



HAL
open science

La cour de récréation : entre jeux et enjeux

Clara Bensasson

► **To cite this version:**

| Clara Bensasson. La cour de récréation : entre jeux et enjeux. Education. 2019. dumas-02281823

HAL Id: dumas-02281823

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281823>

Submitted on 9 Sep 2019

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.

Année universitaire 2018-2019

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

La cour de récréation : Entre jeux et enjeux

Présenté par : Clara Bensasson

Encadré par : Alexandra Baudinault

Mots Clefs : cour, maternelle, structuration de l'espace, genre, conflits

Table des matières

Introduction	3
I : Cour de récréation : un lieu au sens géographique ?	
1. Présentation générale de la cour de récréation.....	5
2. Présentation du contexte relationnel/social de la cour.....	6
3. Conflits liés à l'espace dans la cour de récréation.....	8
4. Conclusion.....	10
II : Comment les acteurs vivent/ se représentent ce lieu ?	
1. L'espace vécu : représentations initiales des élèves de la cour de récréation.....	12
2. L'espace perçu : la maquette de la cour de récréation.....	17
3. L'espace conçu : la course d'orientation.....	21
III : Retour sur mon expérience : apports	
1. Apports dans l'exercice de ma pratique personnelle.....	23
2. Apports de connaissances à mes élèves.....	26
3. Prolongements de la séquence.....	28
IV : Conclusion	
V : Annexes	
1. Dessins des élèves.....	33
2. Photographies des murs.....	38
3. Maquette réalisée par les élèves.....	40

Introduction

Julie Delalande dans *La cour d'école : un lieu commun remarquable*¹ écrit « Alors que la classe est un espace contrôlé par l'enseignant, la cour est d'abord un lieu habité par les élèves. Les maitres en ont une vision globale, mais n'ont pas besoin de se l'approprier. Au contraire, les enfants vont se familiariser avec chacun de ses recoins et installer leur camp de prédilection dans l'un d'eux. ».

Professeure des écoles stagiaire à l'école maternelle Pelleport du 20^{ème} arrondissement, exerçant dans une classe à double niveau de petits/moyens, j'ai choisi de m'intéresser à la l'organisation de la cour de récréation.

Dans mon école, dès la pré-rentrée des enseignants, plusieurs conflits sont apparus entre celles qui souhaitaient avoir le moins de service possible dehors (qui votaient donc pour un roulement des services de récréation) et celles qui mettaient en avant la sécurité des élèves avant tout quitte à être tous les matins dans la cour.

Au cours de l'année, d'autres questions se sont posées comme celle du choix des enseignantes de grande section d'interdire le ballon à leurs élèves (à l'ensemble des enfants de sexe masculin) car les conflits entre enfants à l'issue du match de football devenaient trop violents. Les élèves de petites et moyennes sections, l'après-midi, en pâtissaient donc puisque la balle, en présence des élèves de grande section, était interdite. Nous n'avons au final en équipe que très peu réfléchi aux solutions qui pouvaient se mettre en place afin que les conflits autour du ballon deviennent moins violents, que les élèves jouant au football prennent moins de place dans la cour et que le ballon puisse être utilisé autrement et pas seulement interdit.

Afin de proposer une réflexion sur l'organisation de la cour de récréation et sur les répercussions que cela peut avoir sur le comportement des élèves (même au sein de la classe), j'ai choisi d'aborder le sujet avec mes élèves via le domaine « Explorer le monde » et notamment de l'item « la structuration de l'espace ». J'ai ainsi proposé à la classe de construire une maquette de la cour de récréation et de participer à un jeu d'orientation dans celle-ci. De cette manière, j'ai pu analyser les représentations que mes élèves se faisaient de cet espace et la capacité qu'ils avaient à se l'approprier. Aussi, la construction de la maquette permettra à

¹ Delalande, Julie. « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, vol. 2, no. 1, 2005, pp. 25-36.

mes élèves d'acquérir des notions qui favoriseront le processus de structuration dans l'espace. Ce dernier n'est pas inné et l'enseignante doit l'accompagner au fil de l'année.

Mes élèves en amont, avaient déjà participé à des activités d'orientation dans l'espace. J'avais commencé à travailler avec eux, durant la période 2, sur des questions de repérage dans l'école et d'apprentissage de lexique spatial par le biais de petits jeux.

Afin de traiter ce sujet, j'ai été amenée à me poser plusieurs questions :

De quelle manière la cour de récréation de maternelle est t'elle structurée ? Quelles représentations, les élèves se font ils de celles ci ? Quels sont les stades de structuration de l'espace chez le jeune enfant ?

Quels apports l'enseignant peut-il tirer de l'observation des rapports qu'entretiennent ses élèves entre eux dans la cour de récréation ?

1^{ère} partie :

Cour de récréation : un lieu au sens géographique ?

1. Présentation générale de la cour de récréation

La cour de récréation de l'école où j'enseigne est grande. C'est une cour fermée qui donne sur des habitations. La cour est très verte puisqu'elle contient six grands arbres, un jardin potager et un espace le long d'un mur avec des arbres fruitiers.

Dans la cour, il y a une aire de jeux contenant une toile d'araignée et un toboggan. Sous ces deux équipements il y a un sol sécurisant de couleur verte et rouge.

Au sol, on trouve de nombreux dessins, de marelles et de couloirs de course. Sur le mur du fond de la cour il y a une cage de football dessinée. En entrant directement dans la cour de récréation, il y a un pan de mur entier avec des bancs à hauteur d'enfants. La cour est donc un espace bien aménagé de l'école.

Nous pouvons noter que lorsque les élèves veulent aller aux toilettes lors de la récréation, ils doivent monter un petit escalier qui les amènent à une pièce ne donnant pas sur la cour, caché des yeux de la maîtresse.

L'ensemble des élèves ne se retrouvent jamais en même temps dans la cour. Le choix de l'équipe enseignante a été de ne pas trop mélanger les petites avec les grandes sections afin de laisser le maximum de liberté de circulation aux petits dans leur découverte de la cour. Au 1^{er} service du matin, il y a donc une classe de petite section (seule classe à niveau unique de l'école) et ma classe de petits/moyens. Au 2^{ème} service, il y a les deux classes de moyens/grands ainsi que la classe de petits grands.

Au service du midi tous les moyens/grands se retrouvent dans la cour (les petites sections étant au dortoir).

Lors des récréations de journées longues (lundi et jeudi), la classe des élèves de petits/moyens est du 2^{ème} service. Les élèves de PS/MS se retrouvent toujours avec la classe de petites sections, ainsi qu'avec la classe de petits/grands.

Les élèves de moyennes sections de ma classe ne retrouvent donc les autres élèves de moyennes sections qu'une dizaine de minutes le midi (entre la liaison du périscolaire et du scolaire). Ils ne connaissent donc pas ou peu les autres moyens de l'école. A l'inverse, ils connaissent et

vivent l'espace de la cour surtout avec les petits de l'école, ce qui leur confère le rôle de « grands » lors de la plupart des cours de récréation.

2. Présentation du contexte relationnel/social de la cour

Les moyennes sections ont donc un rapport particulier à la cour de récréation (notamment lors des matinées) puisqu'ils ne sont souvent qu'uniquement avec des petits. Cette organisation leur confère une assurance particulière, celle des élèves qui connaissent le mieux la cour, qui ont déjà leurs repères et des pratiques bien particulières, ils en connaissent les codes et les règles, contrairement aux petits qui découvrent pour la 1^{ère} fois de leur vie l'ambiance d'une cour d'école.

Les 1^{ères} semaines ont été particulièrement difficiles. L'organisation n'était pas encore tout à fait rodée. Les petits étaient extrêmement anxieux, ce qui donnait aux moyens un rôle sécurisant à avoir. Puis au cours de la deuxième période, les petits se sont de mieux en mieux appropriés la cour et j'ai pu observer une véritable organisation dans les pratiques des enfants. Les petites sections jouent beaucoup autour du toboggan. Ils en font quasiment pendant l'intégralité du service, à l'inverse des moyens qui ont complètement délaissés cet espace. Aucun moyen ne va dans cet espace, comme si une règle disait qu'il s'agissait de l'espace des petits.

Au fil des observations que j'ai pu faire, j'ai pu définir une typologie de lieux appropriés par mes élèves de MS :

- **Autour des « cages de football »** : quand une des enseignantes permet qu'il y ait une balle de football dans la cour de récréation, un certain nombre d'élèves moyens investissent complètement l'espace autour des cages dessinées. Une zone assez grande leur est donc réservée quand ils sont en possession de la balle. Ces élèves sont uniquement des garçons. Ils ont beaucoup de mal à autoriser des petites sections ou des élèves filles à venir dans cette zone.
- **Aux extrémités de la cour de récréation** : lorsqu'il n'y a pas de ballon dans la cour, les élèves de moyennes sections, se déplacent complètement différemment dans la classe. Souvent un groupe de 10 à 12 élèves de moyens composés de manière très mixte s'installe contre un mur de la récréation, derrière des arbres ou alors dans des petits « recoins » afin d'être surement assez loin de l'œil des enseignantes. Ils essaient d'échapper au regard des adultes. Leur petit groupe est toujours constitué des mêmes élèves. Ils ont souvent des discussions assez longues.

- **Au centre de la cour de récréation** : quand ce groupe de moyens décide de faire un jeu collectif, ils investissent complètement le centre de la cour de récréation. Ils se déplacent donc en grand groupe en courant. A ces moments là, ils jouent à des jeux d’attrape-poursuite.
- **Dans les toilettes de la cour** : souvent des élèves essaient délibérément de se cacher de l’œil de la personne qui surveille dans les toilettes

Les quelques autres élèves de moyennes sections se déplacent de manière individuelle dans la cour. Certains, notamment de toute fin d’année, et donc plus proche physiquement et mentalement des petits jouent avec eux. Ils s’y sentent davantage en sécurité. Ce sont des élèves plutôt timides en grand groupe en classe.

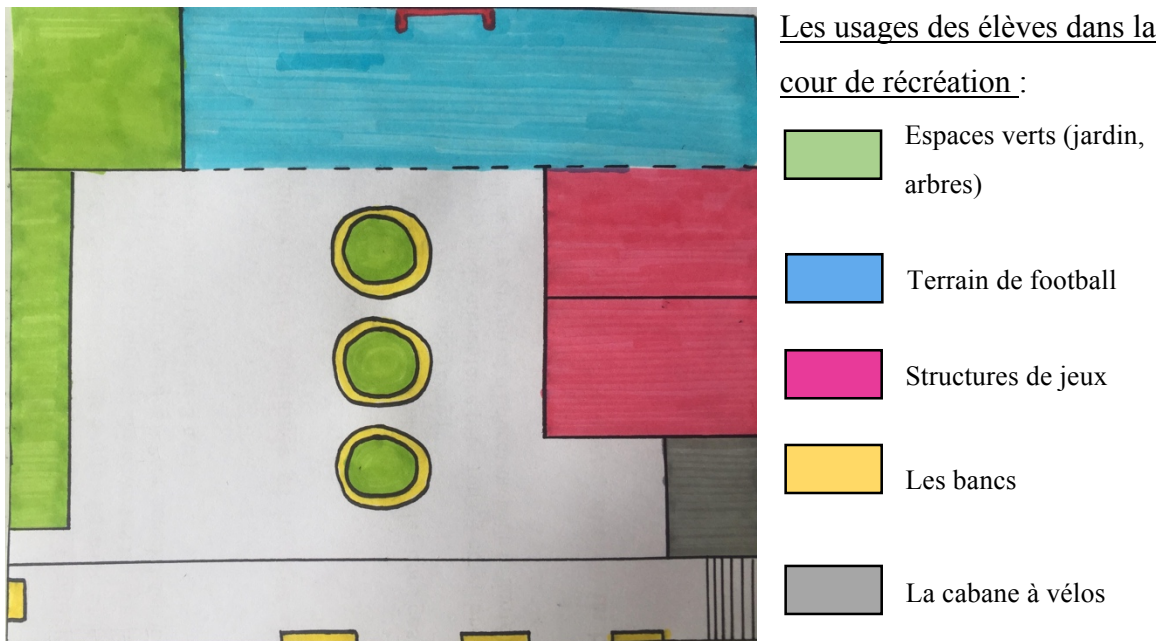
Julie Delalande² explique : « *Une cour se découpe ainsi en espaces distincts identifiés à des jeux particuliers : la corde à sauter sous le préau, le football au milieu, les billes au pied des arbres et les secrets derrière les buissons. Mais en arrivant à l’école, les plus jeunes doivent surtout apprendre quels sont les lieux déjà occupés par leurs aînés qu’ils ne pourront investir que quand les grands auront quitté l’établissement. Ainsi, quand ils sortent dans la cour quelques minutes avant eux, ils s’empressent de leur dérober un peu de temps dans ces espaces prisés – constitués, à la maternelle, par les structures de jeu comme le toboggan ou la cage à écureuil.* »

Les élèves agissent donc complètement sur le mode de fonctionnement de l’espace de la cour de récréation. Nous pouvons donc appeler les élèves de la cour des « **acteurs spatiaux** ». Le site Géoconfluences³ nous donne, en février 2013, une définition de ces individus : « *Ensemble des agents susceptibles d’avoir, directement ou indirectement, une action sur les territoires. De l’individu à l’État et aux structures transnationales, en passant par l’entreprise, les collectivités locales, les associations, etc. Ils ont leurs représentations mentales et patrimoniales, leurs pratiques socio-spatiales des territoires ; leurs intérêts, leurs objectifs et donc leurs stratégies.* ». Les élèves de la cour sont donc complètement partie prenante de l’organisation de celle-ci, ce qui fait d’eux de véritables acteurs de cet espace.

² Delalande, Julie. « La cour d’école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, vol. 2, no. 1, 2005, pp. 25-36.

³ Acteurs spatiaux/ action spatiale, Géoconfluences (ressources de géographie pour les enseignants), 2011

La répartition des usages dans la cour de récréation



3. Conflits liés à l'espace dans la cour de récréation

La cour de récréation est porteuse de nombreux conflits. Ces conflits entre acteurs sont très fréquents et peuvent, à certains moments, revêtir une certaine forme de violence. Durant les cours de récréation, les maitresses de l'école passent beaucoup de temps à la résolution de ces conflits. Résolutions plus qu'éphémères puisqu'ils réapparaissent bien souvent à la récréation suivante. Il est donc intéressant de réfléchir à la nature de ces conflits pour trouver un apaisement entre acteurs sur le long terme.

Les conflits les plus répétitifs et les plus violents sont souvent autour d'un même enjeu : le partage de l'espace entre les élèves. Ces oppositions seraient donc de nature spatiale puisqu'elles engendreraient de véritables polémiques sur la répartition des acteurs en fonction de leur usage au sein de la cour. En effet, selon la définition d'Yann Richard⁴ un conflit : « *est une opposition entre deux ou plusieurs acteurs. Il éclate lorsqu'un acteur, individuel ou collectif, a un comportement qui porte atteinte à l'intérêt d'autres acteurs.* ». De plus, sa définition vient renforcer la dimension spatiale des conflits connus dans la cour de récréation de l'école : « *La conflictualité, quelle que soit son échelle géographique et son intensité,*

⁴ « Conflit », Yann Richard, Hypergé (dictionnaire électronique de géographie)

entretient souvent une relation forte avec la territorialité. L'espace, approprié ou convoité, y tient souvent une place importante. ». Les élèves, acteurs de la cour, ont territorialisé leur usage. Le coin de la cour dans lequel ils ont l'habitude de jouer est toujours le même et est toujours lié à la même pratique (le coin football par exemple).

Le conflit induit donc des forces opposées, un rapport de force, un désaccord... Pour qu'un conflit soit géographique, il faut qu'il y ait les éléments suivants : des acteurs qui s'opposent (*les élèves de la cour*) ; des enjeux territoriaux ou spatiaux (*le partage équitable de l'espace de la cour*) ; des discours, des représentations de soi et de l'autre (*une vision genrée où les petits garçons prennent plus de place que les petites filles*), des territoires (*les différents espaces appropriés de la cour*) ; des stratégies (*des barrières humaines par exemple*) ; des lignes et des aires⁵ (Cattaruzza, Amaël, et Sintès). Tous ces éléments se retrouvent bien dans les conflits de la cour de récréation de maternelle présentée ici.

Les élèves se sont appropriés certains territoires en fonction de leur sexe ou de leur niveau de classe. Ils ont beaucoup de mal à supporter que d'autres enfants viennent à leur « place ». La majorité des conflits viennent du terrain de football. Certains joueurs de football n'acceptent pas que des petites sections ou des filles viennent dans leur « zone ». Il est même arrivé que les élèves de ce groupe construisent de véritables stratégies afin d'éviter que d'autres viennent dans leur espace. Une fois, trois élèves du groupe se sont attachés par les mains pour créer une « barrière » avec le reste de la cour. Cette action a engendré de nombreux conflits avec d'autres élèves qui, évidemment, n'ont pas supporté qu'on leur bloque (ou enlève) une partie de la cour de récréation.

Ces conflits sont extrêmement fréquents dans les cours de récréation au primaire. La géographe du genre, Edith Maruéjols⁶, a étudié ces inégalités dans cet espace. Dans ses recherches, elle met en avant l'inégal partage des espaces de loisirs qui s'adressent avant tout aux garçons. Elle caractérise la cour de récréation comme un « **micro espace public** » et considère alors qu'il est important d'apprendre aux enfants à partager l'espace de la cour afin de ne pas remettre en cause une égalité de droit entre les filles et les garçons dès le plus jeune âge.

Le terrain de football de l'école représente le summum des conflits de la cour de récréation. Premièrement, la place prise par le terrain de football dans la cour est prééminente par rapport à la place laissée pour les usages d'autres élèves. Ils occupent en effet une grande

⁵ Cattaruzza, Amaël, et Sintès, Pierre. 2011. *Géographie des conflits*. Paris, Bréal

⁶ Edith Maruéjols, *Comprendre les inégalités dans la cour d'école*, 2017, Genre et ville

partie de la cour, sans compter certains ballons qui volent en dehors du terrain (inhérent à la pratique de ce sport) qui peuvent déranger les autres élèves de la cour. Deuxièmement, les conditions d'accès à ce terrain sont très restrictives, seuls les garçons sont admis sur le terrain... et encore faut-il que ce soit des garçons de moyenne ou de grande section très insérés dans leur groupe de pairs. Enfin, certains garçons de grande section (un groupe de trois ou quatre) ne se font la passe qu'entre eux. S'ils ne sont pas en possession de la balle pendant quelques instants leur comportement peut devenir violent afin de la récupérer. Ils mettent en œuvre alors beaucoup de stratégie afin de la récupérer, n'hésitant pas à bousculer des élèves en dehors du terrain.

A contrario, les filles de l'école, notamment celles de petites et parfois de moyennes sections investissent très peu l'espace de la cour. Elles se placent en général sur les bancs, proches des maitresses ou alors se trouvent un petit coin, assises contre un des murs de la cour. Ces actrices de l'espace ne cherchent même pas à condamner les garçons dans leur pratique. Elles ne s'en plaignent pas et ne cherchent pas à récupérer plus d'espace au sein de la cour, ne se rendant pas compte que l'espace qu'elles occupent est subi par la pression qu'un autre groupe exerce au sein de la cour.

4. Conclusion

Après ces quelques points abordés, nous pouvons revenir sur la question initialement posée dans cette première partie : La cour de récréation est-elle un espace géographique ? Pour répondre à celle-ci, mettons là en lien avec une définition du géographe français Roger Brunet ⁷, l'espace géographique est un « *système de relation et un produit social organisé. Il est produit de l'activité sociale. Il y a des acteurs, des lois, règles d'organisation et de différenciation.* » La notion centrale dans cette définition est bien celle du social. Ce sont les acteurs qui influent sur un espace qu'ils se sont appropriés : leur territoire (ici cour de récréation). L'espace n'existe uniquement que par les relations que les acteurs (ici élèves) nouent entre eux. Le philosophe, Emmanuel Kant écrit à propos de l'espace : « *l'espace ne se définit que du point de vue des personnes et des groupes, lesquels s'y situent* ». Comme l'écrivent les géographes français, Jacques Lévy et Michel Lussault ⁸: « *les acteurs ne font pas que de poser des objets : ils construisent contextuellement des agencements spatiaux qui expriment leurs stratégies et leurs usages.* »

⁷ Roger Brunet, *Les mots de la géographie* (2000)

⁸ Michel Lussault et Jacques Lévy, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (2013)

La cour de l'école est donc un espace géographique à part entière dans lequel les élèves sont de vrais acteurs spatiaux. Ils mettent en place des stratégies pour pouvoir exercer leurs activités sur un territoire bien précis. Bien entendu, ils sont restreints par des lois, ici des règles, émises par le professeur des écoles et connues par toutes et tous.

Deuxième partie :

Comment les acteurs vivent et se représentent ce lieu ?

Afin de continuer à aborder la structuration de l'espace chez les jeunes enfants, nous allons nous demander de quelle manière ceux-ci peuvent-ils maîtriser cette compétence.

La séquence menée en classe avec mes élèves se compose de cinq séances. Il s'agira ici de partir des représentations initiales des élèves via le dessin pour aller vers un degré d'abstraction plus élevé qui sera celui de la maquette. Le bilan de séquence se fera via une course aux photos dans la cour. Afin de débiter cette séquence j'ai proposé aux élèves de faire une maquette qui pourra servir l'année prochaine à présenter la cour aux nouveaux enfants de petite section pour qui ce nouvel espace peut être source d'angoisses.

Pour aborder cette structuration, nous allons nous référer à Jean Piaget qui a développé ce concept en trois étapes : le stade de l'espace vécu (vu dans la partie précédente), le stade de l'espace perçu et le stade de l'espace conçu.

1. Représentations initiales de la cour par les élèves

a. Début de séquence (entrée en matière)

Après cette présentation de la cour de récréation en première partie, nous allons aborder la séquence en elle-même. En amont de celle-ci, j'avais fait le choix de travailler en période 2 le vocabulaire spatial lors de quelques séances. Il s'agissait de décrire les positions d'une marionnette par rapport à une boîte en carton en utilisant des marqueurs spatiaux. Durant trois semaines, lors de l'accueil, les élèves ont joué ensemble à ce jeu chacun à leur tour. Ils ont ainsi pu déjà commencer à acquérir un vocabulaire spatial de positionnement.

Pour démarrer mon projet, j'ai proposé aux élèves de dessiner la cour comme ils s'en souvenaient. Ce fut pour eux une activité très motivante, qui les reliait à des choses qu'ils connaissaient, qui étaient de l'ordre du vécu. L'ensemble du groupe des moyens sont rentrés dans l'activité de dessin avec de grandes facilités. Selon Piaget⁹, « *le dessin est une représentation, c'est-à-dire qu'il suppose la construction d'une image bien distincte de la perception elle-même* ».

⁹ J. Piaget et B. Inhelder, *La structuration de l'espace chez l'enfant*, Presse universitaire française, 1985

La consigne était de dessiner la cour de récréation comme ils s'en souvenaient. La seule contrainte était de ne dessiner que des choses qui sont vraiment dans la cour et non des choses inventées ou imaginaires. La consigne était de faire comme sur « une photo », qu'il y ait tous les équipements les plus importants de la cour de récréation.

Les élèves ont tous dessiné sur une feuille blanche à l'aide de feutres (toutes les couleurs étaient disponibles) leur cour de récréation. Les dessins sont assez différents.

b. Analyse des dessins

Les dessins sont très variés. Tout d'abord, la différence s'est constatée sur la prise de vue du dessin. Tous les enfants n'ont pas placé leur regard dans la même direction. Voici les différents types de points de vue que mes élèves ont pu adopter :

- **2 élèves** ont dessiné la cour de récréation **vue de haut** (vue aérienne) : ces élèves ont fait preuve d'une capacité d'abstraction et de décentration assez importante, ils ont déjà été capables de se projeter la cour de récréation comme s'ils étaient au-dessus d'elle. Ces deux élèves (un garçon et une fille de 4 ans) sont très performants dans tous les domaines. Ils maîtrisent évidemment très bien le graphisme mais aussi ont une très bonne motricité corporelle. Ils sont à l'aise avec les activités de parcours et particulièrement capable de se déséquilibrer. Ce qui peut expliquer leurs dessins particulièrement intéressants.
- **8 élèves** ont dessiné la cour de récréation **vue de face** : les élèves se sont ici placés tels qu'ils sont réellement dans la cour, face aux arbres et aux équipements de jeux. La plus grande majorité des élèves a dessiné la cour vue de face, car c'est comme cela qu'ils la vivent. Ils n'ont pas encore fait le chemin vers l'abstraction.
- **3 élèves** ont dessiné la cour de récréation **sans coordination précise**, les éléments tous **éparpillés** (en utilisant même le recto/verso comme une continuité) : il est intéressant de constater que ces élèves qui ne sont pas parvenus à mettre de l'ordre dans leur dessin sont ceux qui ont le plus de difficulté en motricité. Ils sont peu à l'aise avec leur corps. Ils sont très timides et ne restent que dans des espaces extrêmement limités de la cour de récréation (voir restent à la main de l'enseignante durant la demi heure de pause). Ils ne sont pas intégrés au groupe des autres moyens durant les temps de récréation.

Les différents éléments permanents de la cour choisis par les élèves sont aussi révélateurs de leur rapport à la cour de récréation (tapis rouge et vert, toboggan, arbres) :

- **9 élèves** ont dessiné le **toboggan** de la cour de récréation : le toboggan s'est révélé être l'élément que la quasi unanimité a dessiné. Il s'agit effectivement d'un élément très structurant pour eux. C'est le plus voyant de la cour.
- **8 élèves** ont dessiné les tapis verts et rouges. Ces tapis sont très structurants pour les élèves. Ils représentent la différence de sol et donc sont ce qui est le plus visible quand on regarde la cour vue de haut. Ils sont rattachés au toboggan puisqu'en dessous d'eux.
- **7 élèves** ont dessiné la « route du vélo ». Il s'agit là du tracé blanc sur le sol de la cour de récréation. Ces tracés sont utilisés lorsque nous faisons du vélo, les élèves doivent suivre cette route et respecter le sens de la conduite. L'activité vélo est très appréciée des élèves. Nous en faisons avec les MS une à deux fois par semaine.
- **4 élèves** ont dessiné le **terrain de foot** : il s'agit là de quatre garçons pour qui cour de récréation rime avec jeu de ballon. Ils parlent beaucoup de football et disent même former l'équipe de la classe 3.
- **3 élèves** ont dessiné les **arbres de la cour**. Peu d'élèves ont dessiné ces arbres alors que la cour est très arborée. Les élèves ne se sont pas appropriés les espaces verts comme des espaces de jeux ou d'échanges entre pairs, ce qui peut expliquer le peu de représentation de ceux-ci par les élèves.

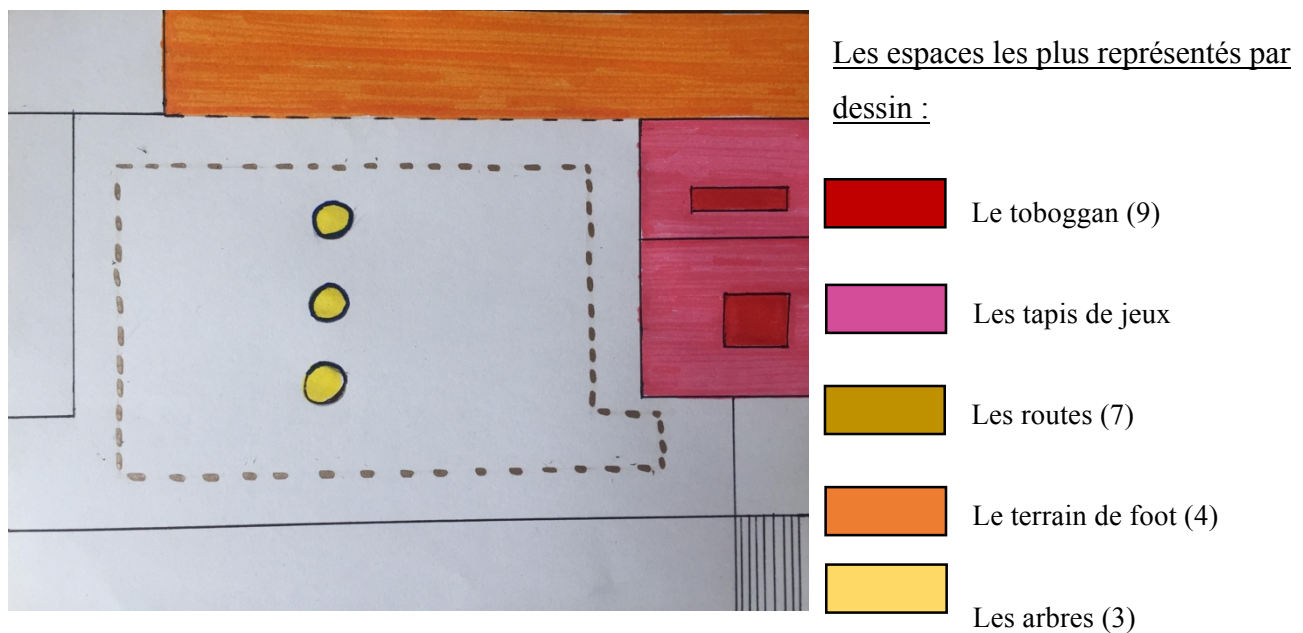
Aucun élève n'a représenté les toilettes dans la cour de récréation. Est-ce un simple oubli ? Ou bien, est ce que les élèves pensent qu'ils ne font pas partie de la cour, qu'ils sont un moyen de s'en échapper et qu'ils sont donc intégrés à la structure de l'école. Ou encore, est-ce une stratégie de ne pas les représenter pour qu'ils continuent d'échapper à l'œil de la maitresse, le plan de la cour étant rendu à celle-ci à la fin de l'activité ?

Ces petits coins dans la cour font partie intégrante de l'organisation d'une cour de maternelle. Comme le précise Julie Delalande¹⁰, les élèves : « *sont aussi à la recherche de coins plus intimes, à l'abris du regard des maîtres et de leurs pairs, à l'écart du brouhaha. A la maternelle, j'ai souvent vu les passages entre les buissons et le grillage extérieur occupés, et m'installant à proximité, non visible des enfants, mais pouvant entendre leurs propos, j'ai constaté qu'ils jouaient à des jeux de fiction qui nécessitent un calme et un isolement permettant la*

¹⁰ *La cour d'école : un lieu commun remarquable*, Recherches familiales, vol. 2, no. 1, 2005

construction d'une histoire sans être dérangé. L'isolement du lieu était aussi propice à des histoires secrètes ou inquiétantes, à des discussions liées à des relations d'amitié et enfin à des histoires d'amour et à des échanges de baisers. »

La représentation de la cour par les élèves :



c. L'espace vécu : théorisation

L'appropriation de l'espace a été théorisé par André Frémont pour la 1^{ère} fois en 1976. Il l'a nommé **l'espace vécu**¹¹ dans son ouvrage de 1976 *la région, espace vécu*. Ce concept est à rapprocher de celui de territoire en tant qu'espace approprié.

Dans un premier temps, son raisonnement tend à démontrer que dans l'espace, l'homme n'est pas un objet décoratif. L'homme y est sujet, c'est-à-dire qu'il y est acteur et agit donc sur cet espace. André Frémont dans son ouvrage écrit : « *Les hommes ne se comportent pas comme de simples objets qui n'auraient comme motivations que des besoins économiques de subsistance ou l'adaptation au milieu, ainsi que de nombreux géographes ont pu longtemps le croire. Ils ont leur espace, qu'ils approprient, avec leurs parcours, leurs perceptions, leurs représentations, leurs pulsions et leurs passions, tout ce qui fait de l'homme un sujet dans toute son épaisseur d'homme.* »

¹¹ A. Frémont, *La région, espace vécu*, 1976

Concernant l'espace vécu, Armand Frémont insiste sur le fait que « *cette notion, souvent oubliée ou mal définie a réintroduit ou même introduit, dès le début des années 1970, le sujet et la subjectivité dans l'espace de la géographie* ». Il entend par là que l'espace vécu définit ainsi un espace perçu et représenté par l'homme, un espace qui lui est propre et dans lequel il agit et se déplace.

Dans le dictionnaire de la géographie de Michel Lussault et Jacques Lévy¹², l'espace vécu n'a pas pour objet l'espace « objectif », c'est-à-dire que « *les êtres humains ne vivent pas dans le monde tel qu'il est mais dans le monde qu'ils voient, et en tant qu'acteurs géographiques, ils se comportent selon leur représentation de l'espace* ».

d. Conclusion

L'activité de dessin mise en place avec les élèves est révélatrice et va permettre de construire une séquence d'apprentissage en fonction des besoins des élèves. L'analyse de ces dessins permet de mettre en lumière la représentation que se font les élèves de cet espace. Certains points soulignent l'importance de la représentation de leur cour et non d'une cour anodine (la surreprésentation du toboggan par rapport au jardin pédagogique par exemple, ou l'absence marquée du terrain de foot pour les filles).

L'intérêt de ce corpus sera par la suite de l'analyser avec les élèves afin d'aller vers une définition de la maquette. Partir des représentations initiales des élèves d'un espace qui leur est proche est un bon point d'appui pour envisager un passage de l'espace vécu à l'espace représenté.

Comme nous avons pu le voir dans les points précédents, la cour de récréation est un véritable espace soumis à des règles et des codes spatiaux. Il est important de souligner que la cour de récréation se révèle être un véritable espace social dont les élèves sont les acteurs. Cet espace social est produit par des groupes d'élèves qui l'organisent et le mettent en valeur pour répondre à des objectifs fondamentaux telle l'appropriation d'un territoire ou la communication entre pairs. Malgré l'apparence désordonnée d'une cour de récréation, il s'y joue de véritables enjeux territoriaux.

¹² *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (2013)

2. L'espace perçu

a. Présentation de la situation d'apprentissage : le jeu de repérage

Suite à la séance d'observation des dessins réalisés par les élèves, nous avons conclu avec ces derniers que ces dessins ne mettaient pas tout le monde d'accord et ne permettaient pas à un élève qui ne connaissait pas la cour de comprendre l'organisation de celle-ci. Nous avons expliqué ces raisons par le fait que certains enfants avaient oublié des éléments de la cour, d'autres les avaient mal placés et certains étaient difficilement décodables.

Les activités proposées ici ont permis de s'intéresser à la perception qu'ont les élèves de cet espace familier qu'est la cour. Les situations d'apprentissage vont maintenant s'orienter vers la décentration de l'enfant et petit à petit vers l'abstraction, en guidant le groupe vers un référentiel commun.

Avant d'arriver à la « course d'orientation » prévue pour mes élèves (comme bilan de fin de séquence), j'ai dû passer par trois étapes intermédiaires qui leur ont permis de mieux appréhender la localisation des objets permanents au sein de la cour de récréation :

- 1^{ère} étape : nommer les murs

Après la séance de dessins, j'ai annoncé aux élèves que nous allions les comparer.

Nous nous sommes rendus compte que tout le monde n'avait pas la même représentation de la cour. Les élèves avaient des désaccords notamment sur la position des objets les uns par rapport aux autres. Une petite fille de la classe a proposé d'aller dans la cour de récréation pour observer le paysage. Ainsi, il serait possible de pouvoir la décrire avec la classe entière et de trouver des repères communs. Dans la cour, nous avons cherché à prendre des indices afin de nommer les différents murs pour bien repérer les lieux. Avec les élèves, nous attribuons des noms aux murs puis nous les prenons en photo. Les élèves arrivent facilement à nommer les murs, ils prennent des points de repères assez subjectifs, faisant partie de leur vécu et de leur utilisation de la cour de récréation. Quatre photos sont ainsi prises : celle du mur du foot, du toboggan, des arbres fruitiers et des bancs (*voir annexe 2*), *photo n°1,2,3 et 4*).

J'ai pu ainsi observer une appropriation très forte et marquée de certains espaces de la cour. Il y a eu un véritable consensus de la part des élèves. Les noms ont été facilement donnés et toujours en fonction des représentations que les élèves se faisaient de ces espaces.

Enfin, la séance s'est terminée sur un petit jeu en guise d'évaluation formative, voir si les élèves s'étaient bien appropriés les quatre noms de murs donnés auparavant. A plusieurs reprises, j'ai

appelé un élève à un des quatre murs, celui-ci devait aller le plus vite possible proche du mur donné.

- 2^{ème} étape : la maquette

D'abord, j'ai cherché à définir ce qu'était une maquette avec les élèves. Afin de leur faire comprendre l'idée, je leur ai montré une maison de poupée avec laquelle les enfants jouent. Je leur ai demandé si cette maison représentait la taille réelle, la taille d'une maison d'humain. Les élèves ont assez vite compris qu'une maquette était un modèle réduit.

Ensuite, nous avons abordé la construction de la maquette. Les élèves de moyenne section ont été divisés en deux petits groupes pour que chacun puisse manipuler le matériel. J'avais choisi de différencier les deux groupes de passage. D'un côté des élèves très performants en langage, de l'autre des élèves qui sont des petits parleurs. Ainsi, j'ai pu créer des groupes homogènes afin d'entendre le plus d'élèves. Dans une première phase, nous avons collé les photos des différents murs sur les parois de la boîte. Il a fallu que les élèves se mettent d'accord sur la manière de coller les éléments entre eux. Puis, ils ont un à un posé une pièce dans la boîte. A chaque fois, je demandais à l'ensemble du groupe si tous étaient d'accord avec la manière dont leur camarade avait posé la pièce.

Au niveau des mobiliers de la cour de récréation, nous avons eu une réflexion collective sur ce qui pourrait être utilisé pour représenter le mobilier de la cour en miniature. Nous avons trouvé intéressants d'utiliser les Lègos® pour matérialiser les éléments de la cour. Les Lègos® verts ont été utilisés pour les arbres et jardins, les bancs en jaune (comme dans la cour) et la structure en rouge et vert (à la couleur des deux tapis). Cette étape a été très riche car elle a permis d'aborder un début de codification d'un plan réel vers une maquette.

Au moment de poser les Lègos®, j'ai remarqué que les élèves étaient très réactifs aux erreurs. Ils faisaient un vrai effort pour se souvenir de la position de toutes les structures entre elles. Pour deux élèves, l'exercice a été particulièrement difficile, ils n'avaient aucun point de repère, ils plaçaient les objets de manière totalement aléatoire. Ces deux enfants ont de grosses difficultés de langage, ce qui expliquerait peut-être leur difficulté à placer les objets entre eux (manque de vocabulaire de position conduisant à un manque de prise de repères dans l'espace). L'intérêt de cet exercice est de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la position relative des objets, mais aussi du point de vue adopté.

- 3^{ème} étape : jeu de repérage sur la maquette

Enfin, nous avons pu commencer le jeu de repérage sur la maquette. L'objectif de ce jeu était de savoir se situer dans la cour de récréation en changeant d'échelle. D'abord, je mettais un petit personnage miniature sur la maquette, puis je demandais à un élève de se placer exactement au même endroit dans la cour. Avant de partir je demandais à l'élève : « *Où vas-tu te placer ?* » pour qu'il soit en mesure de nommer le lieu ou des éléments proches de celui-ci. Ainsi je pouvais voir quels étaient les élèves capables d'utiliser des points de repérage relatif subjectif ou absolu. Effectivement, d'après l'ouvrage Apprentissages géométriques et résolution de problèmes¹³ au Cycle 3, il existe trois stades de modes de repérages :

- « *Un repérage relatif subjectif prenant en compte le point de vue de l'observateur*
- *Un repérage relatif objectif, qui se fait indépendamment du point de vue de l'observateur, en référence à des objets choisis temporairement*
- *Un repérage absolu, utilisant le même point de référence, ainsi que des directions identiques pour tous les lieux ou les trajets que l'on a à repérer. »*

Aucun élève de la classe n'a, bien entendu, utilisé le repérage absolu pour expliquer où est ce qu'il allait se situer.

La plupart des élèves ont donné des points de repères relatifs subjectifs pour exprimer leur placement. Ils disaient : « je vais aller devant Roxane (une élève de la classe) et puis un peu sur le côté », sans être capable d'utiliser des repères plus stables et plus permanents de la cour de récréation. Certains élèves ont tout de suite utilisé des repères objectifs de description, par exemple : « je vais aller entre l'arbre et le toboggan ».

Afin de faire progresser le jeu, lors d'une séance d'après, j'ai proposé aux élèves de réfléchir à la pertinence de donner des points de repères par rapport aux autres enfants de la classe : « *est ce que c'est comme ça que tu peux expliquer à quelqu'un comment aller au toboggan ? imaginons qu'il ne te voit pas ou qu'il ne sait pas qui est Roxane, comment pourrais-tu faire pour l'aider à comprendre où est-ce que tu veux aller ?* ». Certains enfants ont donc compris à la suite de cette mise à jour, l'importance de prendre des objets permanents dans la description d'un lieu et d'une position.

¹³ Apprentissages géométriques et résolution de problèmes¹³ au Cycle 3 (Hatier, collection Ermel)

b. L'espace perçu

Le stade de l'espace perçu (ou espace topologique) implique un dépassement de l'égoïsme qui était propre à l'espace vécu. D'après Piaget¹⁴ dans l'ouvrage *la représentation du monde chez l'enfant* (1926), l'enfant, durant cette période, perçoit indépendamment son corps et son mouvement. Il y a une distanciation qui s'opère, l'enfant crée d'autres repères que son corps. Il peut alors percevoir les objets à partir d'un autre point de vue que le sien. Il commence à penser l'espace en dehors de lui-même, il peut se le représenter sans s'y déplacer.

Plusieurs types de relation topologiques sont appréhendées à ce stade comme les :

- Relations de localisation (devant, à droite, ...)
- Relations de voisinage (loin, près de, à côté)
- Relations d'enveloppement (au milieu, à l'intérieur, à l'extérieur)

La maîtrise du langage joue, bien sûr, un rôle prépondérant à ce stade. L'enfant est maintenant en mesure de nommer certaines positions spatiales. Les élèves accèdent, à ce stade, à un langage d'évocation qui leur permet de se décentrer. Il faut les faire verbaliser leurs actions un maximum possible afin qu'ils remobilisent le vocabulaire spatial mis en mémoire.

c. Les apports théoriques : Guy Brousseau, les différents espaces

Le didacticien mathématicien Guy Brousseau¹⁵ établit trois types d'espace. Contrairement à Jean Piaget pour qui la structuration de l'espace se divisait en plusieurs stades, Guy Brousseau s'intéresse à la notion d'échelle. Pour lui, tout est dépendant de la taille de l'espace avec lequel un sujet est en interaction. Il distingue alors :

- **Le micro espace**

Espace proche : on peut voir, toucher, manipuler et déplacer les objets dans cet espace. Le sujet est à l'extérieur et peut avoir plusieurs points de vue de l'objet étudié

- **Le méso espace**

Espace intermédiaire : accessible à une vision globale. Le sujet est à l'intérieur de l'espace. Il peut s'y déplacer pour observer l'espace selon différents points de vue.

¹⁴ Piaget Jean, *La représentation du monde chez l'enfant* (1926)

¹⁵ BROUSSEAU Guy, « Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie », Conférence en Crète, 2010.

C'est l'espace de la cour. Une conceptualisation est utile

- **Le macro espace**

Espace accessible seulement à des visions locales : on ne peut donc pas l'appréhender localement. Chaque endroit de cet espace est perçu de façon isolée. Il est organisé de proche en proche par la mise en relations de « cartes locales ». Le sujet est à l'intérieur de l'espace et doit coordonner des informations partielles pour conceptualiser cet espace.

3. L'espace conçu

a. Le jeu d'orientation

La dernière étape de la séquence était la course d'orientation des élèves dans la cour de récréation. Les élèves étaient répartis en quatre groupes de quatre. J'ai créé des groupes hétérogènes afin qu'il n'y ait pas de groupe qui soit en difficulté ou trop en retard par rapport au reste de la classe. Les élèves avaient une fiche avec un tableau. Sur celui-ci, il y avait d'un côté des photos très rapprochées de détails de la cour de récréation. Les élèves devaient retrouver où se situaient ces photographies. A l'endroit où la photo avait été prise, j'avais mis un petit symbole graphique qu'ils devaient reporter en face de la photo. A chaque étape, les élèves venaient me voir pour me montrer le symbole reporté. Je leur indiquais ensuite s'il s'agissait du bon symbole ou non.

Ainsi si j'ai pu voir que mes élèves avaient progressé par rapport à la situation initiale. Ils étaient capables de se décentrer assez pour retrouver le lieu de prise de photographie, pourtant, le plan de la photographie était réduit et il ne s'agissait seulement que d'un détail de l'objet. Aussi la photo pouvait être prise sous un angle inhabituel. Les élèves ont utilisé un autre point de vue que le leur afin de trouver où avait été prise la photo de l'enseignante. Ils ont à ce moment pu se représenter l'espace afin de faire des hypothèses sur les lieux de prises de photographies. A la fin de l'activité il a été intéressant de la verbaliser afin de permettre une meilleure décentration et un passage de l'espace vécu à l'espace représenté. Avec le recul, il aurait été pertinent qu'après cette course et à chacun des passages les élèves aient verbalisé par équipe l'itinéraire emprunté pour arriver au lieu. J'aurais, dans le même temps, tracé avec eux l'itinéraire emprunté sur un plan avec en de carte la cour en 2D. Cette étape aurait permis d'aller plus loin dans la séquence. Les élèves auraient alors ainsi laissé une trace de leur itinéraire (encodage). Puis, nous pouvons imaginer qu'ils seraient en mesure à la séance suivante de faire

la réciproque en suivant une trace d'un itinéraire et donc cette fois être dans le décodage du plan.

b. Apports théoriques

L'espace conçu est le dernier stade de la structuration de l'espace chez l'enfant selon Piaget. L'enfant est alors capable de représenter l'espace en dehors de tout déplacement. L'espace conçu peut aussi être appelé l'espace projectif dans le sens où il désigne la décentration de la personne par rapport à l'espace. C'est toujours par des expériences motrices que l'enfant arrivera à un tel stade de décentration : celui de l'espace projectif. Il est alors capable d'adopter un point de vue différent que celui qu'il a réellement sur l'environnement. Nous pouvons citer l'exemple d'un enfant qui comprend, à partir de ce stade, que certaines relations s'inversent (devant/derrière par exemple). Ce stade arrive chez l'enfant à partir de l'âge de 7 ans.

3^{ème} partie : retour d'expérience

1. Apports dans l'exercice de ma pratique personnelle

a. Posture dans la cour de récréation

La cour de récréation est un espace que tous les élèves fréquentent deux à trois fois par jour. Bien entendu, le professeur des écoles contrôle ce lieu en matière de sécurité et de règles mais cette dernière est appropriée par les enfants. C'est le seul espace de l'école dans lequel les élèves peuvent se libérer du rôle d'élève afin de s'adonner à celui d'enfant pendant un court instant. Ils vont chercher à s'approprier tous les « coins » de la cour afin de les transformer en territoire de prédilection pour leurs jeux préférés. L'adulte, au final, s'intéresse peu à ces moments. Les enseignants voient surtout ces moments en termes de surveillance et de gestion de conflits. Cependant si l'on observe un peu plus la cour de récréation, nous pouvons y voir une réelle organisation et structuration de l'espace.

J'ai appris sur mes élèves en les observant dans la cour de récréation et en travaillant avec eux sur celle-ci. Déjà j'ai pu comprendre beaucoup sur les groupes de pairs de la classe, observer quel élève était inséré dans le groupe de moyens ou ne l'était pas. J'ai aussi pu voir quels élèves prenaient quels types d'espaces dans la cour, quels étaient ceux qui étaient les plus envahissants ? Ceux qui ne s'étaient pas vraiment appropriés la cour ? ou encore ceux qui se contentaient des périphéries.

Mon groupe classe occupe la cour de récréation de manière très différente. Les garçons de moyenne section, quasiment toujours au coin foot, ou à jouer à « garçons attrapent filles » (selon une expression répandue dans les cours de récréation) cherchent à s'afficher, à s'imposer et sont beaucoup dans la confrontation avec les autres. Ce groupe de pairs ne cherche pas à faire rentrer d'autres enfants dans leur cercle. En classe, ces élèves prennent beaucoup de place. Au coin regroupement, certains s'accaparent la parole systématiquement. Ils n'arrivent pas à s'empêcher de donner leur avis ou de répondre à une question posée à un autre élève. Malgré le fait qu'ils soient interrogés souvent, ils ne peuvent s'empêcher de montrer de façon ostensible au reste de la classe qu'ils ont la bonne réponse. Cette prise de parole invasive en classe se prolonge finalement dans le contrôle du territoire de la cour de récréation.

A contrario, les filles se placent aux périphéries de la cour de récréation. Elles occupent un espace restreint, souvent contre les murs ou sur les bancs. Elles laissent aux garçons une place centrale, là où des jeux demandent de l'expression et de prendre de la place. Les filles ne se rendent pas compte que leur espace de jeux est subi, imposé par la place prise par les

garçons. En classe, ce rapport à l'espace occupé par les élèves est aussi soumis au leadership exercé par les garçons. Les filles de la classe respectent davantage leur tour de parole et ne la prennent qu'en levant la main.

La cour est donc découpée en des espaces très définis, chacun et chacune y a sa place et occupe un rôle social très codifié.

b. Genre en maternelle

Je ne pensais pas en amont de ma séquence que les comportements des élèves de ma classe pouvaient être aussi emprunts de stéréotypes et de représentations liés au genre. Les codes véhiculés par la société influent largement sur l'occupation des espaces par les élèves dans la cour de récréation. Un travail peut être fait en classe par l'enseignante et plus généralement par les adultes de l'école mais il est important de noter que le rôle socio-éducatif est le premier vecteur de ces représentations normées. Dans ma classe, j'ai pu observer des comportements divers et variés chez les parents au travers de deux exemples notoires. D'une part un père nous exprime le désir que son fils participe à toutes les activités y compris celles estampillées « féminines ». Il est important pour lui que son garçon soit le moins emprunt de stéréotypes genrés. A contrario un autre père, m'a proposé d'accompagner pour la sortie programmée à la caserne de pompiers mais que pour celle de la bibliothèque, il faudrait demander à sa femme car : « *la lecture c'est plus pour les filles !* ». La bibliothèque est un lieu de lecture, une activité qui nécessite peu d'espace. Que ce papa, mette en comparaison lecture et « fille » est à mettre en regard avec la position stéréotypée de la place que « doivent » prendre les femmes dans l'espace public.

Michèle Ferrand¹⁶, sociologue française, écrit en 2004, que les femmes (bien qu'elles l'aient été longtemps) ne sont plus cantonnées à la sphère familiale. Cependant, leur place dans la société diffère très souvent de celles des hommes. M. Ferrand nomme la sociabilité des hommes comme « externe » (qui prennent une large place dans l'espace public et dans les relations sociales qu'ils nouent notamment par le biais professionnel ou associatif) contrairement aux femmes qui ont une sociabilité « interne » (plus restreinte au réseau familial et limitée spatialement par le voisinage).

Bien que, comme vu précédemment, beaucoup de critères sociaux et familiaux influent sur la représentation des enfants sur le genre, un travail est à faire en classe. Certains gestes doivent

¹⁶ M. Ferrand, *Féminin Masculin* (p.66-83, Chap. les femmes dans l'espace public

être modélisant et ne doivent pas laisser transparaître une vision stéréotypée des sexes et de leur rapport. Voici quelques pistes de réflexions :

- Ne pas demander de l'aide qu'aux petits garçons quand un objet lourd est à transporter
- Faire tourner les ateliers en classe au maximum pour que tous les enfants aillent au dessin, à la cuisine ou au coin construction
- Réfléchir aux autres jeux de ballon qui seraient pour tout le monde et pas uniquement le football

Mais surtout, il est pertinent de travailler les questions de sexisme à travers la littérature jeunesse. Comme l'explique Anne Dafflon Nouvelle¹⁷, docteure en psychologie, dans Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ? : « *L'examen de la littérature enfantine est riche d'enseignements sur les valeurs et les représentations transmises par les adultes aux enfants. En effet, le livre, en tant qu'outil de formation, d'adaptation, en tant qu'instrument privilégié d'éveil, représente un moyen d'accès à la culture ainsi qu'un support de socialisation.* » Les personnages de femmes et de filles sont sous-représentés dans les rôles principaux, au contraire elles sont largement surreprésentées dans les personnages de second plan. Du point de vue spatial, une grande différence de représentation existe entre les deux sexes. Anne Dafflon Nouvelle, dans le même article, explique : « *Les femmes et les filles sont plus souvent représentées à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur, dans un lieu privé plutôt que public, dans des attitudes plus passives qu'actives. A l'opposé, les hommes et les garçons sont plus illustrés dehors que dedans, dans un lieu public que privé, vaquant à des occupations de manière active, voire très active. L'activité principale des enfants est le jeu, et les deux sexes sont aussi souvent représentés en train de jouer. Cependant, les filles prennent davantage part aux activités domestiques que les garçons, tandis que ces derniers exercent davantage d'activités sportives, se disputent ou font plus de bêtises que les filles.* » L'image véhiculée par les albums sur l'investissement des espaces par les deux sexes conduit à une représentation genrée des rôles : les femmes sont plutôt cloisonnées dans des activités calmes voire domestique alors que les hommes ont un périmètre d'action beaucoup plus vaste.

¹⁷ Anne Dafflon Nouvelle¹⁷, Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants

c. La gestion des conflits

Les conflits dans la cour de récréation sont très nombreux. Ils en deviennent ordinaires car quotidiens. Il est très intéressant d'observer et de comprendre les conflits des élèves. Ils permettent d'en apprendre davantage sur les enfants de la classe, sur les relations qui se nouent entre eux et qui peuvent même avoir un impact sur les résultats scolaires de l'élève (par une baisse de l'estime de soi par exemple). Réfléchir à ces conflits peut permettre d'aborder en classe des thématiques qui auront un impact direct sur la vie et le bien-être à l'école. L'adulte peut être un inducteur de résolution de désaccord. Un des leviers que peut avoir l'enseignant sur les conflits est la gestion des émotions des élèves. Christine Brisset¹⁸, maîtresse de conférences en psychologie, écrit dans un article que l'alternative à la violence est l'expression des émotions au cycle 1. Les élèves doivent « *avoir la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres* ». Il est primordial que l'équipe éducative puisse ainsi gérer les conflits pour permettre aux élèves de s'investir complètement dans les apprentissages pour créer un climat scolaire propice aux relations entre pairs. Dans la partie sur les pistes pédagogiques proposées, je détaillerai davantage sur les ressources envisageables dans cette optique de gestion de conflits par les émotions.

Ainsi l'on peut dire que, par ce travail sur la cour de récréation, j'ai pu développer un certain nombre de connaissances sur mes élèves qui ne se limitent pas à ce qu'il se passe uniquement dans la salle de classe.

2. Apports de connaissances à mes élèves

a. Compétences spatiales

C'est dans deux domaines des programmes du cycle I de 2015 qu'est inscrit la structuration de l'espace chez le jeune enfant : « Agir, s'exprimer et comprendre à travers des activités physiques » et « Explorer le monde ». Le lien est assez visible de part et d'autre. D'une part le domaine n°2 (« Agir, s'exprimer et comprendre à travers des activités physiques ») puisque les élèves ont besoin de passer par l'expérience de l'espace pour acquérir des connaissances sur les distances et sur les repères spatiaux. D'autre part, le domaine n°5 (« Explorer le monde ») car l'enseignant donne à voir à la fois diverses représentations de l'espace (maquette, carte) mais

¹⁸ Christine Brisset, *Comment à des élèves de moyenne et de grande section de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions*, 2011, Carrefour de l'éducation

aussi permet la découverte de différents milieux (observation du quartier, ou de photographies d'autres paysages).

Mais ce n'est pas que dans ces domaines, que le travail sur l'espace est important. Contribuer à la structuration de l'espace chez le jeune enfant est profitable pour :

- **Le langage** : anticiper des itinéraires, décrire le parcours que l'on a effectué ou les chemins pris par les pairs concourent à développer ses compétences langagières et notamment le **langage d'évocation** (langage précis, cohérent et intelligible qui s'utilise pour décrire, raconter, informer, argumenter, rendre compte...)
- **Les mathématiques et la géométrie** : dans les programmes du cycle I, « *Le passage aux représentations planes par le biais du dessin les amène à commencer à mettre intuitivement en relation des perceptions en trois dimensions et des codages en deux dimensions faisant appel à certaines formes géométriques (rectangles, carrés, triangles, cercles).* ». Les activités de puzzle, les jeux de construction ou encastrement vont permettre aux élèves de renforcer ces notions de taille et de volume.
- **L'espace graphique** : selon Liliane Lurçat, « *L'activité graphique est rendue possible grâce à la projection des mouvements contrôlés du bras dans l'espace graphique* ». Effectivement, pour que l'élève apprenne à lire et à écrire, il nécessite de comprendre les codes de l'espace graphique : écriture de gauche à droite, l'espace entre les lignes, la différence de taille d'écriture, le passage du vertical à l'horizontal, etc.

Nous pouvons ainsi observer ici que le travail sur la structuration de l'espace est transversal. Les compétences acquises sont à la fois utiles dans le domaine scolaire que dans la vie quotidienne. L'école maternelle accompagne l'enfant vers cette structuration en le faisant toujours passer par une exploration par le corps avant tout.

b. Stéréotypes de genre

Une des autres dimensions abordées lors de cette séquence est celle de la problématique de l'égalité garçons/filles et du partage de l'espace de la cour entre eux. Il est primordial d'aborder ce sujet avec eux, même si les stéréotypes sont une réalité à laquelle pouvons difficilement échapper. Leur faire prendre conscience de leur comportement peut déjà être le début d'un travail qui se fera tout au long de leur scolarité. Ainsi, il est nécessaire dès le plus jeune âge de permettre aux filles et aux garçons de développer leur sens critique en les

confrontant aux stéréotypes. Il faut alors amener les élèves à découvrir d'autres activités qu'ils ne choisissent pas spontanément et à bousculer leurs représentations.

Les programmes à partir du cycle 1 se donnent pour « mission fondamentale » de garantir une égalité entre les garçons et les filles notamment à l'école. Ces enseignements intègrent le parcours citoyen (visant à « *la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement* » issu de la circulaire de 2016¹⁹).

Nous pouvons donc ici comprendre l'importance de commencer cette éducation dès le plus jeune âge et donc dès l'école maternelle.

D'une part, un travail sous forme de séquence doit être amorcé avec la classe autour d'albums de littérature jeunesse, de réflexions, de débats ou de jeux visant à confronter les enfants aux stéréotypes de genre. D'autre part, une réflexion est à mener de la part des enseignants à l'égard des contenus proposés aux élèves. Un document « Canopée »²⁰ recense les stéréotypes et préjugés dans le quotidien scolaire. Il propose de faire réfléchir les enseignants aux couleurs utilisées, aux affichages de la classe, à la répartition des groupes d'élèves, aux rôles sociaux ou encore aux interactions entre élèves.

3. Prolongement de la séquence

Dans ce dernier point, je vais traiter des pistes pédagogiques qui peuvent prolonger ma séquence. Mon expérience au travers de cette séquence m'a donné à réfléchir et j'ai compris la nécessité d'aller plus loin sur certains points. J'ai d'abord lu puis fait des propositions à l'équipe pédagogique afin d'améliorer le climat scolaire à partir de la cour d'école.

a. Les séances de langage

Dans un premier temps, il serait pertinent de faire des séances de langage avec les élèves principalement sur deux thématiques : la littérature jeunesse et les jeux de cour. Il va être primordial durant ces séances de faire parler un maximum les élèves pour faire évoluer leurs représentations de la cour de récréation.

¹⁹ Le parcours citoyen de l'élève, Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016

²⁰ « Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire », outil pour l'égalité filles-garçons, site du ministère de l'Éducation Nationale

D'abord, il s'agira de présenter des albums avec des personnages principaux féminins qui partiront à l'aventure. Il sera important de leur lire des histoires de petites filles qui sont représentées aussi dans un cadre extérieur et pas seulement domestique. Ces héroïnes pourront se salir et même faire des bêtises. Il s'agit avant tout de bousculer les codes établis dans leur tête. Même si certains élèves ne remarqueront pas que ces héroïnes sont des petites filles, ils intégreront au fur et à mesure une autre idée des représentations filles/garçons. Sur le réseau « Canopée »²¹, une fiche est proposée aux enseignants afin d'analyser les rôles et positions des personnages dans un album. La grille permet ainsi de ne pas seulement regarder le sexe du personnage principal mais aussi s'il est dedans ou dehors, les aptitudes ou compétences valorisées ou dévalorisées chez lui par exemple.

Ensuite dans un deuxième temps, il sera pertinent de travailler en petit groupe de langage afin de traiter des jeux de cours. Travailler avec les filles et les garçons sur les différentes manières de jouer avec un ballon et de bien insister sur la prééminence du football qui n'est pas forcément nécessaire et peut même entraver les déplacements des autres élèves. Les filles ne sont jamais en demande du ballon, peut être parce qu'elles ne connaissent que peu de jeux de ballon ou qu'elles ont un déficit de confiance en elle avec cet objet. Il sera alors pertinent de partir des représentations des élèves et de leur proposer d'autres jeux de ballon. L'enseignante peut alors leur proposer un répertoire de jeux collectifs tant aux filles qu'aux garçons.

b. Les émotions dans les conflits

Comme dit précédemment, un des outils de régulation des conflits entre élèves peut être la médiation par les émotions. Aider l'élève à se mettre à la place de l'autre lui permettra de mieux comprendre les réactions de ces camarades. Le langage entre élèves doit être au cœur de la médiation plutôt que d'aller vers une attitude de sanctions qui ne laisserait que peu de place aux explications entre élèves. Plusieurs outils peuvent être mis en œuvre afin d'aller dans ce sens :

- « Des débats à visées philosophiques » : afin que les élèves mettent des mots sur leurs idées, il est nécessaire que l'activité devienne ritualisée pour sentir les retombées positives de ce travail

²¹ Réseau Canopé, outil pour l'égalité filles-garçons à l'école, « dans la lecture et la littérature jeunesse », site du ministère de l'Éducation Nationale

- Un coin en classe pour se calmer : la matérialisation d'un coin en classe permettra aux élèves trop agités ou ressentent une émotion forte de s'extraire un moment du groupe classe. Un objet (comme un coussin) peut être utilisé pour que les élèves défoulent leur colère sur celui-ci
- Des « conseils de classe » : activité déjà mise en place dans ma classe durant laquelle nous revenons sur les incidents survenus entre élèves et nous cherchons des solutions collectivement
- La météo des émotions : quand l'enseignant/e remonte de récréation en classe avec les élèves et souhaite faire une transition entre les conflits et l'excitation qui ont eu lieu dehors et le comportement à avoir en classe.

c. Les jeux de cour

Rechercher des jeux de cours appropriés pour garantir une répartition équilibrée et non sexuée de ces matériels a donc été important pour moi afin de permettre à tous et à toutes d'accéder à des espaces plus vastes de la cour de récréation.

En retirant de la cour de récréation des jeux qui sont socialement « codifiés », et en installant des jeux qui ne sont pas décrits comme étant des jeux de « garçons » et de « filles », les élèves peuvent ainsi à l'école apprivoiser d'autres types de jeux. Ainsi quand il a été question d'avoir un budget pour la cour de récréation, nous avons réfléchi à acheter des jeux de cour pour tous et toutes. Nous avons donc opté pour des jeux de construction.

Nous ne les avons pas encore reçus mais lorsque ce sera le cas il sera intéressant de se poser la question de l'endroit où les placer dans la cour. Une option peut être de les placer au centre de la cour pour que tout le monde se sente légitime d'accéder à cet espace et pas seulement les joueurs de foot. Une autre possibilité est de les placer sur les périphéries et laisser place à un jeu collectif mixte au milieu. Dans ce cas là, il faudra se poser la question des modalités de mise en œuvre. Est-ce qu'il faudrait que les enseignantes proposent des groupes d'élèves et de les faire tourner sur tous les ateliers ? Est-ce que les groupes seront forcément mixtes ou laissés au libre choix des élèves ? Ou alors, pourquoi ne pas les laisser libres dans un environnement transformé afin d'observer les nouvelles organisations spatiales qui s'y installent ?

CONCLUSION

La cour est considérée comme un moment de pause pendant le temps scolaire, où les élèves peuvent s'extraire de leur rôle pour retrouver celui d'enfant. Les adultes à ce moment là ont un rôle d'observateur, de surveillant afin de garantir la sécurité de chacun. Les élèves peuvent alors s'émanciper des contraintes scolaires. Ils peuvent crier, courir et jouer comme ils l'entendent. De fait, la cour a donc longtemps été un terrain d'étude souvent négligé. Cependant, les jeux auxquels s'adonnent les élèves durant ces moments de pauses sont reflètent des enjeux importants. La vision que l'on peut avoir d'une cour désordonnée et libre de toutes contraintes paraît aujourd'hui erronée. Les élèves obéissent à des règles et à des codes sociaux transmis par la société dans laquelle ils vivent.

Plusieurs types d'enjeux sont mis en lumière par l'observation de la cour de récréation : spatiaux (structuration de l'espace) et sociaux (répartition des élèves dans l'espace de la cour en fonction de l'âge ou du sexe).

A travers le processus de structuration de l'espace chez le jeune enfant, j'ai pu avoir une observation fine de mes élèves dans cet espace. Celle-ci m'a conduite à me rendre compte qu'ils avaient des stratégies spatiales bien distinctes en fonction de leur groupe de pairs. La cour n'est pas un espace anodin mais approprié par les acteurs que sont les élèves qui la façonne.

Nous avons pu voir ici quels étaient les différents stades conduisant à la structuration de l'espace chez l'enfant. La conception de l'espace évolue en allant du **concret** (espace vécu avec une perception subjective, l'élève n'ayant que son corps pour repère) vers **l'abstrait** (conceptualisation de l'espace) et de l'expérience à la réflexion.

Bien entendu, la structuration de l'espace ne s'arrête pas à la fin de la maternelle et continuera tout au long de la scolarité de l'élève, le domaine « *se repérer dans l'espace* » étant une introduction à la géographie.

La géographie cherche à mieux comprendre notre planète et toutes ses complexités humaines et d'analyser les lieux, les territoires et les phénomènes à la surface de la Terre. Aujourd'hui, il est nécessaire de former des citoyens dotés de ces compétences au vu de la confrontation à des défis environnementaux, les interactions entre l'homme et leur environnement devenant de plus en plus critiques.

SOURCES

Bulletin officiel, Les programmes de l'école maternelle du 26 mars 2015.

<https://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentations-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

Réseau Canopé, outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école dans la littérature jeunesse, 2015.

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_Lecture_litterature_jeunesse.pdf

PIAGET J. et INHELDER B., La Représentation de l'espace chez l'enfant, Paris, PUF, 1948.

BROUSSEAU Guy, « Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie », Conférence en Crète, 2010.

FREMONT Armand, Aimez-vous la géographie ?, Paris, Flammarion, 2005.

LURÇAT Liliane, Espace vécu et espace connu à l'école maternelle, Paris, ESF, 1982.

LURÇAT Liliane, L'Enfant et l'espace. Le rôle du corps, Paris, PUF, 1976.

LÉVY J. et LUSSAULT M. Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés, Belin, 2013

BRUNET R., FERRAS R, THÉRY H., Les mots de la géographie, Roger Brunet, 1992

DAS Pauline. Les préjugés sexistes s'enseignent-ils à l'école maternelle ? Retour sur un outil d'égalité : l'album jeunesse, Education, 2016.

DAFFLON NOVELLE Anne. Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ?, Université de Genève, 2010.

DELALANDE Julie, « La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants », *Enfances & Psy*, vol. n° 33, no. 4, 2006, pp. 15-19.

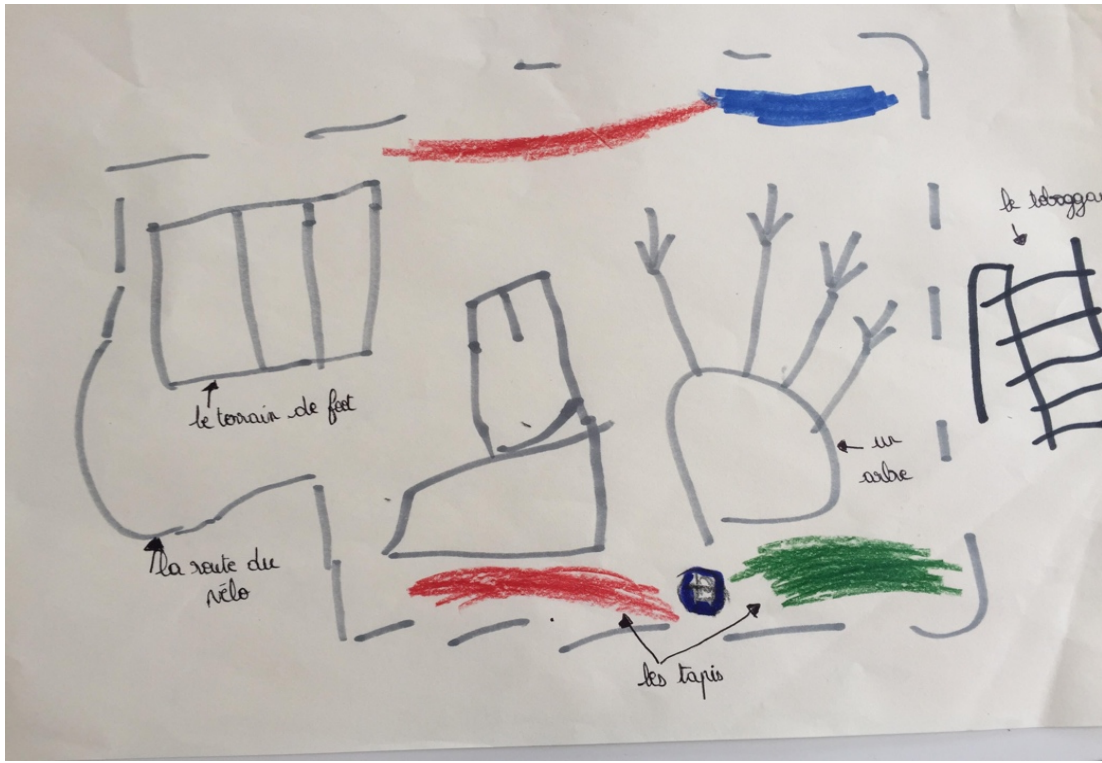
FERRAND Michèle, *Féminin Masculin*, La découverte, 2004

SAUVY Jean et Simone, *L'Enfant à la découverte de l'espace, De la marelle aux labyrinthes : initiation à la topologie intuitive*, Tournai, Casterman, 1972.

ANNEXES

1 : Les dessins d'élèves

Dessin n°1 :



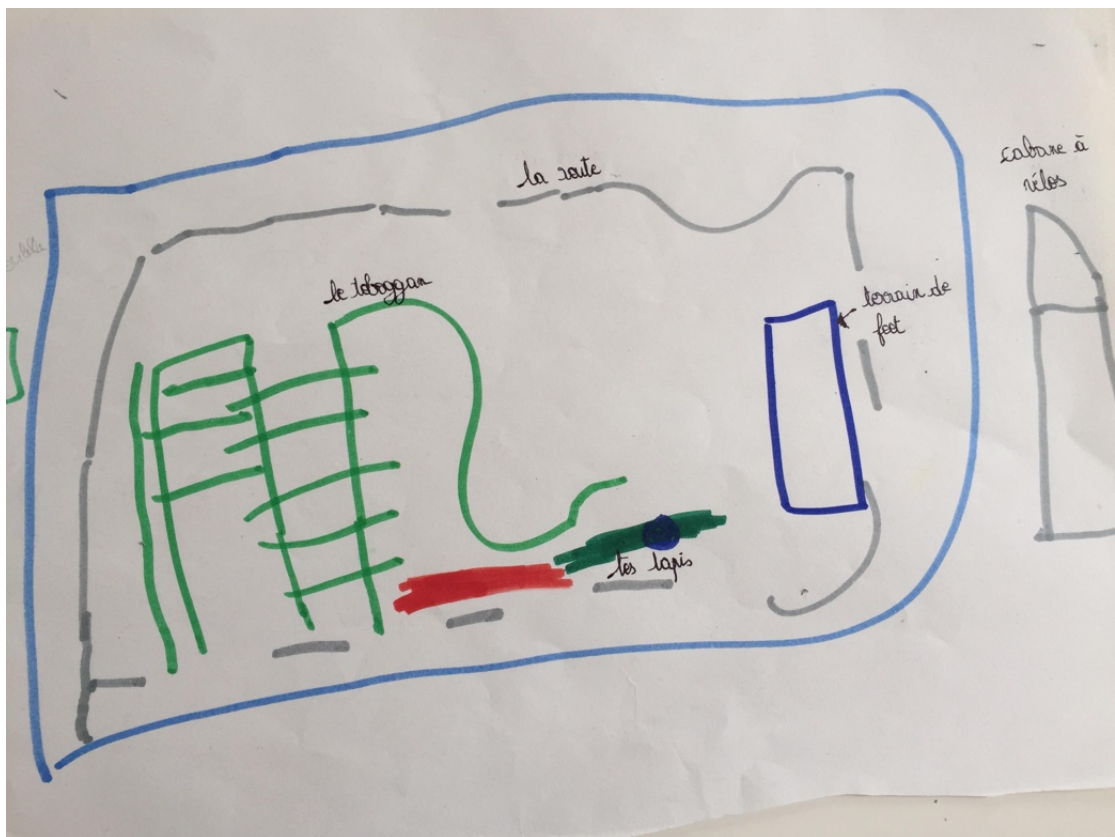
Dessin n°2 :



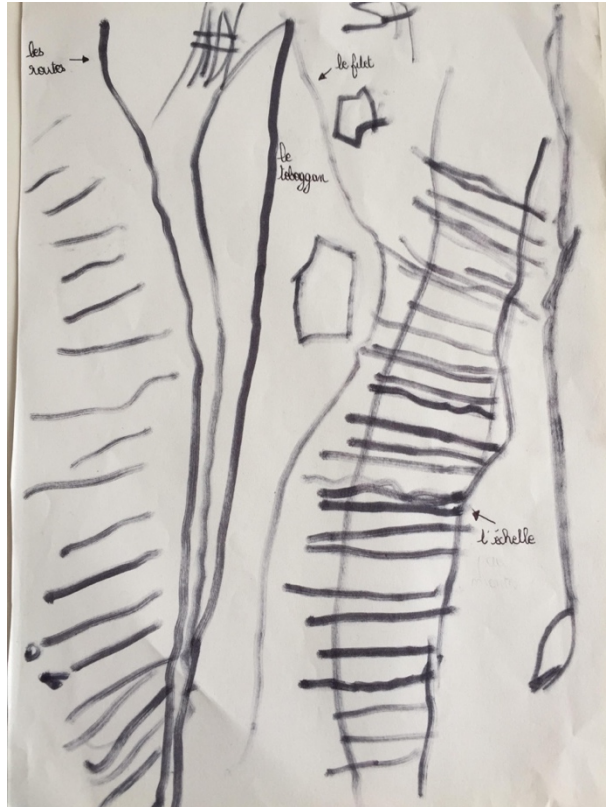
Dessin n°3 :



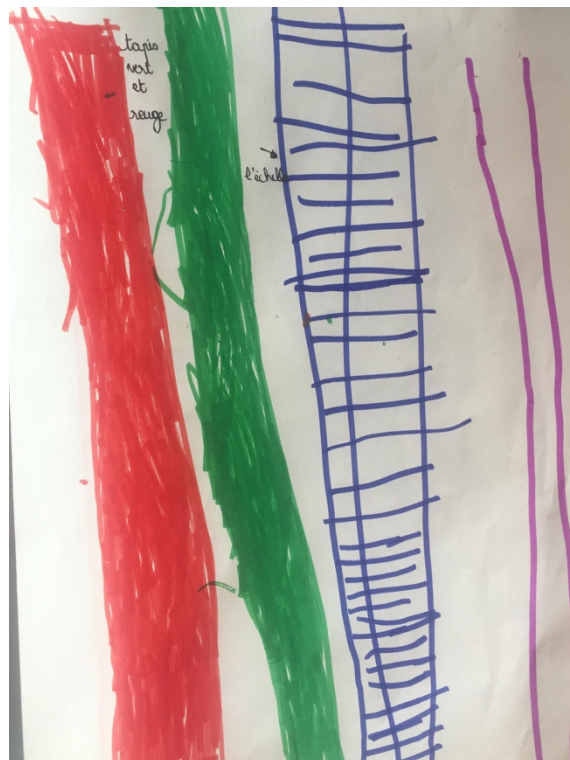
Dessin n°4 :



Dessin n°5 :



Dessin n°6 :



Dessin n°7 :



Dessin n°8 :



Dessin n°9



Dessin n°10 :



2 : Photo des murs de la cour de récréation par les élèves

Photo n°1 : « le mur des bancs »



Photo n°2 : « Le mur du toboggan »



Photo n°3 : « Le mur du football »



Photo n°4 : « Le mur des arbres »



3 : La maquette de cour de récréation

Figure n°1 :



Figure n°2 :



Figure n°4 :

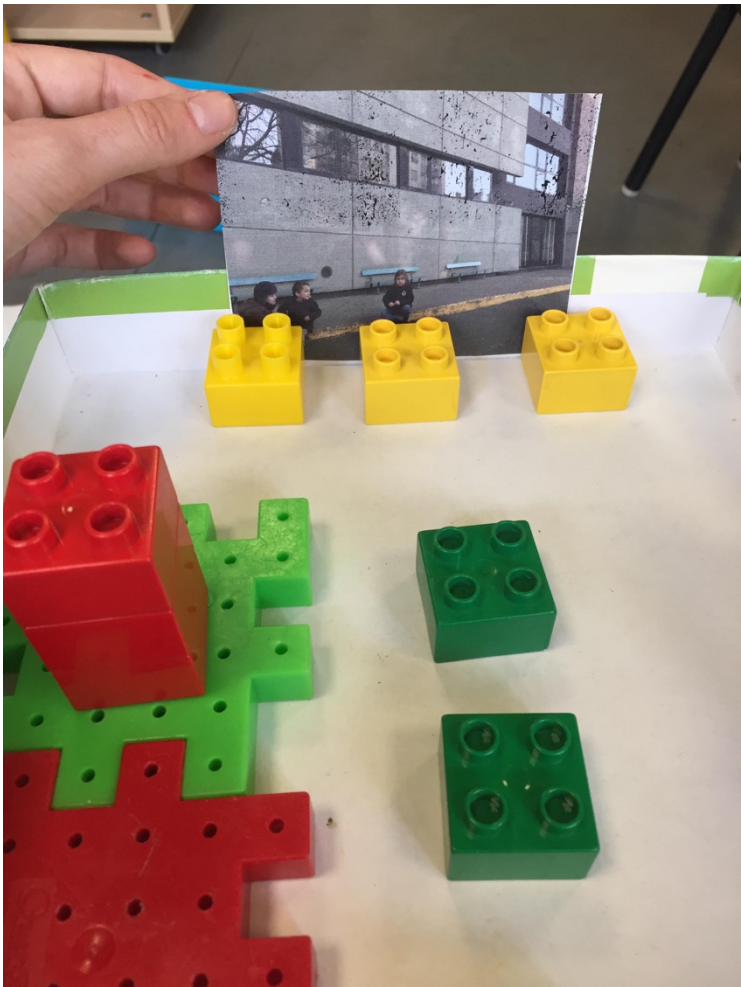


Figure n°5 :



