réfléchit)*
 Isaac : *on est combien (question qu'il adresse à Clovis)*
 Clovis : *pfff je ne sais plus, 7 contre 7 à peu près ou 8 contre 8*
 Mélise : *ce matin, on avait fait filles contre gars*
 C : qui est-ce qui a gagné ?
 Mélise : *c'est les garçons parce qu'ils étaient plus nombreux*
 C : ah oui c'est pas juste !
 Clovis : *non, y'avait comment, Kylian le plus fort, y'avait Francesco, y'avait quelques garçons (sous-entendu dans l'équipe des filles)*



C : Isaac, pourquoi tu as pris le chien en photo ?
 Isaac : *dès le matin quand j'arrive, il arrête pas d'aboyer et j'aime bien*
 C : tu le fais aboyer exprès ?
 Isaac : *oui ! Des fois je reste donc le monsieur, il fait « wohh ! »*

C : moi ça m'énerve quand il aboie quand je passe. Alors pourquoi il te fait rire ?
 Isaac : *parce qu'il arrête pas d'aboyer et dès qu'il aboie, ses oreilles elles font* (il me mime en riant).
 C : et du coup c'est quoi le rapport avec l'école ?
 Isaac : *si y'avait pas de chiens, ce serait pas pareil*

Clovis



C : Alors Clovis, tu as pris la photo de ta place dans la cantine. Pourquoi tu as pris ça ?
 Clovis : *bah parce que c'est là où je mange et j'aime bien manger à la cantine parce que y' mes copains, y'a des, on peut discuter*
 C : tu ne peux pas discuter à la maison ?
 Clovis : *non, bah si mais ...*
 Isaac : y'a pas les copains !
 Clovis : *bah avec papa et maman, ils parlent de trucs ...*
 Isaac : *François Hollande !!*
 Clovis : *ouais* (rires), *des fois, sport, politique mais ...*
 C : et donc vous parlez de quoi à la cantine ?
 Isaac : *fantômes, dame blanche, sorcières, tu vois !*
 C : que des trucs qui font peur quoi !
 Clovis : *ouais !*
 C : pourquoi vous vous faites peur ?
 Isaac : *non c'est marrant !*
 Clovis : *non c'est marrant, en plus, on sait bien que c'est pour de faux.*
 Mélise : *mais ta place, elle est vide Clovis ?*
 C : oui j'aurai dû te prendre assis à ta place en fait !
 Mélise : *non mais sa place y'a pas d'assiette ni rien*
 C : ah bon ? Tu es là toi ? (Je désigne la place de gauche sur laquelle il n'y a effectivement ni assiette, ni verre), tu manges à la cantine aujourd'hui ?
 Clovis : *bah oui*
 Isaac : *on sera que Francesco et moi ?*
 C : t'es sûr qu'ils ne t'ont pas changé de place ?
 Isaac : *ah oui c'est Kylian le troisième*
 Mélise : *mais non c'est parce qu'il est allergique, du coup...*
 Isaac : *oui il a une assiette exprès pour lui, un verre et tout !!*
 C : d'accord (je suis au courant mais je pensais que c'est lui qui allait me le dire !)
 Clovis : *une assiette, un verre et des couverts exprès pour moi !*

Isaac : *et à manger exprès pour toi !*



C : Clovis, tu as pris cette photo, mais c'était un peu pour tout le monde, le trou dans le mur

Clovis : *le trou de la dame blanche, des chats et de la sorcière !*

Isaac : *le trou maléfique*

C : pourquoi vous l'avez pris en photo ce trou ?

Mélise : *bah parce qu'il nous faisait peur quand on était petits parce que les grands, ils nous disaient : « y'a des sorcières, y'a des chats noirs, y'a des rats !, des fois, la dame blanche va dedans ».*

C : c'est quand vous étiez en CP, CE1 ?

Isaac : *j'étais pas là, moi !*

Mélise : *oui !*

C : et donc il vous fait toujours peur ce trou ?

Mélise : *non parce que c'est le sous-sol et puis c'est normal s'il y a des rats*

Clovis : *et puis les petits, ils jettent des cailloux sur les sorcières.*

Mélise



C : alors ça c'est la cabane de Mélise qui est un peu floue

Mélise : *oui parce que c'est un endroit que j'adore parce que on peut se cacher dedans, bon maintenant on n'a plus le droit d'aller dedans mais avant on allait toujours dedans et ...*

C : avant ? quand ?

Mélise : *eah ...y'a trois ans je crois*

C : c'est quoi qui a changé qui fait que vous n'avez plus le droit d'y aller ?

Mélise : *parce que avant, je ne sais pas pourquoi, on avait le droit mais maintenant on n'a plus le droit parce qu'ils nous voient pas les professeurs. Et j'aimais bien cet endroit parce qu'on pouvait jouer aux espions et personne nous voyait. Et y'avait une entrée derrière et une entrée devant.*

Clovis : *sauf que là, ça a repoussé donc on peut plus passer.*

C : oui c'est normal si vous n'y allez plus

Mélise : *on peut toujours y aller parce que des fois, quand y'a des réunions et qu'on vient avec Papa et Maman, on y va dedans.*

C : d'accord donc pas sur le temps de l'école mais après en fait ?

Mélise : *oui !*



C : alors l'arrière de l'algéco, c'est Mélise

Mélise : *j'aime bien me cacher aussi quand y'a des réunions, c'est toujours quand y'a des réunions parce que sinon on n'a jamais le droit d'y aller. J'aime bien prendre des endroits où on n'a pas le droit d'y aller parce que ça m'intrigue parce que y'a des choses nouvelles à chaque fois qu'on y va donc c'est bien. Et puis, on peut jouer sans que personne ne vienne nous embêter.*

C : donc pareil, sur les temps, où y'a pas d'enseignant qui vous surveille

Isaac : *en fait, on est fous*

C : vous êtes fous ??

Isaac : *ouais quand y'a pas d'enseignant !*

Mélise : *non pas forcément*

Isaac : *bah si tout le monde se cache*

Clovis : *mais des fois, à la cantine, y'a pas de surveillant donc nous on va dans les coins où on peut se cacher.*

C : dans la cantine ?

Mélise : *oui sur le temps de la cantine, des fois, y'a personne qui surveille*

C : donc vous en profitez pour aller faire des bêtises ?

Clovis : *non c'est pas des bêtises mais on va se cacher, jouer à quelque chose*

C : et pourquoi vous avez besoin d'aller vous cacher ?

Mélise : *parce que on parle de choses et on veut que personne n'entende, ou je sais pas moi !*

Clovis : *par exemple, les histoires d'amoureux*

Mélise : *voilà ! Et puis des fois, les copines, elles ne veulent pas qu'on les voit parce qu'elles ont une histoire.*

Claire



C : c'est Claire qui a pris cette photo, pourquoi ?

Claire : *parce que j'aime bien y aller, y'a plein de livres, on peut lire, on peut étudier.*

Clovis : *on n'y va même pas !*

Claire : *euh y'a du calme, on peut lire.*

C : et tu y vas quand dans cette bibliothèque ? À quel moment ?

Claire : *bah parfois on y va mais pas souvent*

Clovis : *le mardi moi j'y vais*

C : oui mais pour lire ou

Isaac : *non c'est pour les activités, c'est pour « écoute musicale »*

C : et pourquoi vous n'y allez plus ?

Mélise : *parce que y'a personne pour s'en occuper*

C : mais je me souviens, quand vous étiez avec Mme S. (ancienne enseignante de l'école) vous montiez

Mélise : *oui on avait le droit parce qu'elle nous faisait confiance*

C : et là, du coup, plus personne ne vous laisse aller tout seul là-haut ? (La bibliothèque est à l'école et comme il n'y a pas de deuxième sortie de secours son accès n'est normalement plus autorisé)

Mélise : *en même temps, on ne demande pas à la maîtresse*

C : bah pourquoi vous ne demandez plus ?

Mélise : *on s'est un peu découragés*

Clovis : et en plus, maintenant dans l'école, y'a des jeux pour s'occuper

C : oui mais pour ceux qui aiment bien lire ? C'est dommage.

Clovis : *sinon on emmène des livres*

Mélise : *mais avant j'aimais bien y aller parce que y'avait des tapis par terre et on pouvait s'asseoir par terre carrément !*

C : c'était mieux que sur une chaise en fait ?

Mélise : *bah si mais c'est moins confortable, y'a plus de tapis. En fait, y'en a mais ils sont roulés dans un coin*

C : oui et puis les chaises sont entassées. Donc vous n'y allez plus du tout dans cette bibliothèque ?

Mélise : *non*

Enquête complémentaire 2015 / 2016 – 2016 / 2017 : école Lilas

Village gaulois



Groupe 1 : Francesco CM2, Valentina CE2, Claire CM2

C : alors qu'est-ce que c'est ? De loin, on dirait des fouilles archéologiques !

Francesco : *c'est un village gaulois !*

C : ah j'étais pas loin ! C'est un village gaulois ? D'accord ! Qu'est-ce que tu peux m'en dire Francesco ?

Francesco : *bah ici, on a voulu faire, bah au début, y'a Willy qui a fait ça là, tout ça ! Et tout d'un coup, tout le monde est venu pour lui dire « est-ce qu'on peut faire une cabane à côté de chez vous ? » et tout ça et du coup tout le monde s'est réuni et on a fait toutes les cabanes.*

C : c'est qui ça : tout le monde ?

Francesco : *y'a moi, Ludovic, Boris, Marie*

Valentina : *moi j'en ai fait*

Francesco : *oui, toi ...*

Claire : *moi, c'est plutôt à la fin parce qu'au début, j'étais pas trop dans le truc.*

Francesco : *mais après y'a Anna aussi, y'a ...*

C : est-ce qu'il y a des CP ?

Francesco : *oui, oui*

Claire : *oui on accepte tout le monde mais après y'en a qui ... avant on avait construit un autre rang ici et ils nous cassaient des choses, donc euh ... et puis bah, comment, comme ils nous cassaient des trucs, nous on a arrêté de, on s'est dit : on va prendre leur herbe et on va s'en servir et après ils sont venus nous embêter et après ils ont dit : « est-ce qu'on peut être dans votre clan ? » et on a dit « non ». Donc y'a certains CP qui étaient là-bas qu'on n'accepte pas mais sinon tout le monde, on accepte.*

C : donc il y a des CP, des CE1, CE2 ...

Francesco : *là c'est ma cabane, celle-là enfin, ces deux-là, c'est à Willy, ça, c'est la maison d'Antoine avec des maisons à louer*

Claire : *ah oui et y'a aussi des métiers, par exemple là, Antoine c'est une maison à louer, Baptiste, c'est les bouts de bois*

Francesco : *non, Baptiste il y est plus !*

Marie : *ah bon !!??*

Francesco : *non !!*

Valentina : *et c'est Guillaume qui a pris sa place !*

C : en tout cas, c'est très beau !!

Claire : *c'est pas totalement fini ! On est un petit peu en retard pour l'instant ... Moi ma cabane, je la partage avec Zoé mais je l'ai faite toute seule. En fait avant y'avait Line qui était là mais elle y est plus, elle a déménagé je ne sais pas trop où.*

Francesco : *y'a des chefs !*

C : ah bon il y a des chefs ? C'est qui ?

Francesco : *bah oui, c'est Willy parce que c'est lui qui a commencé et aussi des fois, y'a un sous-chef, il choisit parce que y'en a qui font des bêtises et tout, ils cassent les cabanes donc des fois il choisit, bon toi, tu vas ailleurs et tout ça !*

C : et vous faites ça quand ?

Enfants : *à la récré*

C : à la récré avec les maîtresses et à la récré pendant la garderie ?

Enfants : *oui tout le temps !*

Claire : *oui dès qu'on peut, on y va !*

Valentina : *au début Willy, il avait fait toutes celles-là et après nous, on est venu l'aider, on a tout entouré d'herbes et*

Claire : *en fait, au tout début, début, y'avait quelqu'un qu'avait tondu et du coup on a ramassé l'herbe et on a commencé.*

Francesco : *au tout début, la limite, elle était là et ça faisait ça, on a tout agrandi !*

C : *ça fait un grand village. Là, on m'a dit que c'était l'arbre de la liberté*

Valentina : *c'est juste pour décorer.*

Claire : *au début en fait, moi j'étais pas, je pouvais pas y aller parce que j'étais pas acceptée, enfin pas acceptée mais j'avais pas demandé à y aller donc je ne pouvais pas être là, j'étais obligée de rester derrière.*

C : *et comment tu as fait pour être acceptée ?*

Claire : *bah j'ai juste demandé à Willy et il a dit « oui »*

C : *d'accord ! tu as demandé au chef en fait ?*

Claire : *voilà, c'est pas plus compliqué !*

Francesco : *et si c'est Ludovic qui choisit et bah ...*

C : *donc Ludovic, c'est le sous-chef ?*

Enfants : *voilà !*

C : *donc lui aussi il choisit qui est ce qui vient et qui est ce qui ne vient pas ?*

Enfants : *oui*

C : *et quand est-ce qu'on n'a pas le droit de venir ?*

Valentina : *bah y'en a, ils volent les bouts de bois aux autres pour faire leur cabane donc du coup, ils cassent les cabanes des autres pour en faire une à eux donc du coup c'est pas juste*

C : *donc ils se font renvoyer*

Valentina : *oui*

Claire : *par exemple, tu vois, y'a Matéo, et puis comment il s'appelait En fait, il y avait une cabane, et il piétinait, enfin, il était là, il piétinait et puis il y avait Ludovic qui, comment, enfin, moi je l'ai dit à Ludovic et Ludovic, il l'a enlevé du clan, c'est-à-dire en fait, il reste à l'extérieur.*

C : *d'accord, donc c'est toi qui a dit au sous-chef, lui, il fait n'importe quoi ...*

Claire : *c'est ça !*

J'interview « le chef du village » en dernier :

Groupe 2 : Willy CM1, Line CM2, Yannick CE2

C : *alors c'est toi Willy qui a commencé ?*

Willy : *oui c'était comme ça (tondu avec l'heure coupée sur le sol) et après c'est venu après, on a décidé de faire des murailles.*

C : *alors c'est quoi ?*

Willy : *j'en sais rien*

C : *les autres m'ont dit que c'était un village gaulois ?*

Willy : *oui*

C : *et tu as commencé par faire quoi alors ?*

Willy : *une toute petite cabane, celle-là et après on a agrandi par là et après on a fait tout.*

C : *qui est-ce qui a le droit de jouer là ?*

Willy : *y'a presque toute notre classe et la classe des CP et tout*

Line : *en fait tout le monde*

C : *tout le monde a le droit ?*

Willy : *enfin sauf quelques-uns*

C : *y'a des règles ?*

Willy : *non !*

C : alors pourquoi tu dis « sauf quelques-uns ». Pourquoi eux, ils n'ont pas le droit ?
 Willy : *parce que, eux, ils sont chiantes des fois*
 C : pourquoi ils sont embêtants ?
 Willy : *parce que y'a Baptiste par exemple, il n'arrête pas de nous attaquer, c'est chiant.*
 C : c'est embêtant ! Et c'est quoi le but du jeu alors ?
 Willy : *bah c'est de faire des cabanes.*
 C : et après vous ne jouez pas dedans ?
 Willy : *si on prend des petites voitures, on les loue, on joue avec des bouts de bois et après on en refait plein.*
 Line : *y'en a qui sont plus belles que d'autres quand même*
 C : il est très mignon votre village. Et vous habitez où ?
 Willy : *moi j'habite là*
 Line : *en fait, moi j'ai détruit ma cabane pour le gros tas là. Parce que on va faire une maison ensemble avec Ludovic, Gabriel, Anaïs, Noah et Zoé.*
 Willy : *et puis ici c'est ... (il ne se souvient plus du prénom), Valentina là-bas (il est parti faire le tour des cabanes pour me dire à qui elles appartiennent). Là c'est Ludovic, bah tout ceux qu'elle a dit (Line), ici c'est Francesco et Sébastien, ici c'était à moi mais maintenant je suis là, ici, c'est à Stéphane. Anna elle est là-bas.*
 C : et là c'est qui tout ça ?
 Willy : *ça c'est Claire, la grande.*
 Yannick : *moi je vais en faire une après, Valentina va m'apprendre.*
 C : pourquoi ?
 Yannick : *parce que je ne sais pas faire les cabanes. Moi je fais que des cabanes avec du bois, avec tout ce qui se recycle.*
 Willy : *et là c'est Anna !*
 C : oui c'est très joli votre village, je l'aime beaucoup.

City stade



Groupe 1 : Alonso, Franck, Quentin, Bertille, Nicolas, Maximilien CE2

C : est-ce que vous vous souvenez du plateau sans le CS ?
 Tous les garçons sauf Alonso qui est nouveau dans l'école : *oui*
 Bertille : *non*
 C : du coup, est-ce que vous préférez le plateau maintenant avec le CS ou vous préféreriez le plateau avant sans le CS ?

Alonso : *avec* (il n'a pas connu sans)

Franck : *avec*

Quentin : *avec*

Nicolas : *sans*

Bertille : *avec*

Maximilien : *avec*

C : alors pourquoi vous préférez avec ?

Maximilien : *parce que on peut faire du hockey, du handball et du foot et du basket*

C : tu ne pouvais pas le faire avant ?

Maximilien : *pas le handball*

Franck : *si on pouvait*

Maximilien : *oui mais avec un ballon euh ... et puis c'est mieux dans le CS*

C : pourquoi c'est mieux dans le CS ?

Maximilien : *déjà les buts, le filet il marche bien parce que quand y'avait pas le CS, y'avait un but et le filet, la balle elle passait entre les filets.*

Quentin : *quand on vise trop haut avec le ballon, y'a des grands filets*

C : ça retient le ballon

Nicolas : *y'a du sable, et on peut tirer fort, on peut faire du basket, du volley, des trucs comme ça.*

Franck : *et quand on tombe, on ne se fait pas mal.*

C : et toi Bertille, qu'est-ce que tu en penses ?

Bertille : *maintenant quand ils sont dans le CS, et bah nous ...*

C : qui ça, ils ?

Bertille : *bah les garçons, et puis nous on est tranquille pour jouer.*

Alonso : *sauf qu'il y a des filles qui peuvent jouer.*

Nicolas : *Clémentine et Aurélie, des fois, elles jouent*

C : et toi est-ce que tu y vas Bertille dans le CS ?

Bertille : *non*

C : pourquoi ?

Bertille : *parce que je ne fais pas du foot*

Nicolas : *tu peux en faire*

Bertille : *j'ai pas envie*

Maximilien : *moi j'y vais pas parce que j'aime pas le foot, c'est nul, il faut tirer dans le ballon*

Nicolas : *y'a pas que du foot, y'a du handball*

Franck : *et quand c'est notre tour, on peut choisir ce qu'on fait*

C : vous pouvez y aller avec qui ? à quel moment ?

Nicolas : *on a fait des groupes, les petits d'abord, après nous et après les CM1-CM2*

Quentin : *j'allais dire ça*

Franck : *on fait des groupes de 12, faut pas qu'on soit plus de 12 dans le CS*

Bertille : *oui parce que si quelqu'un rentre, quelqu'un doit sortir.*

Maximilien : *oui parce qu'une fois, on n'avait pas fait les groupes et Yannick, y'avait des trucs en fer et il s'est fait des points de suture.*

C : qu'est-ce que vous faisiez avant sur le plateau ?

Maximilien : *que du foot et du basket*

Nicolas : *du foot surtout*

Bertille : *aux cordes à sauter*

Franck : *surtout les grands parce que tous les jours, les grands ils jouaient au foot*

Nicolas : *ouais et des fois, ils ne voulaient pas nous passer le ballon.*

Quentin : *ouais y'avait Ludovic et tout, ils nous passaient jamais le ballon*

C : en fait, le CS vous plaît parce que les grands vous empêchaient de jouer, c'est ça ?
 Quentin : *s'il n'y avait pas le CS, y'aurait moins de foot par les grands parce que avant c'était Ludovic qui jouaient, les collègues, et maintenant, y'a moins de grands.*
 Alonso : *en fait, dans le CS, à chaque fois qu'on joue au foot, c'est toujours moi au but*
 Quentin : *noooooon !*
 Nicolas : *nooon !*
 C : bah attendez ...
 Nicolas : *c'est toi qui décide d'y aller*
 Alonso : *non !!*
 Nicolas : *si*
 Alonso : *non je voudrais être sur le terrain aussi*
 Quentin : *des fois, on te met en défense !*
 Nicolas : *ouais !*
 Quentin : *et là, t'es sur le terrain !*
 Alonso : *oui mais moi j'ai envie d'être complètement, j'ai pas envie d'être en défense.*
 Nicolas : *sauf que c'est toi qui décide d'aller dans les buts et tout*
 Alonso : *pas du tout !*
 Quentin : *même une fois, t'as été capitaine et tu voulais aller en défense*
 Alonso : *pas du tout, j'ai jamais été capitaine !!*
 Bertille : *arrêtez de vous disputer*

Groupe 2 : Guillaume, Léo, Juline, Clémentine, Aurélie, CE2

C : est-ce que vous vous souvenez du plateau sans le CS ?
 Guillaume : *bah en fait, il y avait un but. Les lignes elles étaient bien tracées comparé à maintenant. Et il y avait deux poteaux de basket et ils ont fait une nouvelle entrée sur le plateau.*
 C : et vous les autres vous vous souvenez ou pas ?
 Les autres : *pas trop*
 C : bon ça va peut-être, être un peu plus difficile de répondre à mes questions du coup mais est-ce que vous préférez maintenant avec le CS ou vous préféreriez avant ?
 Léo, Guillaume, Aurélie : *avant !*
 C : *bon Calypso, pour toi c'est dur parce que tu n'as pas connu avant, Clémentine, tu ne t'en souviens plus (elle est en CE2 mais a passé son année de CE1 à l'étranger donc elle n'a fait que son année de CP avec le plateau sans le CS). Juline, tu m'as dit que tu préférerais avant.*
 Juline : *parce que maintenant que y'a le CS, on a la place que pour la moitié du plateau et ceux qui ne veulent pas faire du foot ou du basket et bah ils sont en dehors du CS et ils ne peuvent pas profiter du CS du coup*
 Léo : *oui et puis on n'a pas le droit d'être plus que 12*
 Guillaume : *avec la garderie, y'a le droit*
 Léo : *non*
 Guillaume : *si !!! Avec la garderie c'est 15.*
 C : et pourquoi c'est différent ?
 Guillaume : *parce qu'avec Jacqueline, y'a des exceptions alors. Maîtresse Juliette aussi, elle fait plein d'exceptions. C'est 12-13 et avec la garderie c'est 14-15.*
 C : pourquoi il n'y a pas le droit d'être plus ?
 Guillaume : *pour éviter les bousculades parce que y'a un truc qui est coupant et si on se bouscule, ça coupe, et Yannick, il a eu 3 points de suture.*
 C : du coup, vous ne pouvez pas y aller quand vous voulez ?

Léo : *non y'a un jour pour notre classe, la classe de Charlène, un jour pour la classe des petits et un jour pour la classe des grands.*

C : *et ça ne vous embête pas ça ?*

Léo : *non parce que y'a trois jours foot, deux jours basket*

C : *et pour ceux, comme Juline par exemple, qui ne veulent pas faire du sport ?*

Guillaume : *ils vont sur le côté ou ils vont en bas dans la cour*

Juline : *je voudrais jouer à la balle aux prisonniers dans le CS*

Léo : *on en fait des fois*

Juline : *non*

Léo : *si avec Virginie (une animatrice de la commune / cantine)*

Juline : *oui mais nous, on n'était pas là, c'est pendant la garderie*

C : *d'accord, donc toi Juline, tu voudrais faire des jeux comme la balle aux prisonniers dans le CS. Et quand vous faites du sport avec le maître vous le faites où ?*

Léo : *soit en bas, soit en haut mais pas dans le CS*

C : *pourquoi ?*

Léo : *on ne sait pas*

C : *alors qu'est-ce que vous aimez ou qu'est-ce que vous n'aimez pas dans le CS ?*

Calypso : *je ne sais pas, j'ai jamais été à l'intérieur*

C : *(je l'encourage, c'est la première fois qu'elle me voit et contrairement aux enfants elle n'a pas l'habitude d'être interviewée et enregistrée, je la sens intimidée). Justement, tu peux me dire que c'est cela qui t'embête par exemple : que tu ne puisses jamais aller sur le CS*

Aurélié : *moi ce que j'aime pas c'est que y'en a ils bousculent et du coup on peut presque pas faire de basket*

Léo : *c'est vrai que le basket c'est pas souvent*

Clémentine : *moi ce que j'aime pas, c'est qu'on peut pas, par exemple, on peut être que 12 à l'intérieur et si y'en a qui veulent y aller, ils disent non aux autres et c'est pas très sympas pour les autres.*

C : *qui est-ce qui décide ?*

Léo : *c'est maîtresse Juliette, c'est elle qui décide qui y va.*

Guillaume : *c'est les 12 premiers qui arrivent et après elle dit non.*

Léo : *y'en a plein d'autres qui veulent y jouer mais ...*

Guillaume : *par exemple, si y'en a un qui a un ballon dans les mains, il est obligé de rentrer dans le CS, du coup, y'en a un qui doit sortir.*

C : *et par exemple, si c'est toujours le même enfant qui arrive en premier dans le CS, qu'est ce qui se passe ? Ça veut dire qu'il a tout le temps le droit d'y aller ?*

Léo : *c'est tout le temps Guillaume !*

Guillaume : *non c'est toi !*

Léo : *moi j'y étais qu'une fois et toi cinq fois*

Guillaume : *t'as été plus qu'une fois*

C : *Juline alors ?*

Juline : *ce que j'aime pas c'est que ceux qui sont dans le CS en premier, ils ne demandent les avis à ceux qui sont en dehors du CS, ils disent : allé viens et moi si j'ai pas envie, ça m'énerve un peu.*

Guillaume : *le CS c'est coupant et c'est pour ça qu'on n'a pas le droit d'aller à plus de 12 et ce que j'aime dans le CS, c'est qu'il fait plein de sports.*

C : *avant vous ne pouviez pas faire ces sports là sur le plateau ?*

Guillaume : *hand on ne pouvait pas, on n'avait pas de ballon*

C : *ah mais si vous aviez eu un ballon, vous auriez pu faire du handball.*

Léo : *oui on pouvait mais pas avec les vrais ballons, c'était des ballons en mousse.*

Groupe 3 : Élise, Iliès, Mickaël, Maeva, Quentin CE2

C : est-ce que vous vous souvenez du plateau sans le CS ?

Mickaël : *je me souviens quand ils ont enlevé le but*

C : Alors est-ce que vous préférez maintenant avec le CS ou vous préféreriez avant ?

Tout le monde : *maintenant*

Mickaël : *je ne sais pas*

Élise : *Maintenant*

C : pourquoi ?

Iliès : *parce que c'est mieux*

C : pourquoi c'est mieux ?

Quentin : *bah moi je me souviens quand Yannick il a eu trois points de couture ou de suture je sais plus, de suture.*

C : et donc, c'est mieux ça ?

Quentin : *non*

C : alors dites-moi pourquoi vous préférez avec le CS ?

Quentin : *parce qu'on peut jouer dedans*

C : tu ne pouvais pas jouer sur le plateau avant ?

Iliès : *si mais là il fait plusieurs fonctions*

Quentin : *y'a basket, foot, handball je crois*

Mickaël : *hockey sur gazon*

C : pourquoi ça vous plaît plus ?

Iliès : *bah il y avait un panier de basket et un but de foot mais sinon ...*

C : vous y allez souvent ?

Iliès : *oui mais y'a un jour, ça nous est arrivé d'avoir la cour d'en bas et le plateau*

C : vous avez le droit d'y aller à quels moments ?

Quentin : *le matin*

C : tous les jours, tout le temps ?

Quentin : *non parce que la garderie ils ne veulent pas aller sur le plateau*

Mickaël : *ou parfois on va sur le plateau mais on ne va pas sur le CS*

C : est-ce que vous y allez quand vous voulez pour faire ce que vous voulez ?

Mickaël : *non parce qu'on a des tours pour aller sur le CS, c'est les CP-CE1 qui commencent, ensuite c'est nous, puis après c'est les grands je crois.*

Quentin : *le mercredi, c'est handball, le vendredi c'est hockey sur gazon*

C : et si le vendredi, on n'a pas envie de faire hockey sur gazon mais on a envie de faire foot, on fait comment ?

Mickaël : *bah y'a un 2^{ème} but là-haut*

Quentin : *oui mais y'en a qu'un seul*

Iliès : *on a juste à faire le 2^{ème} but avec les manteaux*

C : qui est-ce qui s'occupe de dire tel jour vous êtes ci ou ça ?

Iliès : *c'est le maître*

Quentin : *la directrice*

Iliès : *ah oui c'est plus la directrice que le maître j'aurai dit même !*

C : qu'est-ce que vous faites quand vous n'êtes pas sur le CS ?

Quentin : *moi je joue aux raquettes*

Iliès : *je fais rien, je m'ennuie*

Mickaël : *j'emmène mes playmobils.*

C : et toi Élise ? Tu fais quoi ?

Élise : *je sais pas*

Mickaël : *elle joue avec ses copines : marelle, loup touche touche, épervier*

Élise : *je joue sur le plateau, je joue avec mes copines.*
Quentin : *y'a que le droit d'être 12 sur le CS*
Mickaël : *c'est vrai que c'est énervant ! Ah non, 13 pour avoir un arbitre*
C : *ça vous convient ?*
Iliès : *non on veut 20*
C : *pourquoi 20 ?*
Iliès : *bah parce que c'est mieux*
Quentin : *oui comme ça on peut faire des plus grands matchs.*
Mickaël : *10 contre 10*

Groupe 4 : Julien, Maeva, Charlotte CM1, Paul CE2

C : *est-ce que vous vous souvenez du plateau sans le CS ?*
Tout le monde : *oui*
Paul : *y'avait deux buts de chaque côté*
Julien : *et c'était pas goudronné*
Paul : *c'était un truc orange*
Julien : *tu sais, là tu vois, l'ancienne partie du plateau, ils l'ont goudronné, et bah avant, c'était pas goudronné*
C : *c'était quoi alors ?*
Julien : *le plateau avait des lignes*
Paul : *avec du goudron*
C : *c'était du béton, comme la cour (ils parlent d'un revêtement plus goudronné comme les routes alors que le plateau était quand même goudronné mais plus vieux !). Alors est-ce que vous préférez maintenant avec le CS ou vous préféreriez avant ?*
Paul : *avec !*
Julien : *moi avant, j'aimais bien, on pouvait faire des matchs et puis avec le CS aussi, mais c'est plus petit*
C : *donc toi, ce que tu aimais bien dans le plateau c'était qu'il était plus grand. Et toi, Maeva, tu jouais au basket ?*
Maeva : *oui, bah moi je préfère avant parce que là maintenant y'a moins de place pour ceux qui ne font pas foot ni basket, y'a pas beaucoup de place pour eux.*
Charlotte : *pareil que Maeva, je préférerais avant.*
C : *pourquoi ?*
Julien : *c'est juste qu'avec le CS, c'est, ça prend au moins la moitié du plateau et puis on n'a le droit que d'y jouer à 12 dans le CS donc c'est pas énorme, alors qu'avant sur l'autre partie, on pouvait y jouer à ...*
Paul : *60 !!*
Julien : *on pouvait y jouer à 30, en gros, ça gâche un peu de la place jute pour 12 personnes.*
C : *donc ça vous prend de la place, ok et puis ? Qui est-ce qui joue sur le CS ? De manière générale ?*
Tous les garçons lèvent la main.
C : *Pourquoi il n'y a que les garçons qui ont levé la main ? Il n'y a que les garçons qui y vont ?*
Tout le monde : *oui !!*
C : *pourquoi ?*
Julien : *parce que en fait, on joue un peu au foot, on fait classe par classe et puis, on joue plutôt au foot et puis les filles normalement, on doit dire à la maîtresse : moi j'y vais, et puis les filles, elles n'y vont pas alors on se présente tous, la maîtresse dit : oui vas-y vas-y et*

puis quand c'est 12, les filles, elles arrivent, et puis là, on est obligé d'échanger, une fille qui rentre et un garçon qui sort.

C : pourquoi les filles, vous n'y allez pas plus ?

Charlotte : *nous, on y va que pour le hockey*

C : parce que vous ne voulez pas jouer au foot et tout ça ?

Charlotte : *non*

Maeva : *moi j'y vais pas du tout, parce que les sports qu'ils font, ils ne m'intéressent pas trop et puis bah, vu que c'est plus serré que sur le plateau, le grand terrain, on peut plus se bousculer.*

C : et ça t'embête de ne pas pouvoir y aller sur le CS ou tu te dis, bon de toute façon je ne fais pas de sport donc je vais faire autre chose ?

Maeva : *non ça ne m'embête pas.*

C : mais du coup tu n'y vas pas.

Julien : *mais en fait, les constructeurs, ils ont mal fait le CS et donc, y'a des morceaux coupants*

Paul : *Yannick il s'est fait trois points de suture.*

Julien : *et François (enseignant remplaçant), il en a parlé pour qu'on répare ça et en fait ils ont dit, ceux qui l'avaient construit, que Yannick avait dû faire l'andouille et qu'il avait dû se frapper dessus, et en fait François il a bien vu, il est tombé Yannick et il s'est pris la barre et il s'est pris 3 points de suture. C'est pour ça, qu'on n'a pas le droit d'y aller à plus qu'à 12.*

Paul : *surtout qu'on était à 50 là-dedans !*

Julien : *une fois, tout le monde traversait, on faisait des éperviers et c'est là que Yannick s'est fait mal.*

C : du coup, vous y allez à 12. Ce sont toujours les mêmes 12 enfants qui y vont ?

Paul : *pas forcément*

Julien : *non pas forcément parce que des fois, on tourne.*

Paul : *des fois, y'en a qui rentrent, qui sortent*

Julien : *on échange.*

C : qui est-ce qui décide de ça ?

Julien : *en fait, c'est un peu les maîtres et les maîtresses qui disent : par exemple le lundi, c'est les CP-CE1, le mardi c'est les CE2, après c'est nous le jeudi et vendredi c'est ?? (Il ne sait plus).*

Paul : *le mercredi et le vendredi c'est tout le monde*

Julien : *oui on choisit*

C : et ceux qui vont sur le CS, ils jouent à quoi ?

Paul : *soit foot, soit hand, soit, basket*

C : qui est-ce qui décide de ça ?

Julien : *c'est nous, c'est ceux qui y vont. Parce que y'a les accessoires pour le hockey, des accessoires pour le hand et pour le foot.*

C : là on est vendredi, donc y'a des enfants qui vont aller sur le CS et qui vont se décider pour jouer à tel jeu, vous arrivez à vous mettre d'accord sur le jeu ?

Julien : *oui parce que principalement, on fait le même jeu, donc nous on fait principalement le foot et le hockey, enfin plutôt le hand et le foot dans le CS*

C : moi ce qui me pose question c'est que quand vous étiez sur le plateau, vous n'aviez pas besoin de demander qui joue ou qui ne joue pas, vous vous débrouilliez un petit peu entre vous, là vous ne pouvez plus tellement vous débrouiller entre vous ?

Julien : *oui parce que on est que 12 à pouvoir rentrer dans le CS*

C : et ça ne vous embête pas ça ?

Julien : *bah si parce que des fois, moi par exemple avec Estéban, on y va presque tous les jours, enfin le lundi, le jeudi et le vendredi parce que y'a presque personne qui y va et donc des fois, la maîtresse elle dit qu'il faut changer et nous on regarde et on se dit c'est dommage, c'était quoi ? Ça fait bizarre de regarder, je préfère jouer que regarder.*

C : *et du coup, vous ne pouvez pas jouer à côté ?*

Julien : *si mais y'a qu'un but et puis on ne peut pas faire des matchs. Ce serait bien qu'ils installent un deuxième but.*

Maeva : *quand on fait du sport avec la maîtresse, on est obligé de se séparer en groupe vu que ça a pris de la place sur le plateau.*

Julien : *et en plus, on n'a le droit que pour 12 donc on se divise, des fois, la maîtresse, elle dit oui pour 13 personnes parce que une personne de plus, ça va pas faire de mal parce qu'on est 26 donc ...*

C : *donc elle sépare votre groupe de classe en 2*

Julien : *oui des fois, pour qu'on travaille, elle met un groupe sur le plateau et l'autre groupe qui travaille en classe avec Sophie et Christine (les AVS) qui nous surveillent.*

C : *et donc elle fait sports avec les 13 enfants*

Paul : *et après on échange*

C : *qu'est-ce qui est bien avec ce CS ?*

Julien : *c'est un terrain multisports alors tu peux faire tout ce que tu veux. Par contre des fois, pour jouer au foot, il y a des petites cages et des fois, on tire et ça va direct dans les petites cages et puis des fois, ils disent : non c'est moi qui l'a en premier et puis des fois, ils poussent tout le monde pour avoir la balle. Ça c'est pas super. Mais par contre quand on joue au hockey, c'est mieux d'avoir les buts que de ne pas en avoir.*

Groupe 5 : Zoé CM2, Valentina, Quentin, Xavier, Vincent CM1

C : *vous préférez maintenant avec le CS ou vous préféreriez avant ?*

Quentin : *je préfère maintenant.*

C : *pourquoi ?*

Quentin : *parce que comme ça, quand on joue au foot, y'a pas tout le monde qui vient dans le CS.*

C : *tu es moins dérangé par tous les gens qui passent*

Vincent : *moi aussi avec le CS parce que c'est bien pour faire du foot, du basket*

C : *est-ce que avant, tu ne pouvais pas faire du foot et du basket ?*

Vincent : *si*

C : *alors pourquoi c'est mieux dans le CS ?*

Vincent : *c'est à peu près comme Quentin, comme ça les gens, ils nous dérangent pas, c'est tout.*

C : *les filles : Zoé, Valentina ?*

Valentina : *moi je préfère comme ça les garçons y vont dans le city parc, tout le monde va dans le city parc et du coup, ce qui reste comme place, et bah c'est pas pris par tout le monde. Le plateau il est divisé en deux, comme ça, y'a pour ceux qui vont dans le city parc, donc c'est souvent les garçons et comme ça nous on a plus de place autour mais aussi nous, Zoé et moi, on reste souvent en bas, au local, parce que maintenant, on sépare en deux. Y'a une maîtresse en bas et une maîtresse en haut. Nous, on est souvent en bas.*

C : *bon toi, ça ne t'embête pas parce que comme ça les garçons sont parqués quoi ? (J'utilise volontairement le terme Parqué car elle dit city parc et non city stade comme les autres).*

Valentina : *oui voilà !!*

(Rires)

C : *c'est comme les animaux, tu les mets dans le parc et tu es tranquille !*

Valentina : *bah oui et puis comme ça, l'été, il va faire beau et on va pouvoir être sur l'herbe sans que le ballon ne vienne toujours sur l'herbe et je pense que ça va être mieux en tout cas.*

C : et toi Zoé, tu en penses quoi ?

Zoé : *bah avant quand y'avait pas le CS, les garçons, des fois, en été, les filles elles faisaient de la gym et à chaque fois, ils lançaient dans l'herbe et à chaque fois, ils venaient déranger les filles et du coup, des fois, ça arrivait dans la tête des filles, et du coup c'est mieux avec le CS parce que y'a des, c'est dans un bâtiment (elle voulait dire qu'il y a des filets je pense donc c'est clos), vu que y'a des barrières et tout ça, ça évite au ballon de sortir du terrain.*

C : et toi Xavier ?

Xavier : *j'aime mieux avec le CS parce que avant, vu que c'était grand ... (il devient mutique et ne finit pas ...)*

C : vous pouvez y aller quand vous voulez dans le CS ?

Quentin : *non c'est par jour et par classe en fait. Par exemple, le lundi, c'est les CP-CE1, le mardi c'est les CE2, le mercredi, c'est handball et basket, enfin on fait ce que tout le monde décide, un sur deux, jeudi c'est CMI et vendredi c'est CM2.*

C : d'accord, donc ça ne vous embête ça, qu'on vous dise : tel jour tu vas pouvoir y aller, tel jour, tu ne peux pas y aller ?

Quentin : *non*

C : avant sur le plateau, on ne vous disait pas ce que vous deviez faire, vous faisiez comme vous vouliez en fait ? Donc vous préférez qu'on vous dise plutôt qu'on vous laisse comme ça

Quentin : *oui*

Pas de réponse vraiment franche ici, c'est plutôt timide.

C : et vous, les filles, vous n'y allez jamais sur le CS ?

Valentina : *que en sport avec la maîtresse*

C : pas pendant la récréation ?

Valentina : *non*

C : ça ne vous manque pas ?

Valentina : *pas du tout ! Parce que maintenant, l'année dernière, on a aménagé le local (local dans lequel est rangé le matériel de sport), comme il faut donc du coup maintenant, on aime bien être dedans, on est toujours dedans, on passe nos récrés à ranger, on adore ça.*

C : d'accord, donc vous êtes les petites maîtresses de maison, vous rangez et les garçons s'amuse ! (rires !)

Valentina : *voilà !!*

C : donc le plateau comme il était avant, ne vous manque pas ?

Valentina : *non et puis ce qui est bien c'est qu'on peut venir le weekend, comme mon frère (Cyril, CP au moment de l'enquête), il aimerait bien venir avec papa faire du foot dans le CS.*

C : d'accord, tu peux accéder le weekend avec papa et maman

Valentina : *bah moi j'y vais pas*

Groupe 6 : Adrien, Benoît, Gabriel CM1, Romain CM2

C : vous souvenez vous du plateau sans le CS ?

Tous sauf Benoît : *oui !*

Benoît : *non*

Gabriel : *y'avait le grand terrain de foot*

Benoît : *bah j'aimais pas !*

C : est-ce que vous préférez maintenant avec le CS ou est-ce que vous préféreriez avant, quand il n'y avait pas le CS, c'est-à-dire le plateau tout seul ?

Romain : *j'en sais rien. Oui maintenant c'est mieux mais faudrait rajouter un but, c'est tout*

C : où ça ?

Romain : *bah devant le CS, sur le plateau*

Benoît : *parce que quand les petits jouent au CS, et bah nous, on voudrait jouer aussi au foot et y'a plus qu'un but.*

C : toi Benoît, tu préfères avant ou tu préfères maintenant ?

Benoît : *maintenant parce que c'est fermé et tout. Au moins, c'est mieux, on se fait moins mal avec le sable et tout parce que sur le béton dès qu'on glisse, on peut saigner. Tandis que là-bas, ça fait un choc mais c'est rien.*

Gabriel : *bah la même chose que Benoît en fait.*

Adrien : *je préfère avec le CS*

C : pourquoi ?

Adrien : *un peu comme Benoît et Gabriel*

C : et vous y allez à quel moment ?

Romain : *le jeudi !*

Benoît : *non le vendredi*

Romain : *non ! parce qu'en fait, le lundi c'est la petite classe, les tous petits (il parle des CP-CE1 !!), le mardi, c'est la classe des moyens (il parle des CE2), le mercredi c'est tout, le jeudi c'est nous (classe des CM1-CM2) et le vendredi c'est basket.*

C : et ça, ça ne vous embête pas qu'on vous dise : tel jour, tu vas faire ci ça, qu'on soit obligé de planifier vos jeux ?

Benoît : *moi je m'en fiche un petit peu parce que je joue pas vraiment sur le CS.*

C : ah qu'est-ce que tu fais si tu ne vas pas sur le CS ?

Benoît : *je joue aux avions*

C : tu joues où ?

Benoît : *bah en fait, puisqu'on se sépare : avec ballon, c'est en haut, sans ballon c'est en bas, et avec le vent, j'aime bien.*

Adrien : *et puis avant on faisait du rugby en haut, où qu'il y a la cabane.*

C : et vous n'en faites plus ?

Adrien : *bah presque tout le monde n'aime plus*

C : pourquoi ?

Benoît : *parce qu'ils jouent au CS*

C : donc, si je comprends bien, c'est que avant, vous aviez un jeu mais que maintenant les autres n'y jouent plus parce qu'ils vont dans le CS, c'est ça ?

Benoît : *oui c'est ça mais en fait, y'avait déjà le CS quand on jouait au rugby mais à un moment, on faisait du rugby mais après ça n'a pas duré longtemps. Après, c'est Paul qui a commencé à arrêter, et après, presque tout le monde a arrêté, Adrien et tout le reste.*

C : qui est-ce qui décide de qui va où, quand ?

Benoît : *les adultes*

C : et ça, ça ne vous embête pas ?

Benoît : *si !*

C : alors vous feriez comment vous ?

Romain : *houla !!! ça n'aurait pas été du tout la même chose !!!!*

C : c'est-à-dire, c'aurait été quoi alors ?

Romain : *pour nous mieux, mais peut-être pas pour les adultes. Peut-être pas pour les autres classes non plus.*

Benoît : *ils vont s'embrouiller*

Romain : *ouais voilà, parce que c'est 12 maximum je crois*

Gabriel : *ouais parce qu'avant y'en avait plein et avec la blessure de Yannick*

C : et du coup, vous préférez que ce soient les adultes qui gèrent plutôt que vous de vous embrouillez comme vous dites ou bien vous préférez vous embrouiller ?

Benoît : *moi les adultes, parce que j'ai pas envie de m'embrouiller*

Gabriel : *oui moi aussi les adultes*

C : (je m'adresse à Romain) : et toi tu préférerais te débrouiller tout seul ?

Romain : *un peu des deux*

C : tu penses que c'est bien que les adultes interviennent quand même pour gérer

Romain : *oui voilà quand vraiment y'a ...*

Benoît : *sauf que t'aimes pas trop quand tu te fais disputer*

Romain : *un peu comme tout le monde*

C : est-ce que des fois, vous ne faites pas ce qu'on vous a demandé de faire dans ce CS ?

C'est à dire, par exemple, on vous a dit aujourd'hui, faut que vous soyez douze et c'est du basket. Est-ce que vous avez envie d'être 14 et de faire du foot par exemple ?

Romain : *non ! On l'a jamais fait ! Mais par contre, en fait, c'est pas les mêmes règles avec les dames de cantine et la maîtresse parce qu'en fait, avec les dames de cantine, on peut être plus, vers 15 et que les maîtresses c'est 12 maximum, et si vraiment y'a une personne en plus, on peut accepter mais sinon c'est pas possible.*

C : et donc, vous préférez quand ce sont les maîtresses qui gèrent ou quand ce sont les dames de cantine ?

Gabriel : *les maîtresses*

Romain : *bah les dames de cantine ! parce que ... en fait, un peu des deux. Comme hier, c'était nous et comme il pleuvait, on n'a pas pu faire du foot mais qu'une fois et en fait, les petits, il faisait plus beau lundi mardi, ils ont pu faire plus de foot dans le CS.*

C : oui mais ça n'a rien à voir avec les dames de cantine et les maîtresses ?

Romain : *c'est plus cool avec les dames de cantine, parce que déjà on peut faire ce qu'on veut dans le CS, y'a pas de règle comme par exemple, le lundi, le mercredi. Par exemple, le mercredi quand c'est la fin de l'école le midi, et bah ceux qui vont à la garderie ils sont ne pas obligés de faire, ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent, ils peuvent faire du foot. Et on peut mélanger tout le monde, c'est ça qu'est bien.*

C : et pourquoi vous ne pouvez pas mélanger tout le monde sinon ?

Romain : *bah sinon c'est souvent nous qui avons le ballon, on se bouscule et puis les petits, vu qu'ils n'ont pas souvent le ballon bah ...*

C : alors quand je vous entends, je me dis : quand il y avait le plateau et pas le CS, il n'y avait pas tous ces problèmes-là ?

Romain : *ah bah non, pas du tout !*

C : et du coup, c'est quand même mieux d'avoir le CS, même avec tous ces problèmes-là ?

Benoît : *y'avait plus de place pour jouer. Maintenant qu'il y a le CS, y'a moins de place. L'autre coin de foot, on ne peut pas vraiment y jouer, on peut jouer à autre chose.*

C : tu veux dire que maintenant, comme le foot est dans le CS, tu peux jouer à d'autres choses à côté, c'est pas toute la place pour le foot.

Benoît : *oui c'est ça. On ne pouvait pas jouer à autre chose.*

C : le CS c'est bien parce que du coup, le foot gêne moins, mais ce qui vous embête, ça fait beaucoup de problèmes, enfin d'organisation.

Romain : *bah oui, parce que du coup, y'a plein de conflits donc on peut moins jouer.*

C : donc quand vous n'êtes pas sur le CS, vous faites quoi ?

Romain : *bah nous, on s'ennuie des fois parce que on a le choix : soit on reste en bas mais vu qu'il n'y a pas le droit au ballon, on reste souvent sur le plateau parce que vu qu'on a au moins un but là-haut, on joue avec le but parce que en fait, on peut pas jouer sinon dans le CS.*

C : et vous, Adrien et Gabriel vous faites quoi parce que Benoît nous a répondu un peu tout à l'heure

Romain : *ils vont pas sur le CS*

Benoît : *Adrien, il raconte des blagues et Gabriel, prout !!! Il reste à l'intérieur avec la maîtresse*

Gabriel : *bah ça c'était hier mais sinon ...*

Benoît : *il joue à rien ...*

Gabriel : *je joue au handball en haut avec Cyril (CP)*

Benoît : *avec les petits !!*

Gabriel : *voilà*

C : pas sur le CS ?

Gabriel : *non, en dehors*

C : d'accord. Et toi, Adrien ?

Adrien : *moi je reste en haut. Des fois je joue au ballon*

C : que voulez-vous me dire d'autres ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous manque ?

Benoît : *rien du tout !*

Romain : *tout est nickel*

C : vous êtes les plus heureux, dans la meilleure école du monde ?

Benoît : *ouais !!!!*

Romain : *non ce qu'il faudrait c'est pas de maîtresse, comme ça, journée récré !!!*

Benoît : *ou une maîtresse qui fait journée récré*

Romain : *c'est un peu ça*

C : alors vous êtes en récré, et la maîtresse, elle est là pour quoi ?

Romain et Benoît : *pour surveiller !*

C : et si on enlève la maîtresse alors ?

Romain : *y'aura des conflits !*

Benoît : *on va s'embrouiller*

Romain : *au pire, faut faire une école pour les CM2, une école pour les CM1...*

C : au final, vous aimez bien qu'il y ait une maîtresse pour surveiller ?

Romain : *oui mais ça dépend lesquelles*

C : d'accord, en plus, il vous faut la maîtresse de votre choix !

Romain : *ouais !!*

C : vous êtes compliqués les enfants

Rires et fin ...

Groupe 7 : Adrien CM1, Thomas, Willy, Agathe, Anaïs CM2

C : vous souvenez vous du plateau sans le CS ?

Tous : *oui*

Thomas : *oui, y'avais un but au niveau du CS déjà*

Anaïs : *la montée elle était plus longue*

C : ma deuxième question, c'est est-ce que vous préférez maintenant ou est-ce que vous préféreriez avant, quand il n'y avait pas le CS ?

Thomas : *moi je préfère avec le CS*

Willy : *avec le CS*

Adrien : *avant parce qu'on avait plus de place pour faire du foot*

Agathe : *avec le CS*

Anaïs : *parce qu'avant y'avait plus de place*

C : donc tu préférerais avant ?

Anaïs : *je ne sais pas*

C : alors essayez de me dire pourquoi ?

Thomas : *moi avec le CS, on peut faire plein de trucs et avec le plateau, on peut faire que du basket et du foot*

C : avec le CS, tu peux faire plus de choses que ce que tu faisais sur le plateau

Thomas : *oui*

Adrien : *y'a que le hockey qu'on peut faire en plus, hein !!*

C : oui parce que sur le plateau, vous pouviez faire la même chose quasiment

Adrien : *à part le hockey*

Willy : *sur le CS, on peut faire du foot, du hand, du basket, du hockey et du volley et du badminton*

C : mais le volley, j'ai vu que vous n'aviez pas le filet

Willy : *c'est normal il est encore là-haut, au-dessus du but. Et avec la balle, tu peux faire comme ça.*

C : et donc, vous jouez avec qui et quand sur le CS ?

Willy : *foot jeudi et vendredi hockey*

Adrien : *basket c'est quand ?*

Agathe : *on y joue des fois pour faire loup perché*

C : d'accord, donc pas forcément du foot et tout ça

Agathe : *bah non parce que la plupart du temps, on ne rentre pas dans le CS, c'est presque tout le temps, les gars*

Thomas : *ouais, avec leur foot*

C : qui est-ce qui joue au foot ?

Agathe : *les garçons*

Anaïs : *à part Thomas !*

C : donc du coup, vous les filles, vous n'avez pas toujours accès au CS ?

Anaïs : *bof, on s'en fiche un peu. Mais avant Willy, je savais qu'on pouvait faire du badminton.*

Agathe : *avant je faisais du basket mais maintenant y'a tout le temps du foot qui est dans le CS.*

C : et tu ne peux pas en faire sur le plateau du basket ?

Agathe : *si*

Willy : *oui mais c'est un peu nul en fait parce que y'a tout le monde qui passe*

Agathe : *même ceux qu'ont le ballon, si ils ne sont pas dans le CS, y'a d'autres buts donc on se prend les ballons.*

C : vous y allez tous en même temps dans le CS ?

Willy : *non y'en a que 12*

Thomas : *ou si y'en a un ou deux en plus qui veulent y aller, c'est 13*

Anaïs : *il est petit donc la maîtresse, elle a donné un nombre pour ne pas qu'on soit trop*

C : et ça ne vous embête pas de ne pouvoir être que 12 parce que avant sur le plateau, vous pouviez être nombreux ?

Thomas : *toute l'école !*

Adrien : *bah si des fois, on sort un peu en retard et si on veut jouer dans le CS, y'a plus de place comme y'a déjà 12 personnes.*

Willy : *c'est bien, on peut faire le cochon pendu*

Anaïs : *ah bah oui pour te fracasser la tête par terre, c'est génial.*

Agathe : *en fait, y'a des barres et on s'amuse à s'asseoir dessus.*

Thomas : *et Willy, il s'amuse à faire le cochon pendu*

C : qu'est-ce que vous aimez dans ce CS ?

Anaïs : *qu'on puisse faire plein de sports à l'intérieur. On l'utilise souvent en sport.*

C : en cours d'EPS, c'est ça ?

Anaïs : *oui et c'est là que la plupart du temps, les filles, elles peuvent y jouer*
 Adrien : *et quand on tombe on ne se fait pas mal alors que quand on tombe sur le béton, on peut se faire mal.*
 Willy : *oui c'est de la fausse herbe. Ils avaient mis du sable, je ne sais pas pourquoi ...*
 Anaïs : *du gazon, ça aurait suffi. Parce que y'a du gazon et du sable au-dessus*
 C : *toi Agathe, tu y vas souvent dans le CS ?*
 Agathe : *non pas souvent, non*
 C : *c'est parce que tu ne veux pas ou c'est parce que tu ne peux pas ?*
 Agathe : *bah, des coups j'ai envie d'y aller et des coups, j'ai pas très très envie mais c'est pas très très souvent que j'y vais*
 C : *ça ne te prive pas ?*
 Agathe : *non*
 C : *tu joues à quoi si tu n'es pas dans le CS ?*
 Agathe : *au badminton*
 Anaïs : *depuis quelques temps, on s'est mise à jouer au badminton et ça nous a plu*
 Willy : *on a le droit d'aller en bas*
 Anaïs : *oui parce que y'a des lignes*
 C : *alors vous faites quoi les gars quand vous n'avez pas le droit d'aller dans le CS ?*
 Adrien : *on fait du rugby*
 C : *où ?*
 Adrien : *en haut de la colline*
 C : *sur l'herbe ?*
 Adrien : *oui*
 C : *donc vous continuez quand même d'aller sur le tour du plateau ?*
 Anaïs : *bah oui, même y'a plus de personnes*
 C : *et l'autre partie du plateau, celle qui a été conservée, vous en faites quoi ?*
 Anaïs : *bah du coup, les gars qui ne peuvent pas aller faire du foot là-bas (dans le CS !), bah ils jouent au foot avec le but*
 Willy : *et d'autres font du rugby*
 C : *globalement, votre CS, il vous plait ?*
 Tous : *oui*
 C : *vous voudriez qu'on l'enlève ou on le laisse ?*
 Tous : *on le laisse*
 Anaïs : *c'est une amélioration*

Groupe 8 : Bertrand CM1, Morgan, Joséphine, Louise, Estéban CM2

Louise : *Sur le plateau avant, on jouait souvent là-bas donc maintenant ça nous gêne un petit peu de place avec le CS*
 Estéban : *je préfère maintenant avec le CS parce qu'on peut faire plein d'activités : du hockey, du foot, du hand, du basket.*
 C : *mais vous n'auriez pas pu faire ça avant ?*
 Estéban : *sur le bitume, le palais il... ça abîme la crosse.*
 Bertrand : *moi je voulais y jouer aujourd'hui.*
 C : *ils ont joué tout à l'heure, tu pouvais y aller*
 Bertrand : *c'est pas notre classe*
 C : *bah le vendredi c'est tout le monde si j'ai bien compris, ils ont mélangé les trois classes*
 Morgan : *non le vendredi c'est basket normalement*
 Estéban : *non moi je suis allé avec Julien et Adrien*
 C : *Juliette (la maîtresse) a pris quatre enfants de chaque classe pour faire le hockey*

Morgan : *non c'était douze*

C : oui c'est ça, trois fois quatre, douze. Elle a pris 4 élèves, dans les 3 classes, $3 \times 4 = 12$ ça s'appelle les tables de multiplication Morgan (On rigole car je l'ai eu comme élève)

Morgan : *non y'en a 4 les CP, les CE1, les CE2 et les CM1-CM2*

C : non trois classes, la classe de François, CP-CE1, la classe de Charlène, les CE2-CM1 et la classe de Juliette, CM1-CM2 !

Estéban : *en plus Morgan, ça fait 5 classes différentes*

Joséphine : *moi j'y vais pas parce que c'est pour ceux qui jouent au foot*

C : et ça t'embête ?

Joséphine : *non ...*

C : quand le CS n'était pas là, vous aviez plus de place pour jouer non ?

Louise : *bah en fait, on va plus dans l'herbe. On est plus autour du plateau*

C : donc ça ne change rien alors pour vous

Louise : *bah non*

C : alors vous faites quoi alors si vous n'allez pas dans le CS ?

Louise : *bah rien de spécial, on discute, on fait le tour du terrain, on marche.*

C : et du coup vous les garçons, c'est mieux ou moins bien de jouer au foot sur le CS ?

Estéban : *c'est mieux avec le CS même si des fois, c'est un peu chiant parce que même si tu es 12, t'arrives pas trop à te placer dans le stade c'est un petit peu trop petit. C'est bien, tu peux jouer avec des ballons en cuir, mais par contre quand tu as trop de monde, par exemple 12, c'est beaucoup trop parce que déjà quand tu as la balle, parce que à l'école, c'est pas comme au vrai foot, tout le monde va aller à la balle, c'est des pots de colle à la balle du coup ils vont rester fixer alors que normalement tu dois rester à ton poste alors que là c'est la même chose.*

C : oui tout le monde ne connaît pas les règles du foot. Et comment ça s'organise ? Ça ne vous embête pas que nous les adultes organisions votre temps, qu'on soit obligé de vous dire, tel jour vous allez faire ça etc .. ?

Estéban : *non parce que tu as d'autres activités à faire.*

Morgan : *y'a aussi le foot avec l'autre but*

Bertrand : *on joue toujours au foot*

Estéban : *oui on se fait des passes avec le ballon sur le plateau.*

C : imaginons, les maîtresses, elles ne vous donnent pas de règle, elles ne vous disent pas, tel jour ce sera ça etc ... est-ce que ce serait mieux ?

Estéban : *bah non pas trop sinon si tu vas faire quelque chose et que la maîtresse, elle dit non c'est ça, on ne sera pas très contents. Si on ne veut pas faire ça et bah*

C : bah là c'est ce qu'ils font, ils sont obligés de vous dire ce que vous allez faire

Louise : *Bah oui parce que sinon on va s'embrouiller et on ne pourra pas jouer, on va gaspiller notre temps*

C : du coup c'est mieux que la maîtresse intervienne ou tu préfères te débrouiller tout seul, toi Estéban ?

Estéban : *des fois oui, des fois pas trop*

C : Est-ce que ce sont les mêmes règles d'utilisation du CS avec les maîtresses et les dames de cantine ?

Estéban : *Du tout !!!*

Morgan : *On peut être plus nombreux.*

Estéban : *Des fois c'est les petits qui vont alors que c'est pas leur jour.*

C : Avec les maîtresses ou avec les dames de cantine ?

Estéban : *Avec les dames de cantine. Et avec les maîtresses, y'a des barres et tu peux t'asseoir dessus alors qu'avec les dames de cantine, t'as pas le droit, t'as presque le droit de rien faire.*

Bertrand : *hier, c'était notre tour et y'avaient plein de petits qui étaient là*
Morgan : *ils ont juste oublié de faire quelque chose, les trucs pour le rugby, les barres*
C : *ah c'est pas encore assez bien !?*
Estéban : *oui mais si tu te cognes*
Bertrand : *oui et puis on peut faire déjà beaucoup de sports*
C : *oui le rugby, vous pouvez le faire à côté ?*
Estéban : *oui dans l'herbe, c'est ce qu'ils font des fois. Mais il manque juste quelque chose, pour le hand, pour le foot, parce que quand j'étais gardien, tu vois, les ballons de hand, ils sont hyper durs, et surtout Willy, il tire super fort, j'avais la main en feu. Il tire super près, il manque les limites pour le gardien, les zones. Des fois, on se dispute, on dit : « oui y'a main là tu la prends en dehors de la surface » mais je suis désolé mais la surface elle est où ?*
Morgan : *faudrait qu'ils l'agrandissent le terrain multisports*
C : *ah il est pas assez grand ?*
Estéban : *moi à chaque fois que j'en ai vu un, il était comme ça !*
C : *s'ils agrandissent, ça va prendre la taille du plateau ?*
Estéban : *oh bah non sinon ça veut dire, que si ça fait la taille du plateau, on pourra presque plus rien faire du coup*
C : *oui mais vous seriez plus de douze ?*
Estéban : *oui (pas très convaincu)*
Bertrand : *12 c'est déjà trop pour un mini stade comme ça*
Estéban : *CS !!*
Morgan : *oui 12 c'est trop, on se bouscule*
Estéban : *faudrait être 8*
Morgan : *ça fera que 4 personnes dans une équipe*
Estéban : *bah oui mais 12 c'est chaud*
Bertrand : *on reste comme ça, les règles c'est comme ça*

Les enfants dans l'école : une sociologie des acteurs sociaux et territoriaux

Résumé :

La thèse se propose d'étudier l'articulation entre la socialisation des enfants et les espaces de l'école. Dans le champ de la sociologie de l'enfance, la notion d'acteur et en particulier celle d'acteur territorial permet de comprendre le statut donné aux enfants et plus précisément de comprendre comment ils exercent leur *agency* dans leur manière d'habiter l'école. Une revue de littérature délimite les concepts de territoire et d'espace, ainsi que celui de tiers-lieu auquel nous donnons une définition pour l'école. L'enquête est menée avec une méthodologie visuelle participative dans laquelle les enfants, de 6 à 11 ans, photographient les espaces de l'école, clichés explicités en groupe lors d'entretiens. Les enfants habitent de différentes manières les espaces de l'école. Ceux qui appartiennent officiellement aux adultes, la classe par exemple, sont habités par les enfants selon les règles imposées par l'institution qui les accueille. Les espaces conçus et dédiés aux enfants, la cour de récréation par exemple, sont occupés de manière conventionnelle. L'occupation acceptée par les adultes se fait selon les règles et les usages imposés par ces derniers qui sont globalement bien intégrés par les enfants. Enfin, une troisième catégorie d'espaces se distingue. Il s'agit des espaces créés ou détournés par les enfants. Ils sont délimités, défendus et habités par eux et pour eux. Ainsi, moins les adultes investissent l'espace, plus les enfants en prennent possession pour loger leurs jeux, leur culture enfantine, se socialiser selon leurs propres règles. Alors, dans l'école, l'espace conçu, c'est-à-dire l'espace physique dédié ou imposé aux enfants, se confronte à l'espace vécu, celui créé par les enfants, celui qu'ils imaginent, qu'ils s'approprient, en d'autres termes, leur territoire.

Mots-clés : sociologie de l'enfance ; géographie sociale ; espaces scolaires, temps scolaires ; tiers-lieux ; territoires

Abstract :

The thesis proposes to study the articulation between the socialization of children and the spaces of the school. In the field of the sociology of childhood, the notion of actor and in particular that of territorial actor makes it possible to understand the status given to children and more precisely to understand how they exercise their agency in the way they live in school. A literature review delineates the concepts of territory and space, as well as that of third-place to which we give a definition for the school. The survey is conducted with a participatory visual methodology in which children, aged 6 to 11, photograph the school spaces, taken in groups during interviews. Children live in different school spaces. The spaces that officially belong to adults, the class for example, are inhabited by children according to the rules imposed by the institution that welcomes them. The spaces designed and dedicated to children, such as the playground, are occupied in a conventional way. Adult occupancy is done according to the rules and practices imposed by them but are generally well integrated by children. Finally, a third category of spaces stands out. These are spaces created or hijacked by children. They are demarcated, defended and inhabited by them and for them. Thus, the less space the adults invest, the more children take possession of it to house their games, their child culture, socialize according to their own rules. Then, in the school, the space designed, that is, the physical space dedicated to or imposed on children, confronts the space lived, that created by the children, the one they imagine, that they appropriate, in other words, their territory.

Key-words : sociology of childhood ; social geography, school spaces, school times, third places, territory.