



Enfance & Cultures

Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –
Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,
9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010
<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

Benoît DEJAIFFE, Université Nancy 2, département des sciences de l'éducation
Stéphanie RUBI, Université Bordeaux 3, IUT Carrières Sociales Michel de Montaigne
Thème Frontières des âges

Jouer au loup et devenir grand : l'entrée en 6^e ou le renoncement aux jeux de l'école

1. Introduction

Ce texte s'appuie sur la recherche collective « Genre, Institutions et Trajectoires Sociales »¹ réalisée au sein de la Maison des Sciences de l'Homme Lorraine. Nous cherchons à comprendre les dimensions subjectives inhérentes au passage CM2-6^e au regard de l'expérience scolaire et personnelle des élèves. Nous déclinons la notion d'expérience au travers de cinq dimensions (l'affectivité, l'appréhension du monde, les relations sociales juvéniles, les rôles sociaux de sexe et le rapport au(x) temps). Nous étudions les configurations d'expériences et les faits marquants pour les élèves lors de ce passage et nous examinons si le genre influence ce moment charnière. L'entrée en 6^e suscite pour les « nouveaux collégiens » des recompositions identitaires et sexuées qui se manifestent notamment dans leurs activités dans la cour de récréation, avec l'abandon en 6^e de jeux encore présents en CM2. Ainsi, il semble que dans les propos des jeunes collégiens, jouer au loup ou à d'autres jeux de course en 6^e, marque une appartenance à l'enfance, à un univers que la plupart souhaitent abandonner au moment de leur départ de l'école élémentaire. Jouer au loup semble être pour eux un jeu inhérent à une catégorie d'âge, l'enfance, qui inclut des pratiques, des goûts, des manières d'être au monde dont ils tentent pour la majorité de s'éloigner en se conformant à d'autres normes sociales les conduisant à une autre catégorie d'âge, la préadolescence.

2. Cadre théorique & problématique

Si la quasi-totalité d'une classe d'âge entre aujourd'hui en classe de 6^e en raison du vaste mouvement de massification de l'enseignement secondaire amorcé dans les années 60, le passage du CM2 à la classe de 6^e constitue toujours une transition importante. Elle peut être caractérisée comme un moment charnière, dont l'institution scolaire se préoccupe plus ou moins et que l'élève assume seul en grande partie malgré une attention particulière de la famille qui éprouve dans cette transition autant d'espoirs que de craintes. Espoirs, d'abord, d'une réussite scolaire forte et d'une orientation offrant épanouissement et ascension sociale. Craintes, ensuite, de l'échec scolaire, des actes de violence, d'un relâchement du suivi des professeurs, de l'opacité du fonctionnement des établissements, ou encore, de l'influence des camarades. Ces sentiments à l'égard de l'entrée en 6^e sont sans doute l'expression d'une forte conscience de l'accroissement de l'enjeu scolaire pour le présent et l'avenir de l'enfant. Si pour les parents, « *c'est en 6^e que les choses sérieuses commencent* », il semble que les élèves que nous avons suivis durant une année scolaire, de la fin du CM2 à la fin de la 6^e, partagent cet avis. Passage que nous qualifions de charnière, car selon Cousin et Felouzis (2002), le collège représente une double rupture pour les élèves, tant personnelle que scolaire, les amenant à apprendre leur nouveau métier de collégien. Le collège met aussi en jeu une pluralité de

¹ "Passer en 6^e : une étape marquée par le genre ?" (Gaëlle Espinosa, Stéphanie Rubi, Benoît Dejaiffe, Pierre-André Dupuis), in Genre, Institutions, Trajectoires Sociales (Ingrid Voléry, Gaëlle Espinosa, resp. scient.) - Recherche MSH Lorraine 2008-2011.

nouvelles normes. C'est pour cette raison que nous étudions ce que les élèves de CM2 et de 6^e disent, vivent et montrent des normes scolaires (Eric Debarbieux, 1999, 2008 ; Eirick Prairat, 2003), des normes de comportement (Erving Goffman, 1979), et des normes sexuées (Ilana Löwy, 2006). Par ailleurs, nous examinons si ces deux espaces scolaires sont marqués par des pratiques sexuées différenciées dans la manière de vivre cette transition.

Dans ce processus transitoire, où l'examen de la littérature traitant de cette transition révèle le manque de recherches appréhendant cette étape du point de vue du genre, notre intérêt se tourne vers l'étude de l'expérience de l'élève en déclinant la notion d'expérience (Dubet, 1994 ; Perrenoud, 1994) au travers de plusieurs thématiques dont celles :

- d'affectivité (Lafortune et Saint-Pierre, 1998),
- d'appréhension du monde, incluant les pratiques socio-spatiales (Lieber, 2008), et les repères spatio-temporels,
- de sociabilité et de socialisation juvénile afin d'examiner les rapports sociaux de sexe inscrits dans ces espaces scolaires (Sirota, 1988), les rôles sociaux de sexe (Marro, 1999, 2002, 2009),
- de rapport au(x) temps (Elias, 1997).

Notre ambition est d'examiner comment le passage en 6^{ème} peut être défini comme un événement (Bensa et Fassin, 2002) qui présente les étapes de l'étrangeté, de l'apprentissage et de l'affiliation (Coulon, 1997). Nous étudions tout particulièrement les distinctions sexuées s'opérant dans la subjectivation de cette transition, mais aussi la manière dont cette étape nourrit des reconfigurations du genre.

3. Présentation du corpus

Textes officiels

Nous avons recensé 31 textes institutionnels relatifs à la liaison CM2-6^{ème} depuis 1974 et 44 textes relatifs à la question filles-garçons dans l'institution scolaire depuis 1994. Le premier texte important apparaîtrait donc en 1974 en ce qui concerne la liaison CM2-6^{ème} et en 1994 en ce qui concerne la question filles-garçons dans l'institution scolaire. Notons enfin que nous pensons que ces recensements ne sont pas exhaustifs.

Observations, entretiens, dessins, questionnaire et agendas

Les deux écoles élémentaires et le collège (que nous nommons ici le collège Macé) constituant notre terrain de recherche ont été choisis en raison de la diversité sociale des élèves accueillis. Les deux écoles comme le collège recrutent leurs élèves à la fois dans un quartier populaire, dans une zone pavillonnaire et dans des rues du centre d'une ville située à la périphérie de Nancy. Ce ne sont donc ni des lieux d'enseignement à problèmes particuliers ni des établissements favorisés, ce sont des établissements à première vue socialement « moyens ».

Notre recueil de données sur le terrain s'est déroulé en quatre phases successives :

Mai et juin 2009 (1^{ère} phase) – Nous avons réalisé des observations directes de type ethnographique dans 4 classes de CM2, réparties dans 2 écoles élémentaires, à différents moments (2 demi-journées de classe, journées portes ouvertes et journée de liaison CM2-6^e dans le collège Macé accueillant l'année suivante les CM2 observés). Ces observations ont donné lieu à la rédaction de journaux de terrain consignants les notes de chacun des observateurs (2 à 3 par classe, soit 5 à 6 chercheurs par école).

Suite à la journée de liaison CM2-6^e, nous avons réalisé un entretien collectif pour chaque classe et des entretiens individuels auprès de certains élèves de CM2 se destinant au collège Macé. Le choix des élèves rencontrés a été opéré à partir de profils d'élèves prédéfinis identifiant la place de chacun dans la dynamique du groupe classe (soit 4 entretiens collectifs et 24 entretiens

individuels). À la fin de chaque entretien individuel, nous avons demandé à l'élève de réaliser un dessin dont la consigne était : Dessine « le passage en 6^e ».

Se sont ajoutés des entretiens individuels auprès des enseignantes de ces 4 classes de CM2.

Septembre 2009 (2^e phase) – Au sein du collège Macé, nous avons distribué un court questionnaire, le premier jour de la rentrée, auprès de tous les élèves des trois classes de 6^{ème}. La semaine suivante, nous avons procédé à des observations directes de type ethnographique auprès des 3 classes de 6^e, lors de deux demi-journées (2 à 3 chercheurs par classe). Nous avons ensuite mené des entretiens individuels auprès de 19 des 25 élèves rencontrés auparavant en CM2. À l'issue de ces entretiens, nous leur avons de nouveau demandé de dessiner « le passage en 6^e » en réutilisant la même consigne que celle donnée en CM2. Au cours du premier mois de 6^e, nous avons distribué à chacun des élèves de notre échantillon, des « agendas » hebdomadaires qu'ils avaient quotidiennement à renseigner (63 agendas retournés sur 76 distribués).

Mars 2010 (3^e phase) – Nous avons effectué au cours de la première quinzaine de mars des entretiens individuels auprès des 19 élèves constituant la cohorte de suivi.

Juin 2010 (4^e phase) – Nous avons réalisé des entretiens individuels auprès des professeurs principaux des 3 classes de 6^{ème}, ainsi qu'auprès des 19 élèves. À la fin des rencontres individuelles avec les élèves, nous leur avons demandé de raconter ce qu'ils dessineraient pour illustrer « leur passage en 6^e » s'ils avaient à le dessiner, et nous leur avons proposé de commenter les dessins précédemment réalisés en juin et en septembre 2009.

4. Explication de la méthodologie de recherche

Afin d'appréhender le passage de la classe de CM2 à celle de 6^e, dont nous avons fait l'hypothèse que cela constituait un moment charnière de l'expérience scolaire des élèves (de rupture ou de continuité), il nous a semblé opportun d'observer un échantillon d'élèves vivant ce passage. Il était donc cohérent de les rencontrer avant leur entrée en 6^e et de les suivre tout au long de leur première année de collège. En outre, le fait de rencontrer les élèves lors de leur fin de scolarité élémentaire a permis d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et les chercheurs, qui a probablement contribué à la richesse des observations et des entretiens réalisés au cours de la 6^e.

Notre posture de recherche est résolument ancrée dans une socio-anthropologie de l'enfant, considérant ces acteurs comme des informateurs privilégiés capables de faire part de leur expérience scolaire et d'y réfléchir (Sirota 1998, 1999 ; Danic, Delalande et Rayou, 2007). De fait, nous avons inscrit la recherche dans un paradigme compréhensif, dont la méthodologie qualitative utilisée est essentiellement constituée d'entretiens de recherche réalisés auprès des élèves, assortis d'observations directes. Cependant, nous avons fait le choix de recourir à la triangulation des chercheurs, des sources et des méthodes de recueil et d'analyse afin de démultiplier les angles d'approche de notre objet de recherche et ainsi d'affiner notre analyse. À ce titre, l'étude des textes institutionnels est incontournable pour comprendre comment s'insère l'expérience individuelle de l'élève dans un contexte marqué par des politiques éducatives et des directives institutionnelles.

Malgré la consigne de départ qui était « dessine le passage en 6^{ème} », les dessins offrent un espace dans lequel les élèves ont la possibilité de laisser libre cours à leur imagination et complètent des éléments recueillis lors des entretiens. Le questionnaire court et accessible, récolte les ressentis et premières impressions des élèves le jour de la rentrée en 6^e. Les questions sont soit fermées à échelle, soit demandent à l'élève d'évoquer au moyen d'un seul mot la journée, et les autres acteurs de cette journée (filles, garçons, professeurs). Une seule question, la dernière, est ouverte. De fait, malgré le caractère quantitatif inhérent au questionnaire, dans le cadre que nous avons défini ici, cet outil est un moyen de recueillir des perceptions des élèves sur leur expérience scolaire, ces

perceptions étant éminemment importantes le premier jour du secondaire (Danic, Delalande et Rayou 2007). Enfin, les agendas étaient un moyen de suivre à distance les élèves lors de leur premier mois de scolarisation au collège. Nous avons tenté d'éviter les formes scolaire ou sexuée du support écrit, au profit d'une forme ludique. Cet outil visait plus particulièrement la collecte d'informations relatives aux ressentis individuels, aux aspects relationnels, aux supports culturels nourrissant les sociabilités juvéniles.

5. Présentation des résultats

Nous souhaitons présenter dans sa dimension genrée (incluant les relations sociales entre filles et garçons et ce qu'elles traduisent des rapports sociaux de sexe), les éléments constitutifs du « devenir grand », à travers les relations que ces collégiens développent à l'égard des jeux, les distinctions qu'ils opèrent parmi les différents types de jeux, les appropriations ou ré-appropriations qu'ils font des formes du « jouer » dans leur construction identitaire et le rôle inclusif ou exclusif qu'ils attribuent aux jeux dans leur sociabilité juvénile et dans le tissage de leur réseau social et dans leur relation aux temps, aux temporalités et, en creux, aux processus normatifs sociétaux de bornage des âges.

A partir des propos des collégiens et collégiennes témoignant de leur entrée en 6^e en tant qu'étape expérientielle de leur biographie personnelle, nous n'avons pu que constater le poids du jeu et du jouer dans cette étape ou scansion biographique marquée par l'entrée dans le secondaire. Plusieurs éléments ont ainsi pu être discutés et analysés :

- Les distinctions qu'ils opèrent parmi les différents types de jeux

Spontanément, les jeux mentionnés par les élèves sont souvent circonscrits à l'enceinte scolaire. En CM2, comme en 6^e, les élèves que nous rencontrons ne parlent que des jeux qu'ils font ou ne font plus dans la cour de récréation. Les jeux pratiqués hors du cadre de l'école incluant les jeux vidéos sont rarement mentionnés spontanément. Certes, le contexte de l'entretien a probablement une incidence sur cet état de fait. Ainsi, les entretiens se déroulent soit au sein de l'école soit dans le collège et nous sommes conscients que des entretiens réalisés dans le cadre familial, dans une structure d'animation ou dans un cyberspace auraient favorisé des récits de jeux différents.

Les jeux dont ils témoignent lors des rencontres ne sont pas très nombreux. En ce sens, dès la fin de l'école élémentaire, les enfants se sont distanciés de certaines formes du jouer (Delalande, 2001) l'associant à un univers enfantin dont ils se départissent progressivement au profit d'un univers juvénile attendu avec plus ou moins de hâte. Sont alors cités le jeu du loup aussi nommé « loup famille », les cartes (de catcheurs), la marelle, la chasse à l'homme².

« Il y en a qui se tapent la honte il y en a qui jouent aux cartes ils jouent au loup ils jouent à la marelle / il y en a qui disent « la honte tu joues au loup » / il y a des gens qui arrêtent ils en ont marre de se taper la honte et puis il y en a qui s'en foutent et ils continuent / » (Messi, CM2, école Brel)

Les récits sont ainsi bien éloignés de la réalité insolite et abondante des jeux pratiqués dans les cours de récréations des écoles élémentaires. Lors des observations directes que nous avons réalisées, nous avons pu constater que certains garçons occupaient parfois ce temps récréatif autour de leurs cartes mais nous n'avons jamais vu d'enfants de CM2 ou de 6^e jouer à la marelle. Quant au loup, ils sont très peu nombreux à y jouer. À l'école Brel, aucun des enfants des deux classes de CM2 que nous suivons n'y ont joué lors des observations. À l'école Colette certains des enfants que

² Théo raconte que ce jeu se joue à cinq filles contre cinq garçons. Le principe du jeu est que l'une des deux équipes doit attraper l'autre équipe.

nous suivons y jouent et ils continuent d'y jouer lors des premiers mois de l'entrée au collège. Rares sont les nouveaux collégiens qui jouent ainsi publiquement au loup. La plupart, dès le CM2, ont renoncé par anticipation à divers jeux, et principalement au loup. Finalement au jeu du loup associé à l'enfance, s'est substitué dès le CM2, une forme de jeu d'attrape³ qui permet, tout en maintenant la forme ludique de la course, des frottements, des corps à corps entre filles et garçons, des *jeux de séduction*. « *On s'amuse à s'embêter* », c'est ainsi que les unes et les autres légitiment ces frottements. S'il n'est plus permis pour la majorité des élèves de jouer encore au loup, les courses, les tapes et les corps contre corps - mixtes ou non mixtes – sont inhérents au fait de « *s'amuser à s'embêter* » et autorisent en les prolongeant les *jeux de séduction*. Ainsi, jouer au loup, c'est être encore inscrit dans un univers enfantin dont la plupart essaient de se départir, alors que « *s'amuser à s'embêter* » c'est être d'ores et déjà inscrit dans des relations adolescentes, dans un univers juvénile.

- Rôle inclusif ou exclusif qu'ils attribuent aux jeux dans leur sociabilité juvénile et dans le tissage de leur réseau social et dimension genrée du jouer

Nous avons pu constater un repli homolatique (Moulin, 2005) lors de l'entrée en 6^e. Les observations en CM2 étaient empreintes de ces frottements cités précédemment. À l'entrée en 6^e, ces jeux corporels se font bien moins fréquents. Les dimensions spatiales du collège, bien plus importantes que celles des écoles élémentaires, sont probablement en cause dans ces scissions physiques entre les sexes. Mais ce sont principalement les nouvelles modalités de relations sociales entre les sexes qui génèrent ou accompagnent ce repli homolatique. En examinant la répartition des élèves de 6^e, la cour de récréation est alors divisée en de multiples micro-espaces occupés par certains groupes, qui ne sont mixtes qu'en des occasions tout à fait exceptionnelles. Lors des rassemblements des classes dans la cour de récréation (fin de récréation, début de journée ou reprise l'après-midi), il est demandé aux élèves de se ranger par deux les uns derrière les autres afin de suivre l'enseignant et de rejoindre la salle de cours. Or, il est très fréquent que les élèves, spontanément et inconsciemment, se scindent de façon à ce que les filles soient toutes en tête du « groupe » et les garçons à leur suite.

Les « *tables de ping-pong* » illustrent cette partition sexuée des espaces. Lors de chaque récréation, des garçons de 6^e ou de 5^e s'agrègent autour de ces tables et constituent un groupe pouvant comprendre une vingtaine de collégiens. La présence de filles de 6^e ou de 5^e à ces tables est un événement rare même s'il arrive que certaines soient présentes à ces tables pour observer les garçons, s'amuser, ou en rire. Cependant, avant d'entrer au collège, les futures collégiennes ne renoncent pas au tennis de table à partir de cette division spatio-sexuée. Elles présentent un autre motif expliquant leur absence : elles doivent avoir leur propre matériel :

« *La récré il va y avoir une table de ping-pong on ne pourra pas trop y aller parce qu'il faut ramener sa raquette et sa balle / j'ai demandé si je pouvais jouer et bien "non parce que c'est ma balle et ma raquette" » il faut toujours amener sa balle et sa raquette autrement tu n'auras pas de table de ping-pong de libre* » (Leila/Malika⁴, CM2, école Brel).

La dernière phrase de Leila/Malika mérite d'être mise en discussion. Certains, voire de nombreux collégiens, viennent au collège et à ces « *tables de ping-pong* » sans avoir le matériel de jeu. Or, à eux, il leur est prêté ce matériel. Leila fait ici l'expérience de cette division spatio-sexuée, alors qu'elle a demandé à jouer, il lui est refusé ce jeu et ce territoire, au prétexte qu'elle n'a pas son matériel. De fait, les jeunes collégiennes sont visibles dans la cour de récréation mais elles se meuvent ou stationnent à certains endroits en nombre très restreint. La plupart du temps, elles se promènent, s'assoient sur les bancs ou restent debout par deux, parfois par trois. Ces regroupements, étendus pour les garçons et restreints pour les filles ne sont pas sans rappeler la structuration des liens forts et des liens faibles, dont les premiers sont privilégiés par les filles quand les seconds le sont par les garçons. Les activités réalisées lors de ces temps scolaires interstitiels

³ De même, ils pratiquent aussi un autre jeu qui consiste à s'asseoir les uns sur les autres.

⁴ Cette élève a choisi deux pseudos au cours de la recherche : Leila et Malika.

constituent des supports aux sociabilités juvéniles. Cependant, celles-ci étant majoritairement partitionnées selon le sexe, et peu inclusives de l'autre sexe, elles divisent en retour par des processus distinctifs, les relations sociales entre filles et garçons.

Aux « tables de ping-pong » comme au sein de divers espaces scolaires *habités* lors des temps de récréation tels « la mosaïque »⁵, la structuration des réseaux sociaux fonctionne sous le principe d'une « sociabilité gigogne » (Bidart, 1997) « davantage fondée sur des habitudes de fréquentation de certains lieux à certaines heures, et sur la reconnaissance progressive d'autres habitués, que sur des liens personnels » (Bidart, 2010, p. 71). Parmi ces activités, le jeu du loup y a une place spécifique. Nous l'avons mentionné précédemment, dans les propos de la majorité des élèves, celles et ceux qui jouent au loup au collège manifestent publiquement des comportements enfantins. Or ce jeu est bien plus fréquemment attribué au groupe de Léa, qu'à tout autre groupe de collégiens ou de collégiennes. Dans une moindre mesure, certains et certaines des élèves disent que Théo y joue parfois mais disent aussi de lui qu'il est encore un enfant du fait de sa taille, de son niveau scolaire et de ses goûts. Les discours tant des collégiennes que des collégiens, instituent le jeu du loup comme un comportement propre au monde enfantin (qu'ils ont laissé avec l'école élémentaire), mais aussi comme un comportement caractéristique de certaines filles. Il est possible de lire ici les prémisses des luttes de classement relevées par Dominique Pasquier dans les pratiques culturelles des lycéennes opposant et hiérarchisant le pôle masculin au pôle féminin (Pasquier, 2005). Au collège, le jeu du loup, est ainsi associé au pôle féminin et apprécié comme la marque d'un attachement public à l'enfance et il est donc considéré comme une preuve d'immaturité et lu comme une pratique féminine.

- Appropriations ou ré-appropriations qu'ils font des formes du « jouer » dans leur construction identitaire : jouer et/ou « devenir grand »

L'entrée au collège est concomitante de divers processus recomposant les formes du « jouer ». Précédemment, nous avons vu que certains jeux sont délaissés au profit d'activités ludiques qui ont pour principal avantage de ne pas être lues de prime abord comme des jeux. Ainsi, se bagarrer ou « *s'amuser à se battre* » (Cristiano, école Colette) ou « *s'amuser à s'embêter* » en se courant les uns après les autres permet de maintenir des formes du jouer sous couvert d'activités de sociabilités. Dès l'école élémentaire, la majorité des élèves font part de leur conviction de ne plus devoir jouer publiquement à certains jeux pour éviter « *de se taper la honte* » (Messi, école Brel). « *Dans la récré par exemple on ne jouera plus au loup / c'est sûr qu'on ne joue plus au loup* » (Shikamaru, CM2, école Brel). Pour certains élèves, les différents discours et pressions environnantes faisant du passage en 6^e un événement biographique fondamental sont tellement incorporés, qu'ils réinventent ou réécrivent leur propre expérience scolaire et ludique. Shikamaru, lors de notre rencontre de septembre au collège, affirme que l'entrée en 6^e constitue un changement important. Pour illustrer ce changement, il raconte qu'au CM2, il jouait au loup et qu'il ne fait plus les mêmes choses « *maintenant on discute alors qu'avant on courait là on parle on dit « on y va » et puis voilà* ». Cependant, nos discussions lors de sa scolarisation en école élémentaire assorties des observations directes infirment ses propos. Dès le CM2, Shikamaru et la plupart de ses camarades de classe ne jouaient déjà plus au loup et préféraient discuter. Ce processus réécrivant les activités ludiques et jeux de cour de récréation n'est pas spécifique à Shikamaru. D'autres élèves tiennent les mêmes propos : « *Parce qu'à Brel on jouait au loup on s'attrapait et là non on ne fait plus rien* » (Messi, 6^e, septembre) ; « *Dans la cour / on ne joue pas on parle* » (Chacha, 6^e, septembre). Dire que deux mois auparavant, dans cette autre école, on jouait encore au loup, c'est dire que malgré la période temporelle très courte entre la fin de l'école élémentaire et l'entrée au secondaire, on éprouve en soi et pour soi des changements essentiels. Nous sommes ici face à l'illustration de la pluralité des temporalités qui peuvent se donner à voir lors de tournants biographiques. Shikamaru et Messi font part de leur « calendrier

⁵ La « mosaïque » est à un endroit qui surplombe les tables de tennis de table. Creusée dans la terre, les élèves peuvent s'asseoir autour de cette structure en béton qui est en forme de cercle. Elle est recouverte de morceaux de céramique dessinant une mosaïque.

discret » (Olive-Leclerc, 2010) en tant que temps discontinu, temps produit par le sujet lui-même où les souvenirs et bifurcations sont mis en intrigue et potentiellement ré-écrits. Cette temporalité subjective permet de s'approprier ou d'appriivoiser l'événement que constitue le passage en 6^e, et elle s'insère dans une temporalité objective étant elle, continue, physique et objective. « L'événement structure un temps intime, personnel, singulier, identitaire, presque indicible » (Dubar, 2010, p. 5) puisqu'il est inscrit en soi.

Le changement de structure scolaire est lu par certains des élèves comme parallèle et propice à un changement personnel, interne et identitaire. Ils « deviennent grands » et le passage en 6^e marque une étape intégrative du grandir. Des modifications physiques ou physiologiques sont décrites par les élèves. Chipie, raconte en juin qu'au cours de cette année elle est « devenue une femme » et décrit son amie Algérie dans les mêmes termes. Le changement physiologique vient alors appuyer et consolider le changement identitaire. De même, Shikamaru pour dire son sentiment de « devenir grand » prétend ou met en avant des changements dans son endurance physique à la course : « *Je n'aime plus trop courir enfin j'aime toujours courir mais j'aime moins / de toute façon je cours moins vite qu'avant / on préfère discuter* ». Dans ce contexte, partagé par la majorité des élèves, celles et ceux qui à l'entrée en 6^e résistent en poursuivant les jeux de l'école dans le collège sont peu nombreux et au cours de l'année sont rapidement raillés par les autres élèves. Lors de l'entretien de septembre, Théo affirme continuer à jouer au loup au collège et ne comprend pas pourquoi un autre élève y a renoncé :

- « Dans la cour des fois je joue avec les filles (...) Par exemple avec Yanick on joue au loup avec les filles et tout.*
- Tu joues encore au loup?*
 - Oui.*
 - Tu aimes bien?*
 - Oui.*
 - Tu joues sous le préau ou dans la cour?*
 - Les deux.*
 - Et on ne se moque pas de toi?*
 - Non.*
 - D'accord / Léa aussi elle joue encore?*
 - Oui.*
 - Parce que Messi il dit qu'il ne joue plus au loup*
 - Oui c'est bizarre.*
 - Tu trouves ça comment d'arrêter de jouer?*
 - C'est bête parce que si on aime bien il faut continuer »*

Cependant, dès le deuxième entretien, Théo ne mentionne plus dans les jeux qu'il fait que le « ping-pong » et « la play [playstation] ». Lors du troisième et dernier entretien en 6^e, en se remémorant l'école Colette, il raconte qu'il jouait au loup et à la chasse à l'homme en CM2, mais dit ne pas avoir joué cette année parce que ça paraît « être pour les plus petits ». Lors de cet ultime entretien, Théo semble avoir oublié qu'il jouait encore au loup en début d'année. La pression du groupe des pairs a œuvré en instituant et distinguant les comportements normés et attendus des comportements déviants à l'univers juvénile. Théo s'est inséré dans cet univers, a renoncé aux comportements lus comme immatures, et a progressivement pris de la distance avec une représentation liant enfance et conformité, distance que l'on peut percevoir dans ses propos conclusifs : « *Plus je grandis, moins je suis sage* ».

6. Conclusion

Une part importante des élèves de CM2 se représente le collège à la fois comme un espace de liberté plus grand que l'école primaire où ils se pensent moins sous le regard des adultes, et dans le même temps, ils considèrent que le collège constitue un espace plus contraignant du point de vue de leur obligation de conformité aux normes sociales adolescentes, et en ce sens, davantage sous le regard et le jugement de leurs camarades. Ces élèves, garçons et filles, disent ne pas vouloir changer de personnalité ou de style vestimentaire en entrant en 6^e, mais concernant les jeux, il leur semble que la pression sociale du nouveau groupes de pairs auquel ils doivent s'intégrer pour exister est trop forte pour ne pas modifier leurs activités récréatives au sein du collège. Les jeux d'enfants, comme le jeu de loup, que les garçons et les filles s'autorisent en CM2, disparaissent en entrant en 6^e. Cette disparition qui à première vue peut sembler brusque, ne l'est plus à l'analyse. En effet, nous constatons que ces élèves se préparent à faire le deuil de ces jeux d'enfant durant leur année de CM2. Dans cette lente évolution, le passage en 6^e constitue une étape importante car « jouer » dans la cour de récréation s'érode et change de forme. Le jugement porté par les camarades, potentiellement très critique, voire *tyrannique* acquiert une valeur plus importante que celle de jouer. Ainsi, les jeux de séduction se poursuivent mais changent de forme, passant de jeux de course (le jeu du loup) à des jeux de frottement (s'asseoir les uns sur les autres, s'embêter en se prenant le sac ou le pull) ou à des jeux de démonstration de force (bousculades et comportements agonistiques, ping-pong, football).

Nous montrons que l'entrée en 6^{ème} est un moment « charnière », à la fois dans les types de jeu qui occupent les élèves qui les identifient soit comme « bébé » soit comme « grand » et qui, selon les jeux choisis, leur font subir les railleries ou leur accordent le respect de leurs camarades, mais aussi dans le rôle qu'occupent filles et garçons séparément ou ensemble dans ces jeux. A ce stade de l'analyse de nos données, peut-être est-il encore trop tôt pour avancer l'idée, mais nous pouvons peut-être en faire l'hypothèse, qu'en 6^e, les jeux des élèves deviennent des jeux de domination des garçons sur les filles. Mais cette domination en 6^e des garçons par l'intermédiaire des jeux, au-delà de la domination de l'occupation de l'espace de la cour que nous pouvions constater dès le CM2, est aussi une mise en scène de soi pour tenter d'affirmer sa supériorité statutaire, qui se traduit notamment dans l'expression de Rhooof lors du dernier entretien par « faire le beau ». Cette expression qualifie ainsi celles et ceux dont le comportement s'est modifié en s'éloignant des normes sociales enfantines pour se diriger vers une conformité très forte aux normes adolescentes.

Références bibliographiques

- BENSA, A. FASSIN, E. « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain*, 38, 2002.
BESSIN, M. BIDART, C. GROSSETTI, M. (dir.), *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris : La Découverte, « Recherches », 2010.
BIDART, C. *L'amitié, un lien social*, Paris : La Découverte, 1997.
BIDART, C. « Les âges de l'amitié. Cours de la vie et formes de socialisation », *Transversalités*, 113, 65-81, 2010.
COULON, A. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF, 1997.
DANIC, I. DELALANDE, J. RAYOU, P. *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherches en sciences sociales*, Rennes : PUR, 2007.
DEBARBIEUX, E. et al. *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF éditeur, 1999.
DEBARBIEUX, E. *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris : Odile Jacob, 2008.
DELALANDE, J. *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes : PUR, 2001.
DUBAR, C. « Marc Bessin, Claire Bidart, Michel Grossetti (dir.), Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement », *Temporalités* [En ligne], 11, 2010, mis en ligne le 05 juillet 2010. URL :

<http://temporalites.revues.org/index1276.html>

ELIAS, N. SCOTSON, J.L. *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. 1965. [1997, Paris : Librairie Arthème Fayard pour la traduction française. Agora].

DELEUZE, G. *Logique du sens*. Paris: Les Editions de Minuit, collection « Critique », 1969.

DUBET, F. *La sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 1994.

GOFFMAN, E. *L'arrangement des sexes*. Traduit par Hervé Maury. Présenté par Claude Zaidman. Série Le genre du monde, Paris : La Dispute. 2002.

LAFORTUNE, L. & SAINT-PIERRE, L. *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier, 1998.

LIEBER, M. *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*. Paris : Presses de Sciences Po, 2008

LOWY, I. *L'emprise du genre : masculinité, féminité, inégalité*, Paris : La Dispute, 2006.

MARRO, C. « Différence de sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe » in

MARRO, C. VOUILLOT, F. « Construction et affirmation de l'identité chez les hommes et les femmes, les garçons et les filles de notre société », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2002.

MARRO, C. COLLET, I. « Les relations entre filles et garçons en classe. Qu'en disent-elles ? Qu'en disent-ils ? », *Genre et Education*, 2, 2009.

MOULIN C. *Féminités adolescentes*, Rennes : PUR, 2005.

OLIVE-LECLERC, M. « Enquêtes biographiques entre bifurcations et événements. Quelques réflexions épistémologiques » in BESSIN, M. BIDART, C. GROSSETTI, M. (dir.), *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris : La Découverte, « Recherches », 2010.

PASQUIER D. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris : éditions Autrement, 2005.

PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994.

PRAIRAT, E. « Autorité et respect en éducation », *Le Portique*, 2003.

RUBI, S. *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, Paris : PUF, 2005.

SIROTA, R. (dir) « Sociologie de l'enfance 1 », *Education et sociétés*, 2, Paris : INRP – De Boeck Université, 1998.

VOUILLOT, F. (dir.). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. CNDP. 1999.

Citer cet article :

Benoît Dejaiffe et Stéphanie Rubi, « Jouer au loup et devenir grand : l'entrée en 6e ou le renoncement aux jeux de l'école », 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/dejaiffe_rubi.p,df Paris, 2010.