



HAL
open science

Leadership et aisance scolaire à l'école maternelle : quelles ressources construisent l'ordre social enfantin ?

Timon Griffault

► **To cite this version:**

Timon Griffault. Leadership et aisance scolaire à l'école maternelle : quelles ressources construisent l'ordre social enfantin ?. Education. 2021. dumas-03720872

HAL Id: dumas-03720872

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03720872v1>

Submitted on 12 Jul 2022

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.



Leadership et aisance scolaire à l'école élémentaire : quelles ressources construisent l'ordre social enfantin ?

Timon Griffault

Master 2 MEEF

2020-2021

Sous la direction de Fabienne Montmasson-Michel

Table des matières

Résumé.....	3
Introduction.....	4
1. A la recherche de la question de recherche.....	5
1.1. Les sociabilités enfantines.....	5
1.1.1. Les enfants ont une construction sociale bien à eux.....	5
1.1.2. Une sociabilité genrée autour du jeu.....	6
1.2. Des sociabilités qui se construisent au sein de l'école.....	7
1.2.1. À la conquête de la reconnaissance sociale.....	7
1.2.2. Transgresser les règles pour être reconnu : une spécificité masculine ?.....	7
1.3. Les inégalités sociales se manifestent par des inégalités scolaires.....	8
1.4. Question de recherche.....	9
2. Méthodologie.....	9
2.1. Terrain.....	9
2.1.1. L'école.....	9
2.1.2. La classe et les élèves.....	10
2.2. Méthodes et techniques.....	10
2.2.1. Entretien collectif préalable (séance de discussion).....	10
2.2.2. Sociogramme.....	11
2.2.3. Observations.....	12
2.3. Limites de l'étude.....	12
3. Résultats et discussion.....	13
3.1. Résultats globaux.....	13
3.2. Des affinités et des leaders genrés.....	14
3.2.1. Un leader au masculin, le cas de Florian : être fort et s'imposer.....	14
3.2.2. Une leader au féminin, le cas d'Océane : observer et attirer l'attention.....	17
3.3. Des enfants en retrait sur le plan social avec ou sans ressources scolaires.....	19

3.3.1. La relégation scolaire pénalisée dans le groupe de pairs	20
3.3.2. La réussite scolaire qui ne paye pas toujours parmi les pairs.....	21
3.4. Être ou vouloir être leader	22
3.4.1. Faire son chef ou sa cheffe : des leaders contestés	22
3.4.2. Un vrai leadership qui va de soi	24
Conclusion.....	25
Bibliographie.....	27
ANNEXE 1 : Résultat du sociogramme avec mise en relief du genre.....	29
ANNEXE 2 : Résultat du sociogramme avec mise en relief du capital culturel.....	30
ANNEXE 3 : Résultat du sociogramme avec mise en relief de la réussite scolaire.	31
ANNEXE 4 : Données sociologiques, scolaires et comportementales	32

Résumé

Ce mémoire a pour objectif de chercher à comprendre quelles sont les ressources qui construisent l'ordre social enfantin à l'échelle d'une classe de CP. Il va permettre la mise en relation de travaux de chercheuses et chercheurs en sciences sociales avec une étude de cas, afin d'émettre des hypothèses explicatives sur la manière dont l'ordre social est construit dans cette classe.

Mots-clés :

Socialisation, enfance, inégalités scolaires, classes sociales, genre, culture des pairs, école élémentaire

Introduction

Mes réflexions sur le leadership des élèves proviennent d'une simple curiosité lors de la visite de l'école dans laquelle j'allais effectuer mon stage de deuxième année de master. À côté de la porte de la classe de CP se trouve un trombinoscope des élèves de la classe, sur lequel un certain nombre de petits traits soulignent la photo de quelques-uns. Deux des photos d'élèves (celles avec le plus de petits traits de comptage) sont entourées au crayon à tableau. J'ai vite compris qu'il s'agissait des résultats de l'élection des délégués de la classe, à laquelle chaque élève a participé en glissant dans l'urne la photo du candidat choisi. À l'échelle d'un adulte, une élection de délégués de CP semble anodine, car non ancrée dans leur réalité. Mais mettons-nous à la place des élèves. À travers cette élection, il y a un réel enjeu de reconnaissance sociale au sein de la classe, qui est marqué par la validation d'une adulte, ici Gabrielle, l'enseignante. Pour être élus, les élèves candidats doivent inspirer la confiance, car recueillir des votes nécessite de susciter de l'adhésion au sein du groupe de pairs. Cette confiance, la classe l'a donnée à deux élèves suite au scrutin. Ces deux élus ont un profil et un caractère bien différents. L'une, Océane (mère employée en centre socioculturel et père artisan patron), est en réussite dans les apprentissages, et tout à fait en phase avec son niveau. Même si elle fait des histoires parce qu'elle se mêle de tout, elle est bien intégrée au sein de l'école, et toujours entourée d'amies. Florian (mère ouvrière agricole et père patron de cette exploitation), lui, bien qu'en phase avec son niveau, fanfaronne alors qu'il pourrait faire plus d'efforts en classe. Il est régulièrement sanctionné par les différentes instances éducatives, et sait être attentif même s'il préfère jouer avec tout ce qu'il a sous la main. Ces deux élèves, désormais, représentent la même classe. Une question se pose alors : pourquoi deux individus si différents sur les plans scolaire et comportemental seraient amenés à exercer la même fonction dans la classe ? Effectivement, chacun a récolté les voix nécessaires pour satisfaire ses desseins « politiques ». S'ils ont suscité l'adhésion, c'est que leurs pairs ont trouvé en eux des meneurs. Les meneurs ou leaders, que nous appellerons également « chefs » au cours de ce mémoire, sont facilement repérables dans la cour de l'école, d'où on peut observer différents comportements sociaux enfantins. Certains élèves sont des « électrons libres », ils peuvent passer du temps seuls, et ponctuellement se greffer à un groupe pour jouer. D'autres ne se déplacent qu'en bande, et ont besoin d'être suivis et reconnus. Certains ont une posture de meneur ou de meneuse, d'autres de suiveur ou de suiveuse. Toutes les interactions qui permettent aux enfants d'exister dans un groupe sont les sociabilités enfantines. Elles ne sont pas toujours facilement perceptibles dans

leurs spécificités pour un adulte au regard extérieur, qui n'est pas impliqué dans la vie sociale des enfants. En nous basant sur des articles scientifiques et sur les données empiriques d'une étude de cas dans une classe de CP, nous allons chercher à comprendre quelles sont les ressources qu'utilisent certains enfants pour s'élever au sein de leur groupe de pairs.

1. A la recherche de la question de recherche

Dans un premier temps, nous allons nous appuyer sur ce que dit la recherche sur les thèmes de l'aisance scolaire et des rapports sociaux enfantins. Plusieurs articles ou ouvrages vont nous aider à nous interroger et à chercher des réponses, afin de mettre en rapport ces résultats scientifiques avec les résultats empiriques.

1.1. Les sociabilités enfantines

1.1.1. Les enfants ont une construction sociale bien à eux

L'ordre social enfantin s'effectue dans un premier temps en fonction de l'activité professionnelle des parents. Les représentations enfantines des métiers varient selon le secteur d'activité des parents (Lignier & Pagis, 2012), la catégorie sociale et les goûts des enfants. Selon Court (2017), les inégalités entre enfants ont un caractère impensable, car elles sont inacceptables. En effet, les enfants ne sont pas responsables des conditions de vie dans lesquelles ils grandissent, et ils n'ont bien entendu par encore pu faire preuve de « mérite » ou de « talent » comme peuvent le prétendre les adultes dans une certaine mesure. Quoi qu'en pense l'imaginaire collectif, les sociabilités enfantines sont très marquées par les appartenances de classe. Elles s'inscrivent, comme les sociabilités adultes ou adolescentes, dans des rapports sociaux avec des rapports de domination (Court, 2017). Ces sociabilités s'exercent dans le quotidien des enfants, et donc beaucoup à l'école, puisqu'il s'agit du lieu où ils passent le plus de temps en dehors de la maison. Par conséquent, c'est un endroit qui va les construire socialement parlant, puisqu'ils seront sur une longue période en contact avec des dizaines d'autres enfants de leur âge, mais aussi d'autres plus ou moins âgés. Les enfants ont besoin d'être reconnus sur le plan social, parmi leurs pairs, et se construisent en formant des bandes pour se forger une identité et nomment souvent directement ou indirectement une ou un « chef » (Delalande, 2002). Si la gestion du groupe se veut de plus en plus collective au fur et à mesure

de la scolarité, il est évident que chaque groupe contient un ou plusieurs leaders, et des suiveurs (Court, 2017).

1.1.2. Une sociabilité genrée autour du jeu

D'après Buscatto (2014), les familles jouent un rôle majeur dans l'orientation prise par les individus dans leurs choix passés et présents, mais les dispositifs de socialisation à l'école, au sein des espaces de loisirs, dans les revues et les médias, les ouvrages et même entre pairs guident également cette orientation. Les imaginaires sont sexués notamment à cause de pratiques culturelles genrées. Les pratiques « admirables » comme le chant, la danse classique ou la lecture de romans d'amour relèvent plutôt du registre « féminin » lié aux qualités féminines - élégance, écoute, grâce, émotion ou affectivité -, et d'autres pratiques comme les films d'action, la photographie ou le football relèvent du registre masculin - virtuosité, technique, affirmation de soi, rationalité ou force -. Les imaginaires enfantins vont être impactés directement par ces pratiques culturelles genrées, si bien que les sociabilités enfantines se développent de manière privilégiée entre camarades de même sexe (Court, 2017). Ainsi, les jeux de cour de récréation regroupent souvent des filles ou des garçons, et les désignations des meilleurs copains ou des meilleures copines sont souvent attribuées à des camarades de même sexe. Majoritairement, les garçons font des jeux de ballon ou de poursuite avec un grand engagement corporel, tandis que les filles privilégient des activités sédentaires (Zaidman, 1996 ; Belotti, 1973).

Les produits dérivés des imaginaires féminins comme *Charlotte aux fraises* sont entre autres du coloriage ou des jeux graphiques (Montmasson-Michel, 2020). Les personnages féminins mis en scène soignent leur apparence, et se soucient des autres. Ainsi, les filles disciplinent leur corps, elles le coiffent, le soignent, l'accessoirisent, et par conséquent l'immobilisent, tandis que les garçons disposent d'objets qui transforment le monde comme des armes, des outils ou des véhicules (Montmasson-Michel, 2020). Le goût des garçons pour les grands espaces et l'extérieur est souvent plus marqué que chez les filles (Montmasson-Michel, 2020). Les activités féminines sont donc majoritairement transposables sur la scène scolaire, ce qui expliquerait pourquoi les filles ont un taux de réussite à l'école plus élevé que les garçons.

Ces deux manières de concevoir le jeu vont avoir des conséquences sur la manière qu'ont les enfants de se faire reconnaître par leurs pairs.

1.2. Des sociabilités qui se construisent au sein de l'école

1.2.1. À la conquête de la reconnaissance sociale

En s'appuyant sur plusieurs enquêtes, Boxberger et Carra (2014) expliquent que la cour de récréation est un espace peu contrôlé, où les adultes interviennent peu, sauf lorsqu'ils estiment qu'il y a danger physique pour l'élève. Ce peu de surveillance contraste beaucoup avec l'encadrement des élèves dans la classe, qui est plus strict. Ainsi, cela fait de la cour de récréation un espace où des violences éclatent entre élèves, souvent par la confrontation physique. 71,9% des élèves victimes de violences disent qu'elles se sont passées dans la cour ou sous le préau de l'école (Boxberger & Carra, 2014). Les violences entre pairs sont majoritairement entre élèves d'une même classe et leurs enjeux diffèrent peu selon le genre : affirmer sa grandeur pour être reconnu par les pairs, en montrant résistance à la douleur et vaillance. Les témoins de violence ne rapportent pas souvent les faits aux adultes, de peur de passer pour un « rapporteur », et donc de perdre sa grandeur en entravant le principe d'autonomie. Plus les enfants grandissent, moins ils souhaitent rapporter les violences : les CP peuvent se le permettre, mais pas les CM2. Les élèves qui ne veulent pas se débrouiller entre pairs sont plus facilement harcelés ou stigmatisés. Aussi, la triche, les histoires et les insultes de la famille sont très réprochées par les enfants.

Selon Joannin et Mennesson (2014), les compétences combatives des garçons fans de foot les placent en position dominante dans la cour et dans la hiérarchie scolaire. Pour les filles, il s'agirait de qualités comme se soucier des autres, prendre soin de son apparence et être polie. À la suite d'un entretien confirmant ces dires, Delalande (2002) cite une élève : « c'est Suzanne la chef [...] parce qu'elle est gentille et aussi polie. » Ces différences de conception de l'autorité infantine vont avoir une influence directe sur la transgression des règles sociales notamment.

1.2.2. Transgresser les règles pour être reconnu : une spécificité masculine ?

Les élèves transgresseurs seraient pénalisés vis-à-vis de leur amitié avec les autres, car les pairs s'appuient volontiers sur l'évocation explicite de comportements déviants pour exprimer leurs inimitiés (Lignier & Pagis, 2014). Ce problème est lié au genre et au milieu. En effet, les garçons de milieux populaires accorderaient du crédit à la capacité à contourner les règles sociales et scolaires (Willis, 1978 ; Mauger, 2009), tandis que les filles seraient plus conformes à les respecter (Montmasson-Michel, 2020). Le chahut est principalement un phénomène masculin. Les performances scolaires sont davantage influencées par le chahut pour les filles de milieux populaires, mais pas spécialement pour les garçons. Ces derniers, peu

importe leur origine sociale, se permettent de chahuter, notamment en classe, sans que cela n'ait d'incidence majeure sur la réussite scolaire (Felouzis, 1991).

1.3. Les inégalités sociales se manifestent par des inégalités scolaires

Selon Millet et Croizet (2016), « l'idée généralement présente, dès la petite section, est que les difficultés dans les apprentissages découlent de comportements inappropriés, et non que les comportements inappropriés sont la conséquence de difficultés à maîtriser la forme scolaire des apprentissages... ». Ainsi, les inégalités scolaires seraient dues aux inégalités sociales. En effet, les familles qui ont un capital économique et/ou culturel élevé proposent à leurs enfants des activités plus profitables sur le plan scolaire, et elles sont pratiquées par les enfants de classes moyenne et supérieure majoritairement. Si l'on interroge les parents de classes moyennes et supérieures, ils savent qu'il y a une continuité entre les apprentissages scolaires et les loisirs culturels (lecture, jouets éducatifs, sorties culturelles), que les apprentissages peuvent être ludiques, et que certains loisirs peuvent favoriser les apprentissages. Chez les parents de milieux populaires, l'école et les loisirs sont deux entités distinctes : l'une est considérée comme du travail, du sérieux et de l'effort, tandis que l'autre est consacrée à la détente (Court, 2017). Par conséquent, les enfants de milieux populaires ne peuvent pas transférer les compétences acquises lors des loisirs sur le plan scolaire. Ce rapport entre les savoirs institués par l'école et les loisirs s'appelle la « consistance éducative des pratiques familiales » (Millet & Croizet, 2016).

Faire preuve d'intelligence sur le plan scolaire aide à être pris en considération par les pairs (Lignier & Pagis, 2014). À l'inverse, un enfant qui obtient de mauvais résultats à l'école est souvent plus facilement déprécié. Chez les plus jeunes, par exemple les élèves de CP, une moindre importance est accordée aux notes. Il n'empêche qu'ils utilisent quand même des « schèmes scolaires issus de leur propre évaluation quotidienne pour déprécier les enfants qu'ils n'aiment pas » (Lignier & Pagis, 2014). Il semblerait qu'avoir de bons résultats serait un premier pas dans l'obtention de la reconnaissance des pairs. L'aisance scolaire est majoritairement destinée aux élèves issus de classes sociales moyenne ou supérieure, et dépend de la manière dont l'enfant a été prédisposé à entrer dans le cadre des apprentissages. Ces prédispositions sont le plus souvent liées au capital culturel des parents (Montmasson-Michel 2016). Les enfants issus des classes populaires ont donc un taux de réussite en moyenne moins élevé que leurs pairs. Finalement, d'après Lignier et Pagis (2014), il semblerait que « les mauvais résultats s'imposent comme une bonne raison de ne pas aimer ».

Pour résumer le lien entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires, voici la mécanique qui a tendance à s'imposer :

- 1 - les enfants de milieux populaires sont moins prédisposés à entrer dans les apprentissages
- 2 - donc leurs résultats sont moins bons
- 3 - par conséquent, ils sont plus facilement dépréciés.

1.4. Question de recherche

Comme montré précédemment, les recherches en sciences sociales ont beaucoup documenté la compréhension des rapports sociaux entre enfants, et celle des inégalités scolaires dues aux inégalités sociales. Elles s'intéressent majoritairement soit à l'une soit à l'autre de ces thématiques, mais rarement aux deux ensemble. Il semble donc pertinent de les étudier pour comprendre quelles ressources construisent l'ordre social enfantin dans une classe de CP. C'est la question à laquelle je me propose de répondre dans la suite de ce mémoire. Mon étude portera sur les élèves d'une classe de CP dans une école rurale située dans les Deux-Sèvres. Dans un premier temps, j'expliquerai la manière dont j'ai recueilli les données, puis j'en analyserai les résultats.

2. Méthodologie

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai choisi l'étude de cas, en me concentrant sur deux enfants leaders aux profils contrastés : Océane et Florian. Pour cela, j'ai utilisé plusieurs techniques de recherche permettant de saisir à la fois l'entre-soi enfantin et le rapport que les élèves entretiennent avec l'école.

2.1. Terrain

2.1.1. L'école

J'ai effectué mon enquête dans l'école publique d'une commune d'environ 2000 habitants située dans le département des Deux-Sèvres en région Nouvelle Aquitaine. Cette commune fait partie d'une communauté de cinq communes formant une agglomération de 18000 habitants environ. Tous les commerces sont situés dans la plus grande ville de cette agglomération, il y en a extrêmement dans le village où est situé l'école. Cette dernière accueille

tous les niveaux de la petite section au CM2 dans cinq classes à double niveau. La classe enquêtée est une classe de GS-CP, dans laquelle seule la partie CP va faire l'objet de l'enquête. La cour de cette école contient un préau, un terrain de foot avec des paniers de basket, un bac à sable, une structure en bois et une balançoire à bascule. Il y a aussi des vélos et des trottinettes selon les récréation. Il est important de rappeler que cette étude a été menée lors de la crise sanitaire due à la Covid-19. Par conséquent, pendant les moments de récréation, les classes n'étaient pas ou peu mélangées pour éviter le brassage des élèves.

2.1.2. La classe et les élèves

Dans cette classe, la partie CP comporte 16 élèves : 10 filles et 6 garçons. Dans le tableau en annexe 4 sont présentés leurs caractéristiques sociales, et leur bilan scolaire et comportemental fourni par la maîtresse à la suite d'un entretien avec elle. Les données « profession des parents » ont été recueillies dans le formulaire d'inscription à l'école, sur les fiches d'informations où les parents ont renseigné le numéro de leur catégorie sociale selon leur activité professionnelle. La maîtresse m'a aussi apporté des précisions sur la situation familiale et professionnelle des parents.

2.2. Méthodes et techniques

2.2.1. Entretien collectif préalable (séance de discussion)

L'enquête a commencé par une séance de discussion en classe entière de 30 minutes, dont l'objectif est de savoir quel langage est utilisé en général concernant les leaders, et quelle vision du leader ont les enfants. Les élèves sont disposés en cercle, assis sur leur chaise dans la classe, et un bâton sert à distribuer la parole afin que les élèves puissent parler chacun leur tour. Pendant la discussion, les élèves ont globalement bien compris que le rôle des délégués est un rôle de transmission de requêtes à la maîtresse et de représentation plus qu'un rôle de direction et de commande. En fait, ils ont compris la différence, inconsciemment, entre un président et un directeur. Lorsqu'arrive la question des chefs, ils parlent essentiellement de moments précis de leur vécu. Soit ils accusent un ou une de leur camarade qui a eu un comportement directif, soit, s'ils sont mis en cause, cherchent à justifier leurs actions. À la suite de l'entretien, chaque élève regagne sa place pour que soit transmis le sociogramme (voir ci-dessous). La prise de notes se fait à la suite de l'entretien collectif et des réponses au sociogramme.

2.2.2. Sociogramme

Le sociogramme est distribué lorsque tous les élèves ont regagné leur place et que la consigne pour le remplir a été passée une première fois. Il se présente sous la forme d'un petit papier comme le montre la figure 1 ci-dessous. Un schéma du papier inscrit au tableau permet à l'enquêteur de montrer les zones où il faut écrire.

1)
2)
3)

Figure 1. Sociogramme papier.

Anonymement, les élèves doivent répondre à trois questions qui nécessiteront d'écrire le prénom d'un ou une de leur camarade. Pour ne pas avoir de questions parasites sur l'orthographe des prénoms, ces derniers sont inscrits au tableau (les élèves connaissent bien tous les prénoms et savent décoder). Ils doivent répondre à trois questions posées dans l'ordre suivant, une par trait pointillé :

- Qui, dans la classe, est ta meilleure amie ou ton meilleur ami ?
- Qui, dans la classe, n'est pas du tout ton ami ?
- Qui, dans la classe, est le plus le chef ou la cheffe d'après toi ?

Les questions sont posées une par une, et un délai de deux minutes par question est donné, qui ne sera pas exploité complètement à chaque fois. L'objectif de ces trois questions simples est de savoir si, selon les élèves de cette classe, certains seraient plus souvent considérés comme meilleurs amis, si d'autres seraient plus souvent considérés comme « non amis » et aussi celui ou celle qu'ils considèrent comme le chef ou la cheffe. Le fait de n'avoir qu'une seule réponse doit pousser l'élève à faire une réelle sélection en fonction de l'expérience et du vécu qu'il a avec chacun et chacune de ses camarades.

2.2.3. Observations

Durant toute une journée, j'ai observé les élèves de cette classe en prenant des notes en temps réel. Les observations ont été faites essentiellement sur Océane et Florian. Le matin a été consacré à l'observation d'Océane, et l'après-midi à celle de Florian, même si j'avais un œil sur les deux en permanence. Je les ai observés à l'arrivée en classe le matin, pendant deux temps de récréation puis à la cantine. « Grâce » aux règles sanitaires, seule la classe de CP était dans la cour, ce qui a facilité mon travail. La prise de notes en temps réel a été privilégiée pour garder en mémoire les comportements enfantins. Le temps passé dans la classe hors-enquête m'a permis de bien connaître le comportement de ces élèves, sans toutefois le théoriser.

2.3. Limites de l'étude

Les limites de cette étude de cas se trouvent dans la non-lecture du sociogramme par rapport au capital économique de chaque famille. Les familles avec un haut capital culturel sont en général celles qui ont d'abord un fort capital économique, c'est pourquoi le capital culturel me paraît plus pertinent à traiter, et la marge d'erreur plus faible. De plus, il est compliqué de se procurer des données fiables concernant le capital économique des parents. Les résultats du sociogramme définissent d'une certaine manière l'ordre social de cette classe, mais à un instant T. Les résultats varieraient sans doute si le sociogramme était réalisé une fois à chaque trimestre par exemple. Les amitiés et inimitiés sont variables chez les enfants et semblent être exprimées selon un passé proche, et pas forcément sur le long terme. Le choix de laisser une seule réponse par question limite beaucoup les enfants. Les résultats auraient été plus précis s'ils avaient pu faire une liste de leurs camarades par ordre de préférence, mais ils auraient vraiment été longs et compliqués à analyser pour une étude de cette envergure. Il n'y a pas d'entretiens individuels avec les enfants. Ceux-ci pourraient aider à comprendre en profondeur les relations sociales entre les enfants et les rapports de domination. L'entretien avec la maîtresse, qui a aussi eu ce rôle, sert à dresser un bilan de chaque enfant, mais selon un seul point de vue. Les données sur le niveau scolaire ne sont pas vraiment codables puisqu'il n'y a pas de notes dans cette classe. Cependant, j'ai pu les mettre en lien avec mes observations. Tous ces matériaux empiriques, malgré leurs limites, permettent d'établir un état des lieux des sociabilités enfantines dans cette classe de CP.

Maintenant que la procédure d'enquête a été exposée, je vais tâcher d'expliquer les résultats obtenus.

3. Résultats et discussion

Dans cette partie, je croiserai les résultats de mon enquête avec ceux des recherches citées en partie 1, afin de voir dans quelle mesure les analyses effectuées par des professionnels des sciences sociales se retrouvent ou pas dans mon enquête.

3.1. Résultats globaux

Le résultat du sociogramme se présente sous la forme de la figure ci-dessous. Chaque ligne correspond à la réponse d'un élève en fonction des questions posées dans les colonnes. L'ordre des questions respecte celui dans lequel elles ont été posées. Les cases où apparaissent le prénom d'une fille sont surlignées en bleu, et en orange pour les garçons. Les prénoms en gras sont ceux qui apparaissent trois fois ou plus dans chaque catégorie.

	Question 1	Question 2	Question 3
1	Océane	Chloé	Solène
2	Océane	Pierrot	Pierrot
3	Océane	Léa	Lily
4	Océane	Chloé	Lily
5	Anna	Henri	Henri
6	Anna	Léa	Lily
7	Anna	Pierrot	Pierrot
8	David	Lily	Henri
9	David	Océane	Florian
10	David	Léa	David
11	Lily	Chloé	Henri
12	Jeanne	Daphnée	Océane
13	Chloé	Anna	Henri
14	Léa	Solène	Lily
15	Solène	Henri	Solène
16	Florian	Jérémy	Pierrot

Figure 2. Résultat brut du sociogramme.

On constate que les enfants les plus cités en tant que meilleur ami sont :

- Océane (quatre fois), Anna (trois fois) et David (trois fois).

Les enfants les plus cités en non-ami sont :

- Chloé (trois fois) et Léa (trois fois).

Les enfants les plus cités en tant que chef ou cheffe sont :

- Lily (quatre fois), Henri (quatre fois) et Pierrot (trois fois).

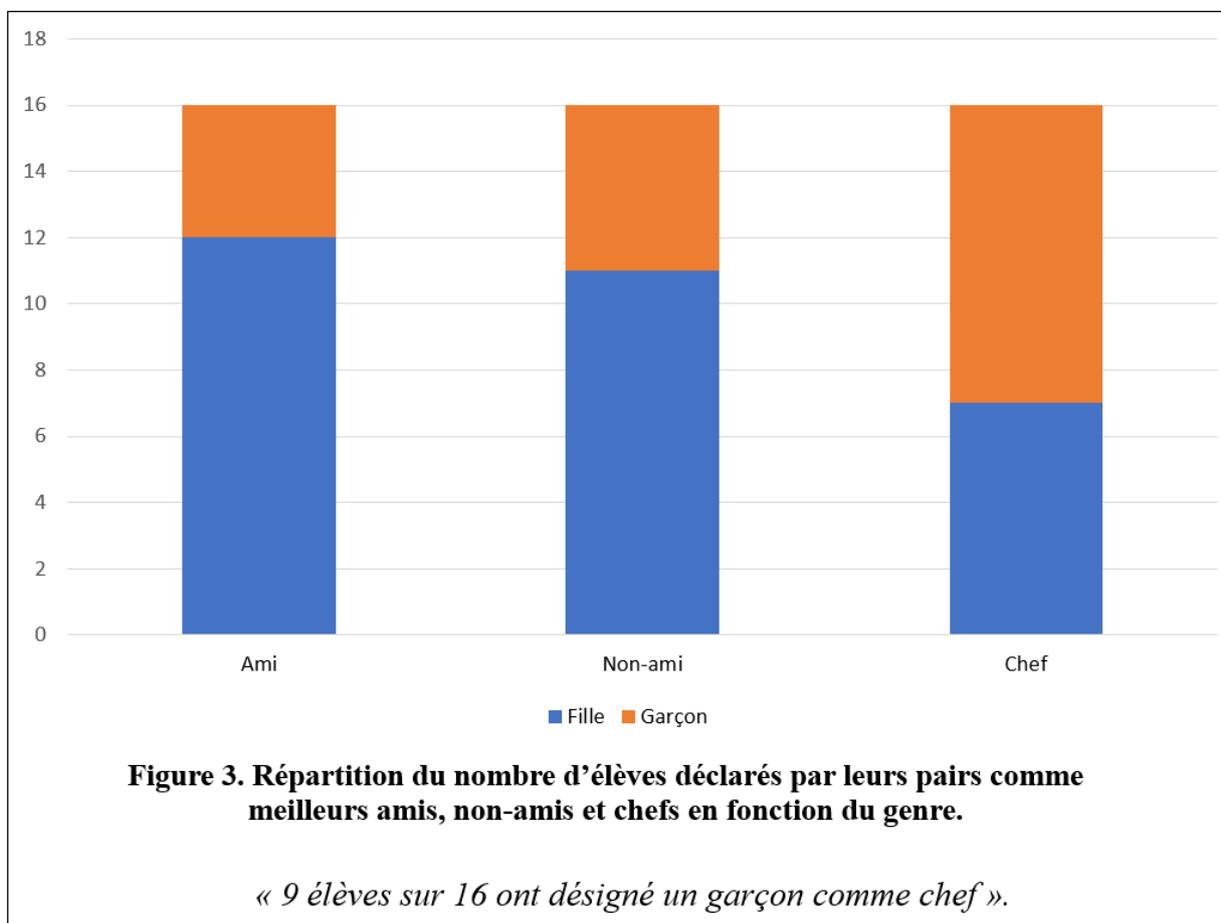
Tous les autres enfants sont cités une ou deux fois seulement, voire pas du tout. Certains cas particuliers vont nous intéresser.

Je vais analyser ce sociogramme selon plusieurs variables : le genre, le capital culturel et la réussite scolaire afin de déterminer quelles sont, parmi ces ressources, celles qui expliquent et construisent l'ordre social enfantin.

3.2. Des affinités et des leaders genrés

3.2.1. Un leader au masculin, le cas de Florian : être fort et s'imposer

À première vue, le sociogramme montre un nombre croissant de la représentation masculine au fur et à mesure des questions, comme le montre le graphique ci-dessous, qui répartit les élèves déclarés dans la sociogramme en fonction de leur genre. Il permet la lecture des données de l'annexe 1.



Rappelons qu'il y a six garçons dans la classe : quatre fois ils sont désignés comme meilleurs amis, cinq fois comme non-amis et neuf fois en tant que chefs. Cette surreprésentation des garçons dans la dernière question donne raison à Court (2017), qui explique que les relations entre filles et garçons sont marquées par la domination masculine. Deux marqueurs importants de cette domination sont l'occupation de l'espace et l'accès à des biens rares. Dans le cas de cette classe, une fois par semaine, les élèves vont en « classe dehors » (concept pédagogique qui permet aux élèves de passer du temps de classe en extérieur dans un jardin de l'Association de Parents d'Elèves). Lors de la classe dehors, les élèves ont le droit d'avoir du matériel comme des boîtes à insectes ou des outils de jardin. Les gros outils comme les pelles ou les râteaux sont systématiquement pris d'assaut par Florian et Henri, et ils ne les cèdent à personne sans intervention de la maîtresse. C'est une situation extrêmement récurrente dans cette classe, qui assoit la domination de Florian et Henri sur le reste de la classe. Les conséquences de cette appropriation du matériel pourtant convoité par toutes et tous par deux enfants de sexe masculin sont que les autres enfants conçoivent les dominants comme masculins plutôt que féminins. Prenons l'exemple de la récréation de l'après-midi, et de la classe de GS-CP. En observant la cour, je vois trois zones de jeux occupées par des publics bien différents. La structure en bois, où cinq élèves jouent au loup en situation de mixité de genre. La balançoire à bascule sur laquelle sont serrées sept filles de CP, et le terrain de foot où sept garçons occupent l'espace de jeu dans sa quasi-intégralité. Factuellement, plus de 80% de l'espace total de la cour est occupé uniquement par des garçons alors qu'ils ne représentent que 38% des élèves au total, en incluant les GS. C'est ce que vérifie Court (2017) en citant une étude qui montre que l'espace occupé par les garçons est en moyenne dix fois supérieur à celui occupé par les filles dans les cours de récréation.

Le terrain de football de l'école, lorsque les ballons sont autorisés, rassemble très souvent les garçons de cette classe. Les « plus forts » au foot, ce sont Florian et son frère jumeau Henri, qui proposent un jeu très personnel composé essentiellement de dribbles, de courses et de tirs, en faisant rarement des passes. Pendant un match que j'observais, un autre joueur est parvenu à attraper le ballon et a réfléchi un court instant à qui faire la passe. On a immédiatement entendu Florian râler « Allez-là ! », un genre d'expression d'impatience de voir quelqu'un d'autre posséder le ballon, et surtout de faire perdre une seconde à l'équipe. Par cette phrase, il disqualifie par la parole les garçons maîtrisant moins les techniques footballistiques (Joannin & Mennesson, 2014). Ces derniers n'osent pas faire de reproche à Florian lorsqu'il garde le ballon en main et prolonge des arrêts de jeu déjà longs car il fait des dribbles de basket tout seul, sans doute par peur des représailles. Florian, comme son frère et comme beaucoup

d'autres garçons que j'ai vus jouer au football dans la cour cette année, accorde davantage d'importance à ses prestations personnelles qu'à la victoire collective. Par leur jeu très offensif, ces garçons associent la masculinité à des qualités viriles comme la force ou la bravoure, et sont donc adeptes d'une masculinité dite « hégémonique » (Joannin & Mennesson, 2014), qui discrédite les activités des filles.

Lors de la dernière récréation d'une journée, beaucoup d'élèves se retrouvent au bac à sable pour poursuivre ce que les CE2-CM1 avaient commencé : de grosses tranchées et quelques tunnels. J'arrive donc au milieu du chantier, et m'adresse volontairement à Florian en demandant : « Qui est-ce qui dirige le chantier ? ». Il me répond spontanément en se montrant du pouce : « C'est moi ! ». Cette auto-proclamation en tant que chef paraît d'une telle évidence pour lui qu'aucun autre élève ne s'est opposé. Il retourne au travail sur le chantier du bac à sable car à l'extérieur, c'est un travailleur. Cependant, au sein de la classe, Florian et Henri aiment faire les clowns et faire rire leurs camarades. En effet, les comportements de chahut comme les bavardages, gestes ou grimaces sont plus présents chez les garçons que chez les filles (81% contre 59%) (Felouzis, 1991). Les comportements de chahut plus grave comme des bousculades ou des bagarres sont plus rares mais interviennent majoritairement chez les garçons. Même s'il y a peu de bagarres dans cette école d'après la maîtresse, Florian et Henri y sont impliqués, souvent en opposition avec Léa. L'objectif de la bagarre est d'affirmer sa grandeur par la puissance physique pour montrer sa posture dominante (Boxberger & Carra 2014). Si la bagarre est un phénomène marginal dans cette école, il est fréquent d'entendre des insultes, même de la part d'élèves généralement courtois. David (mère esthéticienne et père artisan patron) en a fait l'expérience sur une surveillante de la pause méridienne dont il a dit qu'elle avait « un gros cul ». Cette transgression, qu'il a de suite reconnue et assumée (il a beaucoup pleuré et s'en voulait), a suscité une réaction immédiate et a été sanctionnée par les enseignantes. Florian, de son côté, a lancé : « Dégage grosse vache ! » à une passante alors qu'il était au grillage de la cour de récréation. Le langage de l'institution scolaire n'autorise clairement pas ce genre d'insulte. Ce comportement non admissible est lié au genre et au milieu. En effet, les garçons de milieux populaires comme Florian accorderaient du crédit au contournement des règles sociales et scolaires (Willis 1978 ; Mauger 2009). C'est un comportement sanctionnable (qui par ailleurs a été sanctionné), mais contrairement à David, Florian a mis beaucoup de temps à comprendre son erreur. Venant d'un milieu populaire, il a une maîtrise du langage pratique des pairs non réversible vers celle d'un langage scolaire. Tandis que David, au capital culturel fort, a de suite reconnu sa faute et est capable de changer de langage pour s'adapter à l'école. Cette réversibilité du langage dont fait preuve David lui permet de tirer le bénéfice social des deux

types de langage : le langage pratique des pairs parfois transgressif et le langage scolaire (Montmasson-Michel 2020). C'est pourquoi David est très performant à l'école et est désigné trois fois comme meilleur ami dans le sociogramme. De telles dérives langagières apparaissent moins souvent chez les filles, car les comportements disciplinaires féminins font l'objet de moins de sanctions en moyenne (Lignier & Pagis, 2014).

3.2.2. Une leader au féminin, le cas d'Océane : observer et attirer l'attention

Pendant une observation en récréation, Cynthia (parents sans emploi) vient me trouver dans la cour. Elle parle beaucoup et raconte dans les moindres détails ce qu'elle a fait le week-end précédent avec son papa, sa maman et son frère, et c'est sans doute une cause de son écart aux moments de récréation. Elle me raconte son week-end en intégralité puis s'écarte car je lui dis que je dois faire des observations. Elle revient me chercher pour me dire qu'il y a trop d'élèves sur la « balançoire » et qu'ils n'ont pas le droit d'être autant. Ma première réflexion intérieure est qu'*il n'y a pas de balançoire dans cette école...* En me retournant, je comprends que cette balançoire à bascule (appelée de manière si politiquement correcte par Cynthia, alors que je ne connaissais pas d'autre mot que « tape-cul »), Océane y trône avec plusieurs autres filles de la classe. Elle donne des consignes plutôt directives : « Toi tu te mets au bout du tape-cul et moi je vais me mettre au milieu ». Le terme tape-cul a fait rire ses camarades, car elle a osé le prononcer en présence d'un adulte (moi). Ce petit écart de langage montre qu'Océane maîtrise différents types de langage. Elle sait passer du registre scolaire au langage pratique des pairs (Montmasson-Michel, 2016) pour être performante à la fois en classe et écoutée de ses camarades. Aussi, elle n'a pas peur de dire des mots familiers devant un adulte. Elle crie : « Aïe mes fesses ! » et : « Allez là ! Plus vite les pépés ! ». Ces écarts de langage qui jouent avec la limite du langage scolaire approprié lui donnent beaucoup de crédit au sein du groupe de filles. Cynthia ou Margot n'auraient jamais utilisé un tel vocabulaire, et préfèrent l'appellation « balançoire ». Elles ne sortent pas du registre scolaire, ce qui explique le peu d'emprise qu'elles ont sur les camarades de leur classe, alors qu'Océane suscite l'engouement et l'excitation de toutes les filles qui se trouvent sur la balançoire à bascule.

Si Océane réussit à capter l'attention de ses camarades, c'est qu'elle est observatrice et sait donc quand et comment capter l'attention. Par exemple, lors d'une séance d'observation à la cantine, le bruit permanent ne me permettant pas d'entendre les conversations des élèves, j'observais leur posture. À une table, il y a Océane et Henri notamment avec quatre autres élèves, et à l'autre table se trouvent Florian et d'autres élèves dont Adam. Florian et Henri sont

attablés, les coudes de chaque côté de l'assiette, découpant du pain nonchalamment en mimant des histoires à l'aide d'un langage supposé à base d'onomatopées et les yeux rivés sur leur interlocuteur (qui devient plutôt un spectateur). Océane a passé beaucoup de temps retournée sur sa chaise à observer les autres manger, à la recherche d'une attention extérieure et des regards qui s'offraient à elle. Ses dispositions psychologiques lui permettent d'être à la fois intégrée à la conversation de la table lorsqu'il y en a une, mais aussi de guetter les attentions qu'elle pourrait obtenir hors de son champ de parole.

Cette quête d'attention commence dès le matin à l'arrivée en classe, lorsque la maîtresse fait l'accueil en dehors de la classe en raison des normes sanitaires. Pendant ces dix minutes de latence sans la présence de l'enseignante, les élèves de CP doivent sortir le nécessaire de leur cartable et le ranger dans leur casier qui est situé sous leur table personnelle. Océane sort ses cahiers un à un en verbalisant ce qu'elle fait : « Alors mon cahier bleu, hop là mon cahier du jour, et voilà ! ». De cette manière, alors que les autres élèves se réveillent et sortent leurs cahiers dans le silence, elle cherche l'attention des autres élèves et à se faire remarquer. Une fois les affaires sorties, les élèves peuvent prendre un livre, colorier ou discuter sans chahuter. Océane sort un coloriage et commence à le faire. Margot vient à côté d'elle et elles se mettent à discuter. Anna se joint à la conversation qui se termine assez rapidement. Les autres regagnent leur place, tandis qu'Océane se place en permanence dans un groupe de trois à quatre filles, toujours avec Anna. Tous les autres sont seuls ou à deux. Océane va voir d'autres camarades à leurs tables et elle entre ainsi dans trois groupes de discussion différents pendant l'arrivée des élèves. Cette facilité à intégrer les différentes conversations montre qu'Océane est à l'aise avec chaque élève de la classe, quasiment toujours en compagnie d'Anna.

Par ailleurs, comme cité précédemment, Océane et Anna recueillent à elles deux 7 déclarations sur 16 de « meilleure amie ». Cette proportion qui représente presque la moitié de la classe de CP s'explique par différents facteurs de popularité chez les filles. L'apparence physique, l'origine sociale et la réussite scolaire sont des facteurs déterminants de popularité (Court, 2017). Effectivement, Océane (mère animatrice socio-culturelle et père artisan) et Anna (mère responsable de rayon dans un espace culturel et père artisan) sont deux petites filles d'apparence physique soignée, dont les parents permettent l'accès à un capital culturel relativement élevé. Elles réussissent en classe, avec toutefois quelques légères difficultés de compréhension de problème pour Anna, qui ne la pénalisent pas encore dans les apprentissages. Plus tard, le rapport avec les garçons sera également un facteur déterminant de popularité, mais en CP, les deux sexes jouent majoritairement séparément.

Intéressons-nous maintenant à d'autres variables que le genre.

3.3. Des enfants en retrait sur le plan social avec ou sans ressources scolaires

Pour traiter cette sous-partie, nous nous appuyerons sur les graphiques ci-dessous, qui permettent de comparer les résultats du sociogramme selon le capital culturel et la réussite scolaire, puisque nous avons montré qu'il y avait un lien entre les deux. Les données de ces deux graphiques se trouvent respectivement en annexe 2 et 3.

Les modalités de désignation du capital culturel sont les suivantes :

- Capital culturel fort : les enfants dont au moins un des parents exerce une profession de cadre ou intellectuelle supérieure, de la culture, de l'enseignement ou une profession intermédiaire.
- Capital culturel moyen : les enfants dont les parents sont employés ou s'il manque d'informations sur la profession.
- Capital culturel faible : les enfants dont les deux parents sont sans emploi, ouvriers ou agriculteurs.

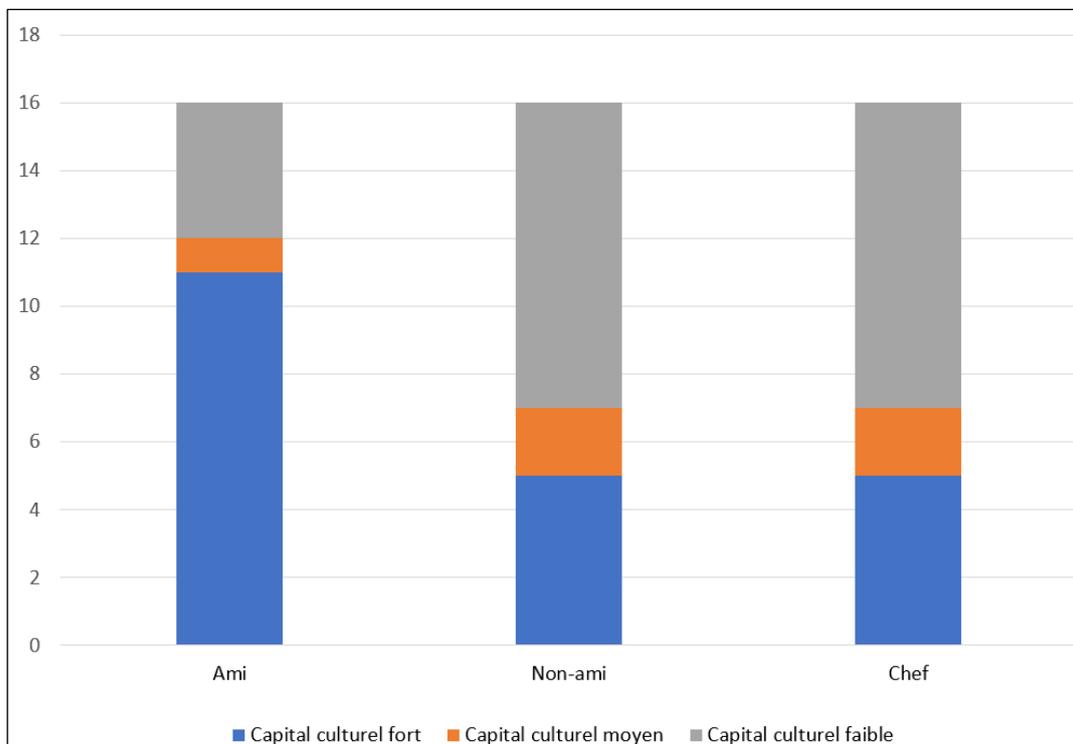
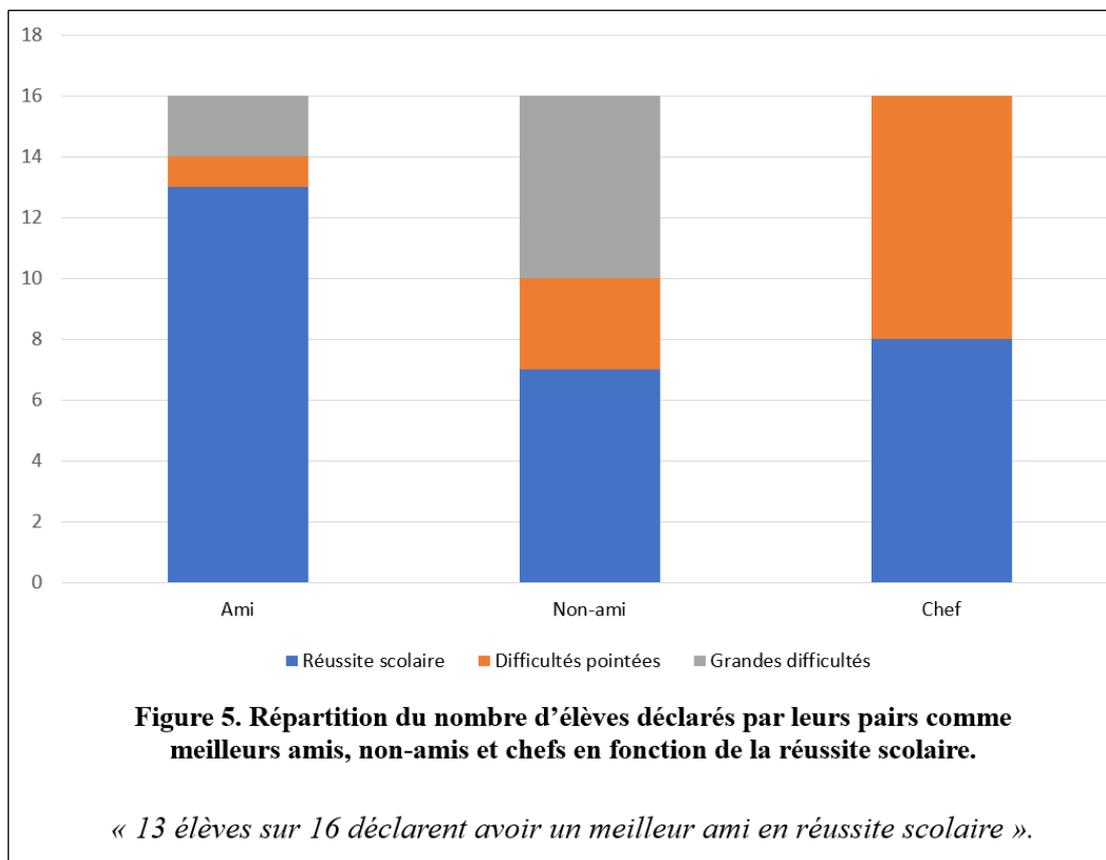


Figure 4. Répartition du nombre d'élèves déclarés par leurs pairs comme meilleurs amis, non-amis et chefs en fonction du capital culturel.

« 11 élèves sur 16 déclarent avoir un meilleur ami au capital culturel fort ».

Les modalités de désignation des difficultés scolaires sont les suivantes :

- Difficultés pointées : difficultés sur un domaine en particulier.
- Grandes difficultés : difficultés sur la totalité des champs d'apprentissage.



3.3.1. La relégation scolaire pénalisée dans le groupe de pairs

Chloé (mère en service à la personne et père chauffeur routier) et Léa (père informaticien et mère travailleuse précaire) sont les deux élèves les plus victimes des inimitiés de leurs camarades d'après le sociogramme, car trois fois chacune, elles sont déclarées non-amies par leurs camarades. Leur milieu social d'origine et leur situation familiale ne les prédispose pas à la réussite scolaire à cause d'un capital économique et culturel faible. Chloé est à son deuxième CP ; elle s'efforce de garder une attitude positive et gagne en confiance, bien qu'elle ait des soucis de prononciation. Son attitude en classe est bien meilleure que l'an passé, lorsqu'elle passait sous la table régulièrement car elle ne tenait pas en place. Concernant Léa, d'après la maîtresse, un maintien sera envisagé si nécessaire. Elle est surtout pénalisée par ce que la maîtresse appelle un gros déficit attentionnel. Ce sont les deux élèves les plus en difficulté

scolaire. De plus, selon Lignier et Pagis (2014), les mauvais résultats constituent un motif valide pour exprimer les inimitiés. Ceci explique la différence entre les deux premières colonnes du graphique ci-dessus. Les élèves déclarent leur amitié 3 fois sur 16 à un camarade en difficulté scolaire, et leurs inimitiés 9 fois sur 16. Les difficultés scolaires ont tendance à favoriser la dépréciation des élèves moins dotés en ressources scolaires.

De plus, on peut constater qu'aucun élève en grande difficulté scolaire n'est désigné comme un leader. Il faut prendre en compte que seulement deux élèves sont en situation de grandes difficultés, ce résultat est une donnée non négligeable. D'après Millet et Croizet (2016), « les difficultés scolaires sont en outre perçues comme une défaillance, portant le discrédit sur celui ou celle qui en fait l'expérience et son entourage ». Ce discrédit implique visiblement la non-légitimité de voir des élèves en grande difficulté dominer le groupe. On peut tout de même remarquer que la moitié des élèves considérés comme les « chefs » ont des difficultés pointées, et qu'il s'agit en réalité de seulement deux enfants : Lily et Henri. Nous analyserons cette donnée ultérieurement.

Millet et Croizet (2016) choisissent d'interpréter l'échec scolaire comme un indice des défaillances familiales et sociales, et prennent l'exemple de Dylan, dont l'échec scolaire serait lié à une souffrance affective due à l'absence du père. Ce cas de figure fait écho au cas de Chloé, dont le père est chauffeur routier, ce qui expliquerait son absence, notamment du cadre scolaire (la maîtresse ne l'a jamais vu) et au moins partiellement les difficultés scolaires de Chloé, puisqu'en plus les parents sont dans une relation instable.

Dans cet ouvrage, les auteurs décrivent d'autres situations, notamment celle d'Amélie, une élève en retrait au sein du groupe de pairs, similaire à la situation familiale de Cynthia.

3.3.2. La réussite scolaire qui ne paye pas toujours parmi les pairs

Amélie, selon son enseignante, « peine à trouver sa place dans le groupe en raison d'un rapport fusionnel à sa mère » (Millet & Croizet, 2016). Ce cas de figure se répète avec Cynthia bien que cette dernière n'ait pas de difficultés scolaires. Jusqu'à la grande section, elle piquait une crise dès que sa mère était hors de sa vue : à l'école mais aussi au domicile. Ce phénomène a diminué avec l'arrivée en CP. Cynthia réussit à l'école, et la maîtresse explique qu'elle a « appris à lire toute seule pendant le confinement » de mars et avril 2020. Cette longueur d'avance lui permet de faire partie de la tête de classe dès le début du CP. Pourtant, dans la cour, comme dit précédemment, Cynthia est souvent seule car elle parle uniquement de ce qu'il se passe à la maison et elle parle beaucoup. Si on ne l'arrête pas, elle continue, ça a tendance à

faire perdre patience à ses camarades qui ne s'attachent pas à elle. Elle se retrouve donc en marge du groupe, et fait partie des trois élèves qui ne sont jamais cités dans le sociogramme.

Adam (mère employée administrative d'entreprise et père ouvrier manutentionnaire) et Margot (parents employés administratifs d'entreprise) ne sont pas non plus cités par leurs pairs dans l'enquête. Les deux enfants sont très discrets. Margot a une réussite totale dans tous les apprentissages et Adam est en phase avec son niveau. Les parents de Margot travaillent beaucoup. À l'école, elle joue avec tout le monde mais n'a pas d'amitié particulière. Elle a une attitude toujours positive, mais sa discrétion fait qu'elle n'est jamais désignée comme meilleure amie dans le sociogramme.

Le point commun entre Cynthia et Margot, c'est qu'elles ne mobilisent que le langage scolaire, comme pour l'exemple précédent de la balançoire à bascule. Selon Montmasson-Michel (2020), le langage des filles est transgressif seulement dans les endroits où il est toléré, donc la bascule entre le langage scolaire et le langage pratique des pairs s'effectue de manière moins brutale que chez les garçons. Chez Cynthia ou Margot, le langage pratique des pairs n'est pas mobilisé, ce qui explique leurs performances scolaires élevées, mais aussi leur retrait au sein du groupe de pairs.

S'il y a des élèves en retrait sur le plan social, d'autres se mettent en avant, et alors se pose la question de leur légitimité à dominer le groupe.

3.4. Être ou vouloir être leader

3.4.1. Faire son chef ou sa cheffe : des leaders contestés

Nous allons nous appuyer sur les trois élèves les plus désignés comme chefs : Pierrot, en jaune, Lily, en vert, et Henri, en violet.

	Question 1	Question 2	Question 3
1	Océane	Chloé	Solène
2	Océane	Pierrot	Pierrot
3	Océane	Léa	Lily
4	Océane	Chloé	Lily
5	Anna	Henri	Henri
6	Anna	Léa	Lily
7	Anna	Pierrot	Pierrot
8	David	Lily	Henri
9	David	Océane	Florian
10	David	Léa	David
11	Lily	Chloé	Henri
12	Jeanne	Daphnée	Océane
13	Chloé	Anna	Henri
14	Léa	Solène	Lily
15	Solène	Henri	Solène
16	Florian	Jérémy	Pierrot

Figure 6. Mise en relief des trois élèves les plus désignés comme chefs.

Pierrot (père professeur d'EPS et mère technicienne) est un élève performant et très cultivé, qui soulève et affronte les problèmes qui lui semblent injustes. Il donne toujours son avis et est honnête, notamment pour l'arbitrage sur le terrain de foot, où il n'est pas rare de le voir signaler une faute. Ce comportement, avec ce qu'il engendre, c'est-à-dire de passer pour un rabat-joie qui ne laisse pas continuer le jeu s'il lui semble injuste, doit laisser des traces dans l'image qu'il renvoie aux autres, alors qu'il œuvre pour ce qui représente pour lui le bien. Selon Joannin et Mennesson (2014), Pierrot est un représentant de la masculinité distinctive, qui allie compétences sportives et bons résultats scolaires, sans dénigrer les activités des filles. Il témoigne d'un sport « policé » privilégiant le « beau jeu ».

Pendant l'entretien collectif durant lequel a été abordé le thème des chefs, les élèves essaient de définir ce qu'est un chef en citant un comportement vécu : « untel a fait ça, unetelle fait la cheffe ». Être un ou une cheffe ne semble pas être très positif : ils se rejettent la faute pendant leurs interactions en voulant justifier leur comportement, et ne pas assumer avoir eu un comportement de chef. Le chef ou la cheffe, pour eux, semble être une personne autoritaire, qui ne prend pas en compte les avis des autres. Par exemple, on a plusieurs fois entendu : « Lily a

voulu nous obliger à jouer avec elle » ; le chef est celui ou celle qui oblige et qui ne laisse pas le choix. Seulement, les enfants suiveurs ont besoin de trouver en leur chef une certaine légitimité. Lily semble avoir du mal à être légitime pour mener un groupe de filles. De plus, il est très probable que les élèves 3, 4, 6, 12 et 14 sont des filles puisqu'elles ont écrit trois fois le prénom d'une camarade fille. En effet, lorsqu'on demande aux élèves de mentionner leur « meilleur copain » ou « bons amis », la plupart désignent un camarade de même sexe (Thorne, 1993 ; Lignier & Pagis, 2014). Sur ces cinq élèves, quatre ont désigné Lily comme la cheffe et elle n'est pas citée sur la même ligne qu'un garçon. On pourrait ainsi dire que Lily a tendance à vouloir faire la cheffe au sein d'un groupe de filles, mais elle ne fait pas l'unanimité en tant qu'amie.

Les cas de Lily et Henri se ressemblent. Lily apparaît une seule fois en tant que meilleure amie, et quatre fois comme une cheffe. Henri n'est jamais cité en tant que meilleur ami, mais est cité quatre fois également en tant que chef. Pourtant, Henri est moins à l'initiative de comportements de chefs que Florian, et a moins de légitimité que son frère. En effet, Florian n'apparaît jamais dans les inimitiés, tandis que Henri apparaît deux fois. Henri est déprécié plus fortement, notamment parce qu'il exerce un comportement autoritaire, assez similaire à celui de son frère, mais a une moindre réussite dans les apprentissages. Concernant Lily, peu de camarades lui expriment de l'amitié ou de l'inimitié (un ou une à chaque fois) mais un quart la considère comme la cheffe. D'après mes observations dans la cour, ces deux-là semblent moins légitimes aux yeux des autres élèves pour mener un groupe, car ils veulent diriger et semblent l'exprimer par des ordres et des obligations. Selon Delalande (2002), le vrai leader se distingue du faux leader qui voudrait tyranniser sa bande sans permettre le plaisir du jeu. C'est le cas de figure de Lily et Henri, qui même sans aller jusqu'à tyranniser le groupe, font preuve d'autoritarisme alors qu'ils ne sont pas légitimes.

Pour être un leader, il ne faut pas se comporter en chef, mais l'être par évidence, sans qu'aucun pair ne remarque la posture dominante.

3.4.2. Un vrai leadership qui va de soi

Comme le témoignent les cas d'Océane et Florian - qui sont incontestablement deux leaders au sein de leur classe mais ne sont cités qu'une fois chacun lorsqu'on demande à la classe qui sont les chefs - on se demande si les enfants sont capables de savoir qui exerce une réelle influence sur leur comportement. Les élèves qui expriment des ordres ou font des propositions trop impératives passent pour ceux qui veulent faire les chefs, et ça ne fonctionne

pas. Dans la cour, il est clair que d'un côté le binôme Florian-Henri et de l'autre Océane ont une influence sur la totalité du reste de la classe. La recette du leadership pour Océane, c'est d'être attentive à ce qu'il se passe autour d'elle, quitte à entrer dans les histoires des autres. Elle maîtrise les différentes formes de langage pour être performante autant en classe que dans la cour de récréation, sous oublier qu'elle a une apparence soignée. Comme Anna ou David, elle fait partie de ces enfants au capital culturel fort qui vont être le plus souvent désignés comme meilleurs amis. Pour Florian, qui maîtrise surtout le langage des pairs masculins, le leadership va se montrer par la force et l'humour. C'est un leadership par l'autorité physique, que personne ne conteste par peur des représailles. Florian est dominant sur tous les plans, car malgré son comportement parfois déplacé, il réussit dans les apprentissages. Ces deux types de leaderships permettent à chacun de ces élèves un ascendant fort sur le groupe. Ils sont souvent entourés par des enfants comme Anna ou David, qui sont appréciés pour leur sympathie et qui constituent un noyau influent sur les comportements des autres élèves.

Dans la cour de récréation, les garçons jouent de leur côté et les filles également. Le leadership qu'exerce Océane est assez limité sur les garçons, car ces derniers occupent l'espace. Cependant celui des garçons est effectif sur les filles, en classe via l'humour, et même dans la cour, où par exemple Jeanne est intimidée par Florian et Henri.

Conclusion

Au sein de cette classe, l'ordre social est hiérarchisé avec à sa tête les élèves possédant des ressources prestigieuses. Parmi elles, la réussite scolaire, qui est largement déterminée par la classe sociale des enfants joue un rôle crucial dans leur position sociale.

Les enfants en réussite scolaire, au capital culturel moyen ou fort sont davantage appréciés tandis que les enfants issus de milieux populaires sont facilement dépréciés à cause de leurs difficultés scolaires. Ces derniers bénéficient de moins de prestige au sein de leur groupe de pairs. Cependant, certains garçons de milieux populaires comme Florian bénéficient d'une certaine réussite scolaire qui les projette donc en tête de l'ascenseur social, car ils réussissent sur les plans scolaire et social. Chez les garçons, des ressources prestigieuses comme la force physique (jusqu'à l'intimidation ou la bagarre parfois), l'exploit sportif, le langage transgressif ou l'humour aident à se faire légitimer par les autres. Les espaces comme la cour de récréation restent dominés largement par les garçons. Chez les filles, la détention de

ressources prestigieuses comme l'apparence physique, se mêler des affaires des autres et la maîtrise du langage sur toutes les scènes permettent à des filles comme Océane et même Anna dans une certaine mesure, d'être appréciées et respectées. Océane utilise un langage à la limite de l'incorrect pour sortir légèrement du cadre scolaire sans le transgresser de manière insultante, mais susciter tout de même l'admiration des autres filles de la bande. Les exemples de Florian et Océane montrent deux manières de dominer les pairs. Finalement, on distinguera les leaders, chez qui la domination des autres va de soi et n'est contestée ni remarquée par quasiment aucun pair, et ceux et celles qui « font les chefs », qui font preuve d'autoritarisme et sont discrédités.

En tant que futur professeur des écoles, je tire de cette étude une conscience de la réalité d'un ordre social enfantin touché de plein fouet par des inégalités sociales. Ma mission ne sera pas de combattre les inégalités sociales en elles-mêmes, mais de trouver des moyens pour qu'elles aient le minimum d'impact sur la réussite scolaire, et dans une certaine mesure sur les sociabilités enfantines. Pour cela, il faut commencer par apprendre à repérer plus tôt les appétences des élèves et la manière dont chacun d'eux apprend, réfléchit et construit sa pensée. Ainsi, on pourrait faire en sorte que les enseignements soient plus adaptés à chacun le plus tôt possible, comme une différenciation précoce pour assurer une vraie équité des chances. Le principal étant d'éveiller leur curiosité pour ne jamais laisser les élèves d'apprendre, et de donner à tous un accès libre et/ou guidé à la culture. Tout cela doit s'inscrire dans le socle commun pour que chaque élève scolarisé en France ait une culture commune à tous ceux de sa génération. Les familles, et surtout les parents, qui restent les premiers éducateurs, doivent se sentir accompagnés pour qu'eux et l'école puissent ensemble faire grandir leur enfant. Les inégalités de genre qui s'inscrivent dans l'ordre social enfantin doivent être combattues directement en faisant prendre conscience aux élèves de leur existence, et en mettant des moyens concrets et pratiques en place pour les faire diminuer.

Pour compléter ce travail, il serait pertinent d'y faire des apports sur la psychologie de l'enfant, qui joue forcément un rôle dans leur caractère et donc dans leurs sociabilités. Il serait intéressant d'étudier les sociabilités enfantines dans d'autres cadres, pour voir si ces observations se reproduisent de la même manière au sein d'accueils collectifs de mineurs dans des contextes de loisir ou d'éducation populaire.

Bibliographie

Belotti, E. G. (1973). *Du côté des petites filles*. Editions des femmes.

Boxberger, C. & Carra, C. (2014). Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences. *Enfances & Psy*, 2(2), 38-49. <https://doi.org/10.3917/ep.063.0038>

Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris : La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.court.2017.01>

Delalande, J. (2002). Comment le groupe s'impose aux enfants. *Empan*, 4(4), 27-31.
<https://doi.org/10.3917/empa.048.0027>

Felouzis, G. (1991). Comportements de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège. Enquête, (6). <https://doi.org/10.4000/enquete.140>

Joannin, D. & Mennesson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du Genre*, 1(1), 161-184. <https://doi.org/10.3917/cdge.056.0161>

Lignier, W. & Pagis, J. (2012). Quand les enfants parlent l'ordre social : Enquête sur les classements et jugements enfantins. *Politix*, 3(3), 23-49. <https://doi.org/10.3917/pox.099.0023>

Lignier, W. & Pagis, J. (2014). Inimitiés enfantines : L'expression précoce des distances sociales. *Genèses*, 3(3), 35-61. <https://doi.org/10.3917/gen.096.0035>

Mauger, G. (2009). *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris : La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.mauge.2009.01>

Millet, M. & Croizet J.-C. (2016). La stigmatisation des difficultés scolaires. Dans *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. (pp. 67-88). La Dispute.

Montmasson-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société*, 2(2), 57-76. <https://doi.org/10.3917/ls.156.0057>

Montmasson-Michel, F. (2020). Les toupies *Beyblade* et la *Reine des Neiges* à l'école du langage : fabriques du genre et des rapports sociaux de classe à l'école maternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(2), 313-337. <https://doi.org/10.4000/osp.12141>

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.

Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers : Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. (Hoepffner, B.) Marseille : Agone. <https://doi.org/10.3917/agon.willi.2011.01>

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan.

ANNEXE 1 : Résultat du sociogramme avec mise en relief du genre.

	Question 1	Question 2	Question 3
1	Océane	Chloé	Solène
2	Océane	Pierrot	Pierrot
3	Océane	Léa	Lily
4	Océane	Chloé	Lily
5	Anna	Henri	Henri
6	Anna	Léa	Lily
7	Anna	Pierrot	Pierrot
8	David	Lily	Henri
9	David	Océane	Florian
10	David	Léa	David
11	Lily	Chloé	Henri
12	Jeanne	Daphnée	Océane
13	Chloé	Anna	Henri
14	Léa	Solène	Lily
15	Solène	Henri	Solène
16	Florian	Jérémy	Pierrot

	Fille
	Garçon

ANNEXE 2 : Résultat du sociogramme avec mise en relief du capital culturel.

	Question 1	Question 2	Question 3
1	Océane	Chloé	Solène
2	Océane	Pierrot	Pierrot
3	Océane	Léa	Lily
4	Océane	Chloé	Lily
5	Anna	Henri	Henri
6	Anna	Léa	Lily
7	Anna	Pierrot	Pierrot
8	David	Lily	Henri
9	David	Océane	Florian
10	David	Léa	David
11	Lily	Chloé	Henri
12	Jeanne	Daphnée	Océane
13	Chloé	Anna	Henri
14	Léa	Solène	Lily
15	Solène	Henri	Solène
16	Florian	Jérémy	Pierrot

	Capital culturel fort
	Capital culturel moyen
	Capital culturel faible

ANNEXE 3 : Résultat du sociogramme avec mise en relief de la réussite scolaire.

	Question 1	Question 2	Question 3
1	Océane	Chloé	Solène
2	Océane	Pierrot	Pierrot
3	Océane	Léa	Lily
4	Océane	Chloé	Lily
5	Anna	Henri	Henri
6	Anna	Léa	Lily
7	Anna	Pierrot	Pierrot
8	David	Lily	Henri
9	David	Océane	Florian
10	David	Léa	David
11	Lily	Chloé	Henri
12	Jeanne	Daphnée	Océane
13	Chloé	Anna	Henri
14	Léa	Solène	Lily
15	Solène	Henri	Solène
16	Florian	Jérémy	Pierrot

	Réussite scolaire
	Difficultés scolaires pointées
	Grandes difficultés scolaires

ANNEXE 4 : Données sociologiques, scolaires et comportementales

Nom de l'élève	Informations parents	Réussite scolaire	Bilan comportemental
Adam	-Mère employée administratif d'entreprise -père ouvrier qualifié	-Elève dans la moyenne qui est très discret et participe peu	-Relation fusionnelle avec Pierrot jusqu'à l'an dernier, mais ils se détachent
Anna	-Mère responsable de rayon à Leclerc culturel -père artisan -4 frères et sœurs	-Bonne élève dans toutes les disciplines -La compréhension notamment des problèmes pose parfois souci.	-Adorable, toujours sympa avec les autres et toujours positive -jamais d'histoire, appréciée de tous
Chloé	-Mère en situation professionnelle précaire hachée, fait du service à la personne actuellement -père chauffeur routier transparent qui n'est jamais venu à l'école -relation instable des parents.	-En difficulté dans toutes les disciplines, mais elle s'accroche reste positive grâce au maintien en CP -gagne en confiance malgré des problèmes de langage oral (prononciation notamment)	-Souvent dans la lune et pas toujours attentive. -concentration faible -pas d'amis proches (sauf sa cousine l'an dernier qui est passée en CE1)
Cynthia	-Parents sans emploi	-Très bonne élève un peu en avance - a appris à lire seule pendant le confinement	-Elle joue peu/pas avec les autres. -parle sans cesse de sa famille proche -relation fusionnelle avec sa mère qui a posé souci jusqu'à l'an dernier
Daphnée	-Mère en profession intermédiaire du social -père patron agriculteur	-Très bonne élève, participe souvent	-Elle est bien intégrée, elle joue avec tout le monde
David	-Mère esthéticienne -père artisan patron	-Très bon élève performant particulièrement en maths -lit bien -les parents le suivent	-Participe peu et reste sur ses acquis -joue au foot et suit souvent les jumeaux parfois jusqu'à la bêtise
Florian	-Mère employée agricole	-En phase avec son niveau mais fanfaronne et est feignant	-C'est le chef au foot, en classe dehors, tout le monde le suit

	-père agriculteur et patron de l'exploitation	-sait être attentif mais joue avec ce qu'il a sous la main -Grand frère au collège avec beaucoup de difficultés.	-entraîne tout le monde, également dans les bêtises surtout avec son frère jumeau Henri -fait le clown
Henri	-Mère employée agricole -père agriculteur et patron de l'exploitation	-Plutôt en phase avec son niveau mais en difficulté à cause de problèmes à l'oral et parfois à l'écrit -feignant	-Toujours derrière Florian -fait le clown
Jeanne	-Mère psychologue -père travaille à la communauté de commune au service patrimoine	-Très lente, mais en phase grâce à de bons acquis	-Jeanne ne cherche pas trop les autres, souvent seule -déprimée suite à la situation sanitaire -appréhende Florian et Henri
Jérémy	-Mère employée administratif d'entreprise -père absent qu'il ne connaissait pas jusqu'à ses 4 ans	-Bon élève en phase avec son niveau	-Apprécié de tous -joue au foot et est très gentil
Léa	-Mère en situation professionnelle précaire, fait le service à la cantine depuis peu -père dans l'informatique	-En difficulté dans toutes les disciplines -déficit attentionnel -redoublement envisagé s'il n'y a pas d'amélioration	-Tensions très ciblées avec certains élèves (Florian, Henri et Solène) jusqu'à en venir aux mains parfois
Lily	-Mère en service à la personne après trois ans de congé parental -père absent -parents séparés depuis septembre 2020	-Elève moyenne, passive, qui ne prend pas en main ses apprentissages. -participe peu sauf si on la sollicite (timide). -moyen partout	-pas de problème avec les adultes -pénible avec les autres en récréation -veut exercer son autorité sur les autres enfants.
Margot	-Parents employés administratifs d'entreprise qui travaillent beaucoup et qu'on voit peu à l'école	-Très bonne élève en avance, qui est très discrète	-Toujours positive avec les pairs mais aussi avec les adultes -pas d'amitiés particulière mais joue avec tout le monde
Océane	-Mère travaille en centre socioculturel -père patron artisan	-Bonne élève qui réussit dans tous les apprentissages	-Recherche l'attention de l'adulte dans la cour et en classe, parfois fatigante.

	-parents divorcés depuis 1 an et demi	-pas de faiblesse, très en phase avec son niveau	-participe pour qu'on s'intéresse à elle, tout tourne autour d'elle -joue avec tout le monde et fait souvent des histoires
Pierrot	-Mère technicienne -père professeur d'EPS	-Bon élève dans la norme qui lit bien et est vif -A la maison pas de télé, parents très pédagogues	-Dit tout ce qu'il pense, est honnête et attentif à la justice -très cultivé
Solène	-mère AESH -père ouvrier industriel	-En phase avec son niveau	-Très polie mais très chipie et énergique -elle pousse les adultes à bout, toujours dans le test -avec les autres élèves, soit elle s'entend bien, soit elle snob