



HAL
open science

La construction des amitiés en école primaire : étude de cas dans une classe de CM2

Liam Evrard

► **To cite this version:**

Liam Evrard. La construction des amitiés en école primaire : étude de cas dans une classe de CM2. Education. 2024. dumas-04659119

HAL Id: dumas-04659119

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04659119v1>

Submitted on 22 Jul 2024

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la formation »

Mention premier degré

Mémoire

**La construction des amitiés en école primaire: étude de cas dans
une classe de CM2**

Soutenu par

EVARD LIAM

le 31 mai 2024

En présence de la commission de soutenance composée de :

M. Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Mme. Balland Ludivine, membre de la commission

Remerciements

Pour la réalisation de mon mémoire, je souhaite remercier les personnes qui m'ont guidé et qui ont contribué au développement de ma réflexion.

Je remercie, tout particulièrement, mon directeur de mémoire, M. Philippe Tanguy, pour ses judicieux conseils et son accompagnement tout au long de la rédaction de mon mémoire.

Je désire aussi remercier l'enseignant en charge de la classe que j'ai étudiée, qui m'a aidé dans la mise en place des outils d'enquête. Il m'a accordé sa confiance et une grande autonomie dans la préparation et l'exécution des outils d'enquête. Enfin, son partage de connaissances et son expérience dans le milieu de l'enseignement ont permis d'enrichir mes réflexions.

Sommaire

Introduction.....	4
Chapitre 1 : Cadre théorique.....	6
1. Définitions.....	6
1.1. Amitié et homophilie : des termes à définir.....	6
1.2. L'importance de l'origine sociale dans la construction des amitiés.....	9
1.2.1. Une transmission intrafamiliale ?.....	10
1.2.2 L'individualisme méthodologique de Boudon.....	13
1.3. L'origine migratoire supposée, un facteur dans les configurations amicales ?.....	15
1.4. L'influence du genre dans la formation des relations amicales.....	16
2. Une construction de l'amitié qui va au-delà du milieu familial de l'élève.....	18
2.1. Une socialisation primaire qui forge l'identité de l'enfant.....	18
2.2. La construction identitaire selon Erikson et Marcia (la théorie de l'identité d'Erikson et les développements de James Marcia).....	21
2.3. Les relations entre les jeunes.....	23
Chapitre 2 : Enquête.....	25
1. Présentation de la problématique et hypothèse de recherche.....	25
1.1. La problématique de recherche.....	25
1.2. Les hypothèses de recherche.....	25
1.3. Outils et méthodes de recueil de données.....	26
1.3.1. L'observation.....	28
1.3.2. L'entretien.....	29
1.3.3. Le questionnaire.....	30
Chapitre 3 : Résultats d'enquête.....	31
1. Présentation des résultats.....	31
1.1. L'observation directe.....	31
1.2. Le Questionnaire.....	33
1.3. L'entretien informel.....	37
Chapitre 4 : Analyse et interprétation des données.....	38
1. Le milieu social, le genre et l'origine migratoire supposée d'un élève sont des facteurs qui influencent la configuration de ses relations amicales.....	38
1.1. Le genre.....	38
1.2. Le milieu social.....	42
2. Une logique d'individuation propre à l'élève dans la configuration de ses relations amicales.....	44

2.1. Des affiliations culturellement mixtes ?.....	45
2.2. Des affiliations non genrées ?.....	46
Conclusion.....	48
Bibliographie / Webographie.....	51
Annexe.....	54
Transcription 1.....	54
Transcription 2.....	56
Transcription 3.....	57
Annexe 2 : Tableau des régressions logistiques.....	59
Annexe 3 : La grille d'observation de l'observation directe.....	60
Annexe 4 : Le Questionnaire original.....	62
Annexe 5 : Quelques exemples de questionnaires remplis par les élèves.....	63
Annexe 6 : Synthèse des résultats obtenus pour le questionnaire.....	68
Annexe 7 : Photographies de la cour de récréation.....	68

Introduction

Lors de mon stage de première année de Master MEEF premier degré, j'ai pu constater la formation de groupes très distincts sur les temps de récréation. Ce constat m'a poussé à observer de plus près ces groupes qui semblaient se reformer à chaque nouvelles situations. Je me suis alors dit que si ces groupes se formaient naturellement et continuellement, c'est parce qu'ils avaient des points en commun. En effet, c'est ce que Gendreau et Renou appellent « *groupe de pairs* » qui « *peut être compris comme étant les personnes qui partagent avec les sujets, un certain nombre de caractéristiques.* » (2001). Ces groupes se réunissent sur la base de caractéristiques communes telles que l'âge. En réalité, les enfants appartiennent à différents groupes. Par ailleurs, Harris fait état d'une autocatégorisation par les enfants. Selon lui, « les enfants de deux ans ont déjà conscience d'être un garçon ou une fille, mais également d'être un enfant ». Il note que les enfants ont conscience de faire partie d'un groupe plus prégnant que les autres, mais que celui-ci varie selon les situations. En présence d'adultes, l'enfant s'autocatégoriserait en tant qu'enfant, tandis qu'en présence d'autres enfants, il se catégoriserait davantage en tant que garçon ou fille. C'est ce qu'on nomme de groupe de référence définit par Harris « *comme une catégorie psychologiquement signifiante pour ses membres, dont ils réclament subjectivement lorsqu'ils se livrent à des comparaisons sociales et à l'acquisition de normes et de valeurs (...) dont ils adoptent les lois, les références et les croyances concernant les conduites à tenir (...) et qui influence leurs attitudes et leur comportement* » (Harris, 1999, p.185, citant Turner et al., 1987). La question de la formation des amitiés laisse à penser que celles-ci pourraient résulter d'un effet groupe de pair. D'autre part, ce qui m'a saisi davantage, c'est la segmentation nette entre les groupes masculins et les groupes féminins. Pourtant, ma licence en sciences de l'éducation m'a apporté des éléments de réponses quant à la formation de ces groupes non mixtes. Il est vrai que les stéréotypes de genre font rage dans le milieu scolaire et tendent à reproduire les multiples inégalités de genre. En réalité, l'espace scolaire forme une petite société dans laquelle les élèves reproduisent les stéréotypes de genre qui dominant encore nos sociétés actuelles. Cependant, mes observations sur les temps de récréation m'ont amené à penser que les stéréotypes de genre y étaient poussés à leurs paroxysmes. C'est dans cet espace que j'ai pu entendre des phrases telles que « *les filles parlent que de barbie et de choses roses* » ou encore « *Les garçons ne sont pas comme nous, les filles* ». Ces phrases sont saisissantes et nous devons nous questionner sur leurs origines. Nous savons que ces phrases qui véhiculent des stéréotypes ne sont que le reflet de

représentations sociales. C'est notamment Corinne Fortier (2014) qui affirme qu'il y a une différence des sexes mais celle-ci, n'implique pas des caractéristiques liées à la personnalité, à la compétence et à toutes valeurs qu'on attribue aux garçons et aux filles. Pourtant, nous continuons de produire ces stéréotypes de genre en leur attribuant des caractéristiques erronées. En outre, il est faux de penser qu'une petite fille est par nature plus sensible, plus douce et plus dans la retenue qu'un petit garçon. Cela est caractérisé comme « *d'habitus* » par Corinne Fortier, et ils nous sont inculqués dès l'enfance. Ces habitus genrent notre corps, nos pensées et limitent nos capacités et notre ouverture à se saisir de notre place en tant qu'individu. Cette inhibition du corps et de l'esprit entrave l'égalité de genre et l'épanouissement individuel. La question des stéréotypes de genre relève d'un enjeu important qui passerait par davantage de réformes politiques et juridiques d'une part, et par une déconstruction des stéréotypes féminins et masculins qui cloisonnent les individus dans des cases immuables.

Ces divers questionnements ont alors aiguillé mon choix de sujet de mémoire, sur la construction des amitiés à l'école primaire. Ainsi, dans l'objectif d'approfondir la réflexion sur ce sujet, je proposerai une première partie sur les notions et concepts liés à la construction des amitiés à l'école primaire. Ensuite, je poursuivrais en élaborant une problématique de recherche et les hypothèses de recherche que suggère la problématique. Pour tenter de répondre à la problématique, je détaillerai dans un second temps, les outils et méthodes de recueil de données qui ont été utilisés. Pour finir, je présenterais les résultats obtenus puis, une analyse et interprétation de ceux-là, au regard de la problématique. Cette dernière partie fera l'objet d'une conclusion rappelant l'ensemble de mon mémoire et une discussion sur les potentielles limites de mon sujet.

Chapitre 1 : Cadre théorique

Pour délimiter les contours de mon sujet, une première partie s'évertuera à définir les notions et concepts qui lui sont étroitement liés. Ensuite, je continuerai en exposant les éléments qui tendent à montrer que les relations amicales ne relèvent pas de choix personnels mais de processus inconscients. J'aborderais donc la notion d'homophilie sociale que je juge nécessaire puisque par le milieu social, naissent des représentations et des manières de vivre et de faire qui peuvent entrer en contradiction et même, en conflit avec d'autres milieux sociaux. Suite à cela, je tenterai de montrer à partir de la théorie de Bourdieu, qu'il existe un héritage culturel transmis par la famille et dont l'influence est grande. L'individualisme méthodologique de Boudon nous permettra d'aborder cet héritage culturel sous un prisme différent de celui de Bourdieu. De plus, j'expliciterais la notion de racisation qui permettra d'aborder l'homophilie par origine migratoire supposée. Pour clôturer cette première partie, j'évoquerais la notion de genre qui me semble pertinente puisque l'école semble être un terrain fertile aux stéréotypes de genre et à la reproduction de schémas genrés.

Pour finir, j'exposerais dans une seconde partie, les éléments qui amènent à penser une configuration des amitiés entre élèves relevant davantage d'un choix personnel et subjectif. Pour ce faire, je développerais le concept de socialisation primaire et le passage d'une socialisation horizontale favorisant les choix des élèves par rapport au groupe plutôt qu'à leur patrimoine familial. Enfin, il me semble fondamental de se référer aux théories d'Erikson et de Marcia sur la construction de l'identité d'un individu. De par ces théories, je poursuivrais en décryptant les relations entre les jeunes.

1. Définitions

1.1. Amitié et homophilie : des termes à définir

Il faut admettre que l'on existe jamais sans les autres ou du moins, jamais de façon absolue. Selon Pascal, la conscience de soi s'élabore à partir de la conscience que j'ai de l'autre et de la conscience que l'autre a de moi. D'autre part, l'être humain dispose d'une immaturité

spécifique. Comparativement à d'autres mammifères, le temps de dépendance à la naissance est plus long chez l'Homme. Cette totale dépendance à l'autre dans un premier temps est la ressource en même temps d'une capacité à dépasser cette situation de dépendance (Charbonnier Vincent, 2023¹). Une capacité à devenir autonome et à se donner une propre norme de fonctionnement. Résolument, l'Homme est un animal politique, disposé à vivre en société. Doté à la naissance d'une partie réservée au langage dans le cerveau, l'Homme a ce besoin inné d'échanger avec autrui des idées ou l'expression de sentiments. S'il va de soi que l'Homme est naturellement un être social, les facteurs en jeu dans le mécanisme de construction des amitiés restent à déterminer.

À l'origine du mot amour, les grecs utilisaient trois mots différents pour désigner trois types d'amour : éros, philia et agapè (André Comte-Sponville - Topic, 2019). L'emploi moderne du mot amour dans la langue française fait preuve d'une synthétisation excessive et regroupe par ce mot, des choses pourtant bien différentes. En effet, bien que la langue française soit une langue dite analytique, on ne peut dire que l'on aime ses parents comme l'on peut aimer son conjoint ou encore la musique.

Du grec ancien philia, l'amitié désigne le lien social qui existe entre les citoyens d'une cité. Dans l'Éthique à Nicomaque, Aristote nomme philia, l'affection portée aux êtres que nous aimons pour leurs vertus intérieures. Philia est composé du suffixe philie que l'on retrouve dans la langue française et qui traduit l'amour ou l'attirance pour quelqu'un ou quelque chose.

Par ailleurs, Aristote distingue trois formes d'amitiés (Cottet, 2016) : l'amitié utile, l'amitié agréable et l'amitié vertueuse. La première est basée sur l'intérêt et vise à tirer profit de la fréquentation d'autrui. Bien qu'elle soit nommée de imparfaite par le philosophe, l'amitié utile est une amitié puisqu'autrui offre un intérêt pour moi en m'apportant ce que je n'ai pas et inversement. Si mon voisin est plus expérimenté dans le bricolage et moi dans l'automobile, alors on peut se lier ensemble car nos intérêts convergent. Néanmoins, chacun des partenaires a conscience de la fragilité de cette amitié qui ne repose que sur des intérêts mutuels. La deuxième forme d'amitié est dite agréable puisqu'elle est fondée sur le plaisir éprouvé en la présence d'autrui. Selon Aristote, c'est l'amitié propre à la jeunesse, poussée par la recherche du plaisir qui passe par la présence agréable des uns aux autres. L'amitié agréable ou plaisante

¹ Source dérivée de notes issus d'un cours magistral non accessible au public

réunit des individus semblables, attirés par les mêmes occupations. Elle est toutefois imparfaite car basée sur le plaisir qui peut être parfois excessif et se retourner facilement en déplaisir. Mais cette forme d'amitié est moins imparfaite car elle implique le désir de vivre ensemble. La troisième forme d'amitié est la seule à atteindre la perfection, l'ami est aimé pour lui-même et non pas pour des raisons superficielles. C'est « *une amitié entre les bons, ceux qui se ressemblent en vertu* » (Citation d'Aristote dans *l'Ethique à Nicomaque*, cité dans *La philia d'Aristote dans l'air du temps*, 2016). Les véritables amis aiment la meilleure part d'eux même dans une relation stable contrairement à l'amitié fondée sur l'utilité de l'autre. Ainsi, lorsque l'ami est aimé pour lui-même, il peut l'être par surcroît par l'intérêt qu'il représente et pour l'agrément qu'il procure, nous explique Aristote.

Par ailleurs, il est difficile de donner un sens global au terme d'amitié puisque chacun peut partager sa propre définition de l'amitié. En effet, une étude menée en 1997 montre que « *les représentations de l'amitié, telles que nous sont proposées par les acteurs sociaux, sont orientées autour d'un noyau central, autour duquel apparaissent des variations périphériques. Celles-ci mettent en œuvre des thèmes plus mouvants, moins généraux et moins consensuels que ceux du noyau central* » (Claire Bidart, 1997). L'enquête montre que ce qui ressort le plus souvent parmi les personnes interrogées, c'est l'importance des amis en cas de problèmes graves. L'ami c'est donc celui avec qui on partage des liens électifs et dont on apprécie la présence. Une forme d'amour mais qui ne peut être unilatérale, qui n'apparaît qu'en réciprocity. Si la construction des affinités peut apparaître comme un système simple résultant de facteurs facilement identifiables, il faut cependant souligner, l'influence de mécanismes intériorisés et non conscientisés. En effet, dans la majorité des cas, les affinités entre individus se construisent sur la base de pratiques, de valeurs ou de goûts communs. Il est donc naturel de partager notre vie avec des amis qui partagent les mêmes valeurs morales que nous.

Toutefois, le concept d'homophilie laisse à penser, une construction amicale entre individus sur la base de caractéristiques particulières, similaires (Lazarsfeld et Merton, 1954, cités dans *L'homophilie sociale au collège*, Timothée Chabot, 2022). L'homophilie désigne la préférence à avoir des liens avec des individus qui nous ressemblent. Il s'agit de relations amicales, en dehors de tout aspect amoureux ou sexuel. À noter que l'utilisation du concept d'homophilie dans un établissement scolaire ségrégué-populaire pourrait conduire à des amitiés entre élèves de même origine. En effet, en raison de la composition de sa population, sans pour autant que

le réseau d'amitié ne soit qualifié de socialement homophile, dans la mesure où la distribution des relations au sein de l'établissement pourrait être indépendante de l'origine sociale. Le concept d'homophilie sociale n'a alors de sens que dans un espace partiellement mixte. Il est nécessaire d'évoquer que le concept d'homophilie peut être employé de manière imprécise. Dans le cadre de notre enquête, l'homophilie se réfère à l'état des relations entre les élèves. J'utiliserai donc ce concept pour qualifier une surreprésentation de liens entre les élèves qui disposent de caractéristiques semblables.

1.2. L'importance de l'origine sociale dans la construction des amitiés

On note que pour désigner un ami, il existe de nombreuses appellations positives telles que « pote » ou « copain ». Bien que ces appellations ne déterminent en rien la force du lien entre deux individus. Par ailleurs, les élèves sont aussi animés par des relations que l'on peut qualifier de négatives. À l'inverse du principe d'homophilie, l'hétérophobie désigne les relations négatives qui tendent à apparaître entre des individus dissemblables. En effet, c'est ce que déterminent Julie Pagis et Wilfried Lignier en 2014 dans une étude menée sur les relations entre élèves dans deux écoles primaires parisiennes mixtes. L'origine sociale et ou migratoire supposée d'un élève tendrait à structurer d'une part, les groupes amicaux, et d'autre part, les inimitiés entre élèves (Julie Pagis et Wilfried Lignier, 2014, cités dans *L'homophilie sociale au collège*, Timothée Chabot, 2022).

Selon l'enquête, les amitiés entre élèves sont moins probables, à mesure que la distance sociale s'accroît. L'enquête fait l'état de six formes de liens, dont quatre sont des relations positives et deux, des relations négatives. Les quatre relations positives se déclinent en échelle d'intensité du lien amicale : ami, très bon ami, très bon ami fréquenté hors collège et très bon ami avec interconnaissance parentale. Les deux relations négatives quant à elles, regroupent l'inimitié et l'agression déclarée. Par exemple, à Paris 1 ([Annexe 2](#)), deux enfants dont la distance sociale est de 2,44 points, soit l'écart moyen entre enfants de cadre (PCS 3) et d'ouvrier (PCS 6), se voient appliquer un log odds de $-0,24 * 2,44 = -0,59$. Converti en odds ratio², cela signifie qu'une amitié aura 1,80 fois moins de chances d'être observée entre eux, plutôt que non, par

² L'odds ratio (OR), également appelé rapport de chance est « une mesure statistique qui permet d'exprimer le degré de dépendance entre des variables aléatoires qualitatives » (Contributeurs aux projets Wikimedia, 2023).

rapport à deux élèves de même origine. Statistiquement, on observe une homophilie sociale dans les réseaux d'amitié.

Toutefois, la formation des relations amicales à l'école et en dehors de l'école sont similaires : la proximité résidentielle structure largement les relations amicales entre les élèves (Van Zanten, 2000 cité dans *L'homophilie sociale au collège*, Timothée Chabot, 2022). Les amitiés au sein des écoles populaires sont marquées par le cercle social ou du quartier, et par conséquent, la notion de choix dans ces amitiés est incertaine. Les amitiés électives entre les élèves, sur la base de similitudes en termes de personnalités ou de goûts, serait d'autant plus incertaine puisque la sociabilité des élèves a lieu en majorité en groupe. Effectivement, les interactions à deux ne constituent pas la pratique d'interaction majoritaire (Cousin et Felouzis, 2002, cités dans *L'Origine sociale et configurations amicales parmi les élèves de collège*, Timothée Chabot, 2023). Néanmoins, ces travaux de recherche sont centrés sur des établissements populaires et donc, ils ne permettent pas de différencier les pratiques des jeunes de différents milieux. De plus, comme nous l'avons expliqué précédemment, la notion même d'homophilie n'a de sens que lorsque la population étudiée est à minima, partiellement mixte.

1.2.1. Une transmission intrafamiliale ?

Un réseau est fait de relations entre des individus qui ont des références culturelles normatives mais qui n'appartiennent pas à elles seules, elles ne les ont pas inventées. Ces normes, ces représentations sont partagées par d'autres personnes. Dans ces réseaux, il existe un processus de socialisation qui engage l'entourage, qui se tricote dans deux types de direction : l'individu fait connaissance avec d'autres individus, les présente à d'autres, cesse des relations avec des individus et se faisant, il construit son entourage ; et en retour, son entourage, influence ses actions et opinions. Dans les classes populaires, les réseaux sont souvent plus petits, plus restreints, à l'inverse des classes supérieures qui ont des réseaux plus larges. Par ailleurs, le réseau se construit dans un contexte principalement institutionnalisé (M. Grossetti, C. Bidart et A. Degenne).

Ces réseaux évoluent de façon différente : la dynamique lycéenne se caractérise par la création de liens dans le contexte du lycée ou plus généralement dans le contexte de l'école. Un lien se forme donc entre deux individus dans un contexte, auquel on ajoute des activités. Par cette

multidimensionnalité, l'individu se voit attribuer plusieurs casquettes : un copain de classe qui est un ami de ma sœur et avec qui, je pratique un sport en dehors de l'école. C'est à ce moment-là qu'il devient un individu à part entière et non plus un contexte. Par la suite, la relation devient une dyade et le contexte perd de l'importance. À l'âge adulte, on n'a pas besoin de passer par plusieurs contextes pour former un lien. Par exemple, deux individus peuvent faire connaissance dans le contexte du travail, puis poursuivre leur relation directement en dehors du travail. Ici, on singularise la relation plus rapidement. On constate que le réseau des individus issus de milieux populaires est moins étendu que ceux issus de milieux favorisés. Pour autant, les jeunes des établissements populaires, reproduisent-ils les mêmes configurations amicales que leurs parents ?

Pour répondre à cette question, il est indispensable d'entreprendre une comparaison des élèves de différentes origines sociales. Cette comparaison permet d'identifier les mécanismes de formation et de reproduction dans la configuration des relations amicales. Effectivement, les relations amicales entre élèves sont influencées par divers facteurs que l'on peut regrouper en deux grandes catégories. D'une part, on peut envisager une transmission implicite des représentations culturelles de l'amitié au cours de la socialisation primaire. Un transfert qui se ferait des parents à l'enfant, mais aussi à travers les espaces physiques et ou, symbolique (activités extrascolaires, famille élargie, pratique religieuse etc.) (Timothée Chabot, 2023). D'autre part, « *l'environnement immédiat* » mentionné par Bernard Lahire amènerait les individus à tisser des amitiés par contrainte. Ainsi, cela laisse à penser que les élèves se socialiseraient en mobilisant « *des schèmes culturels et psychologiques* » acquis. Par ailleurs, cette socialisation serait contrainte dans les banlieues populaires par le manque de desserte par les transports en commun et par une forte concentration d'élèves issus de milieux populaires dans des établissements ségrégués qui favorisent ainsi, une sociabilité par groupe.

À noter aussi, qu'au sein d'un établissement scolaire a lieu une socialisation de l'individu par les pairs. Ce contexte scolaire peut amener à une homogénéisation des pratiques et des normes. Ainsi, dans un établissement scolaire où la composition sociale est majoritairement favorisée, les élèves issus de milieux populaires peuvent être amenés à s'astreindre aux configurations amicales du groupe social majoritaire.

La difficulté est de mesurer l'impact de la transmission intrafamiliale sur la sociabilité d'un élève en fonction de son origine sociale. Effectivement, la comparaison des amitiés des jeunes

de divers milieux doit être réalisée dans un établissement scolaire socialement mixte. Dès lors, on aurait un contexte scolaire partagé par tous les élèves avec des divergences dans leur environnement extrascolaire (activités extrascolaires, lieu de résidence etc.). Ainsi, les différences observées dans les relations amicales des jeunes issus de milieux différents confirmeraient l'hypothèse d'une influence extérieure à l'école. Cependant, une absence de différences dans la configuration des amitiés n'impliquerait pas nécessairement qu'il n'y a pas d'influences externes à l'école.

Par ailleurs, cette transmission intrafamiliale que souligne Thimoté Chabot dans son ouvrage est comparable aux travaux de recherche de Bourdieu et Passeron dans les années 1970. En effet, au moment où on pense que l'école est juste et qu'elle permet à tous de réussir et donc d'accéder à une forme de promotion sociale, les deux sociologues affirment que contrairement à cela, l'école contribue aux inégalités scolaires. Un pavé dans la marre puisqu'avec la loi Haby, l'école s'adresse désormais à tous les publics sociaux avec un programme scolaire identique. Ainsi, Bourdieu avance l'explication suivante³ (Guibert, 2023) : en fonction de leur origine sociale, les individus sont plus ou moins capables de mobiliser les différents capitaux. Bourdieu distingue quatre capitaux⁴ : le capital économique, le capital social, le capital symbolique et le capital culturel qui est le plus prégnant dans sa théorie. Effectivement, Bourdieu identifie trois états du capital culturel et notamment le capital culturel à « *l'état incorporé* » qui correspond à la notion d'habitus, une notion fondatrice de l'explication bourdieusienne. Dans cette explication, l'individu n'est pas rationnel, autrement dit, les choix qu'il effectue sont dictés d'une certaine manière par la position qu'il occupe dans la société. L'environnement familial et plus largement social, impose à l'individu une structure de classement : tous les individus n'apporteraient pas la même réponse s'ils étaient questionnés sur l'utilité du diplôme par exemple. L'habitus relève donc de schèmes de pensées qui viennent organiser le sens des valeurs d'un individu et cela crée des dispositions (capacités d'interprétations) différentes en fonction de l'origine sociale d'un individu. Cet habitus n'est pas conscientisé et est profondément ancré dans l'individu, c'est pourquoi, il est difficile de s'en détacher. En effet, l'habitus n'est pas quelque chose qui se verbalise et qui se transmet de

³ Source issue d'une prise de notes d'un cours magistral (non accessible au public)

⁴ Dans l'ouvrage *La Reproduction* de 1970, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron mettent en exergue quatre capitaux : le capital économique renvoie aux revenus et au patrimoine ; le capital social se rapporte aux réseau de relations personnelles en partie hérité par la famille et qu'un individu peut mobiliser ; le capital culturel qui désigne l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu le plus souvent attestées par des diplômes (capacité langagière, maîtrise d'instrument de musique etc.) ; le capital symbolique désigne toute forme de capital ayant une reconnaissance particulière au sein de la société, assimilable au prestige ou à la renommée.

manière objective ou formalisée, pourtant, il y a tout de même une passation d'un héritage culturel : la culture à l'état incorporé qui permet à l'individu de mieux réussir que les autres à l'école, malgré des compétences égales. À cette explication de la réussite à l'école et des inégalités sociales, Bourdieu explicite aussi la notion de reproduction. On perçoit effectivement un volet explication des inégalités et un second volet reproduction.

Cette notion de reproduction pointée par Bourdieu est intéressante dans le cadre du sujet puisqu'elle confirme une transmission intrafamiliale d'une culture. Une culture qui est exploitée dans le cadre scolaire pour l'explication avancée par Bourdieu mais qui, de façon comparable, peut expliquer une configuration des relations amicales différentes selon l'origine sociale d'un individu.

1.2.2 L'individualisme méthodologique de Boudon

Tout comme Bourdieu et Passeron, Boudon reconnaît l'existence d'une inégalité des chances dans la réussite scolaire et d'un héritage culturel. Il fait donc le même constat mais envisage une autre explication à ce phénomène. En effet, issu du courant de l'individualisme méthodologique, Boudon tente de montrer que le lien entre positions sociales et niveau scolaire est à relativiser⁵ (Guibert, 2022). Il insiste davantage sur le poids des décisions rationnelles des individus, dans un système où ceux-ci sont contraints par différents éléments. Les choix des individus reposent alors sur un calcul des risques, des coûts et des bénéfices dont les paramètres dépendent de la position sociale de la famille de l'individu. Par exemple, dans le cadre scolaire, à chaque palier d'orientation, l'individu a le choix de poursuivre ou non sa scolarité. Les familles vont alors évaluer les différents bénéfices que pourront apporter les différentes filières d'études, mais aussi prendre en compte les coûts que cela représente (financiers, déplacement, investissement en temps) et prendre en compte le risque d'échec inhérent à chaque filière. Les familles les plus favorisées veulent rentabiliser l'effort scolaire avec des diplômes assez élevés qui permettent de garantir un statut social important, équivalent ou supérieur à celui des parents. Le coût que représentent les filières les plus longues n'est pas un obstacle pour ces familles qui disposent de ressources élevées pour assumer les coûts. À l'inverse, dans les familles les moins favorisées, les parents disposent généralement d'un niveau de diplôme peu élevé. Par conséquent, la filière courte s'avère rentable puisqu'elle

⁵ Source issue d'une prise de notes d'un cours magistral intitulé « sociologie de l'éducation » (non accessible au public)

permet à minima de conserver un statut social équivalent à celui des parents, voire même supérieure puisque certaines familles n'ont aucun diplôme. Au niveau des coûts qu'engendre les filières les plus longues, ces familles ne peuvent assumer puisqu'elles disposent de ressources insuffisantes.

Le sens de l'individualisme n'est pas connoté moralement ou éthiquement ce qui le différencie de l'égoïsme : en employant le terme d'individualisme, Boudon s'oppose à toute pensée collectiviste ou holiste, autrement dit, qui privilégie dans l'explication, le collectif au profit de l'individu. Pour Boudon, pour expliquer un phénomène social, il est indispensable de reconstruire les motivations des individus concernés et d'appréhender ce phénomène comme le résultat de l'addition des comportements individuels. Ces actions individuelles sont intentionnelles, autrement dit, elles sont prises intentionnellement par les individus qui cherchent à travers elles, à servir aux mieux leurs intérêts. Toutefois, il existe des contraintes et donc, ces actions ne peuvent être le produit d'un strict libre arbitre de l'individu. En effet, l'action d'un individu s'effectue toujours en tenant compte d'un certain nombre de contraintes, et celles-ci, délimitent le domaine du possible. Ainsi, Boudon montre que l'addition des comportements individuels amène parfois à des effets pervers, et notamment dans les probabilités d'accès aux différentes filières d'étude.

Ce parallèle avec l'individualisme méthodologique de Boudon permet d'envisager une forme de déterminisme en fonction de l'origine sociale d'un individu. Effectivement, à nouveau, la position sociale d'un individu tend à le contraindre dans ces choix. Toutefois, cet apport sociologique nuance le fatalisme lié à l'origine sociale pour davantage centrer l'individu à mi-chemin entre une forme de déterminisme et une forme d'agentivité. L'individu rationnel use de choix stratégiques en fonction de son origine sociale, sans pour autant être écrasé par celle-ci. Par ailleurs, comme nous l'avons explicité précédemment, la configuration des relations amicales entre élèves est influencée par l'origine sociale. Comparativement à l'individualisme méthodologique de Boudon, un élève tendrait à se lier d'amitié avec des élèves avec lesquels il est le plus proche socialement et ou culturellement. Un choix qui engage le moins de coût puisque cela ne nécessite pas une acculturation⁶.

⁶ L'acculturation est le processus par lequel un individu apprend les modes de comportements, les modèles et les normes d'un groupe de façon à être accepté dans ce groupe et à y participer sans conflit (Lexique des sciences sociales, Arlette et Roger Mucchielli, 1969, cité par le CNRTL)

1.3. L'origine migratoire supposée, un facteur dans les configurations amicales ?

En préambule, il me semble important de définir le terme de racisation puisqu'il amène à penser l'identification d'un individu à un groupe ethnique. Un processus non négligeable puisqu'il permet de questionner les configurations de groupes d'amis, originaires d'une même culture. Des groupes dans lesquels parfois, la diversité culturelle n'existe pas.

Le terme de racisation apparaît pour la première fois en 1972 dans « *L'idéologie raciste, genèse et langage* » (Colette Guillaumin, 1972). Le terme de racisation est un néologisme issu du mot racisé qui est de plus en plus courant dans l'actualité mais dont le sens reste complexe pour beaucoup. Le racisme classique est basé sur un certain nombre de présupposés dont la première qui est qu'il existe des races avec des différences induites entre les individus ; les races humaines se manifestent par des traits physiques spécifiques et que cela, induit des différences morales et intellectuelles. Cela induit donc une hiérarchisation des races qui justifiait autrefois, l'esclavage par exemple.

À partir de la seconde guerre mondiale la notion de race commence à être remise en question mais c'est en 1972 qu'on peut voir un tournant avec les travaux de Colette Guillaumin qui a montré que le racisme finalement, a précédé la notion de race. L'esclavage a eu lieu non pas parce qu'il y avait du racisme, les individus ne pensaient pas les africains comme une race différente mais c'est la colonisation qui a engendré cela. Et la notion de race est venue comme légitimation des rapports de domination. Après la décolonisation, il y a des actions de rejets ressemblant à du racisme basé sur une différence fondamentale qu'est la culture. Le biologique n'est plus remis en question mais, dans ces idéologies discriminatoires, la culture de ces individus ne leur permettait pas de s'intégrer aux cultures européennes. L'appartenance à un groupe assigné devient finalement plus important qu'à l'individualité de l'individu. Toutefois, cette hiérarchisation s'est construite sans la notion de race puisque la théorie de race biologique n'existait plus.

Comment nommer ce processus qui assigne des individus à un groupe inférieur et qui donc, justifie des rapports de discrimination bien qu'il n'y ait pas de races ? Le mot racisé a donc été rendu nécessaire puisque biologiquement, les races humaines n'existent pas. C'est avant tout un regard que l'on pose sur un individu et qui en quelque sorte, légitime la discrimination.

Ainsi, on envisage alors de définir la racisation comme un « *processus par lequel un individu ou un groupe est catégorisé et identifié à une race sur la base de critères subjectifs, souvent dans un contexte de pouvoir et de discrimination* » (La langue française, 2024). Dès lors, nous pouvons envisager une certaine forme de regroupement des individus dans la culture qui leur est attribuée, à partir de critères subjectifs. Un individu originaire du Maghreb par exemple, pourrait tendre davantage à se reconnaître dans le groupe des « *arabes* », groupe d'origine lui étant attribué par la société. De même, il est possible qu'une famille ayant subi des injures ou des actes racistes, transmette de façon consciente ou non, une défiance vis-à-vis des individus blancs. Une peur ou une aversion qui conduirait les individus à se tourner vers leurs « *groupes d'origines* ». Toutefois, il est nécessaire de rappeler qu'il existe une dimension de dominants et de dominés dans la société. En effet, certaines catégories sociales sont victimes de violences symboliques qui entretiennent une position de dominé (discrimination à l'embauche, stéréotypes négatifs, etc.). Les individus originaires ou présumés originaires de l'Afrique du nord ou du sud se voient attribués généralement, une catégorie sociale inférieure. Seulement, la couleur de peau n'est pas le seul élément dans le processus de racisation. Au sein des individus noirs par exemple, catégorie historiquement construite, il y a des sous-groupes avec des variations de teintes de peau qui ont pu être traités de manière différente. Nous proposons d'utiliser le terme « *colorisme* », emprunté à l'anglais américain "colorism", pour désigner ces nuances et leurs perceptions sociales (N'Diaye, 2006).

Toutefois, ces hypothèses nous amènent à nous demander si cela relève d'une homophilie d'origine migratoire supposée ou d'une homophilie en quelque sorte forcée. Autrement dit, les individus issus d'une même origine ethnique s'affilient-ils parce que leur culture est commune et familière ou bien, parce qu'ils ont intériorisé une forme de racisme, les conduisant à une altérité ou une peur envers les « *personnes blanches*⁷ » ?

1.4. L'influence du genre dans la formation des relations amicales

Selon Miller McPherson, l'homophilie de genre pèserait davantage sur les liens forts chez les adultes étasuniens (auteur cité dans *L'homophilie sociale au collège*, Timothée

⁷ La couleur de peau d'un individu renvoie à une certaine culture.

Chabot, 2022). À l'inverse, l'homophilie sociale est chez les adultes, une des rares homophilies qui semblerait davantage prononcée parmi les liens faibles. Si le constat semble vérifié pour les adultes, qu'en est-il pour les jeunes ?

Il me semble plus pertinent de parler de ségrégation sexuelle dans la formation des groupes de pairs que d'homophilie par genre. Quand bien même le résultat reste inchangé, les nombreuses enquêtes et méta analyses faites sur le sujet, utilisent davantage le terme de ségrégation sexuelle. Autrement dit, un processus qui définit la tendance à interagir avec des pairs de même sexe, observable chez les enfants dès l'âge de trois ans (Maccoby & Jacklin, 1987 ; Wynn & Fletcher, 1987⁸). Cette ségrégation sexuelle conduit les enfants à construire des répertoires sociaux de chaque sexe. Par ailleurs, pour que celle-ci s'accomplisse, « les enfants doivent acquérir différents types de connaissances sur le genre et le comportement typique des sexes » (Tamara Leonova, Élisabeth Demont, Hélène Loing, 2006, p.7). Les enquêtes expérimentales à ce sujet sont abondantes et révèlent que les enfants parviennent à différencier les voix des hommes de celles des femmes dès l'âge de 2 mois (Jusczyk, Pisoni, & Mullenix, 1992⁹). D'autre part, dès l'âge de 12 mois, les enfants soutiennent davantage visuellement les photographies d'enfants du même sexe qu'eux (Lewis & Brooks, 1975¹⁰). Cette préférence pour les pairs du même sexe s'accroît au cours des années et devient encore plus évidente vers l'âge de trois ans en favorisant les contacts avec les pairs du même sexe (Jacklin & Maccoby, 1978 ; La Frénière, Strayer, & Gauthier, 1984 ; Lloyd, Duveen, & Smith, 1988 ; Legault & Strayer, 1991)¹¹. On note que ces comportements ne sont pas uniques à une et même culture mais sont observables dans d'autres cultures (Edwards et Whiting 1988)¹². Edwards et Whiting démontre que les enfants constituent des groupes dont les partenaires sont du même sexe et que de nouveau, cela s'accroît après la petite enfance. Ils qualifient cette préférence pour les partenaires du même sexe de « *phénomène puissant et universel* ». De même, le choix

⁸ Auteurs cités dans l'introduction de *Genèse de la ségrégation sexuelle et différences comportementales chez des enfants d'âge préscolaire* par Frédéric Legault & F. F. Strayer, 1991).

⁹ Auteurs cités dans *L'influence du genre sur le jugement social et le choix stratégique de partenaires chez les enfants*, Tamara Leonova, Élisabeth Demont, Hélène Loing, 2006.

¹⁰ Auteurs cités dans *L'influence du genre sur le jugement social et le choix stratégique de partenaires chez les enfants*, Tamara Leonova, Élisabeth Demont, Hélène Loing, 2006.

¹¹ Auteurs cités dans *L'influence du genre sur le jugement social et le choix stratégique de partenaires chez les enfants*, Tamara Leonova, Élisabeth Demont, Hélène Loing, 2006.

¹² Auteurs cités dans *L'influence du genre sur le jugement social et le choix stratégique de partenaires chez les enfants*, Tamara Leonova, Élisabeth Demont, Hélène Loing, 2006.

du partenaire dans le cadre du jeu et du travail des enfants âgés de 2 à 14 ans, est intimement lié à ce phénomène de ségrégation sexuelle (Strough, Berg, & Meegan, 2001)¹³.

2. Une construction de l'amitié qui va au-delà du milieu familial de l'élève

Dans cette seconde partie, je m'appuierais sur les théories de sociologues contemporains pour démontrer qu'il reste une logique d'action qui est propre à l'élève et que tout n'est pas prédéterminé. Il faut donc comprendre que dans le cadre des relations amicales entre élèves, il y a des logiques d'actions subjectives qui sont propres aux élèves et qui donc, nous échappent en partie. Ces logiques s'inscrivent notamment dans une socialisation dite horizontale, autrement dit, une socialisation qui s'effectue par les pairs du même âge.

2.1. Une socialisation primaire qui forge l'identité de l'enfant

La socialisation est un processus d'acquisition des normes et des valeurs d'un groupe social. C'est un processus qui permet à l'individu de s'intégrer à une société ou un groupe en particulier en lui permettant d'adopter les comportements attendus dans son groupe social et en lui permettant de communiquer avec les autres membres du groupe¹⁴. Cette socialisation ne s'arrête pas à l'âge adulte lorsqu'on s'éloigne des influences de l'école et de la famille. Nous sommes socialisés tout au long de notre vie sous d'autres formes et modalités. Il convient donc selon les sociologues, de distinguer deux types de socialisation, à savoir la socialisation primaire et secondaire.

La socialisation primaire se déroule dans l'enfance et est assurée par un nombre limité d'instances de socialisation que sont la famille et l'école. Durant cette période, l'enfant dispose de peu de manoeuvre face à ces instances de socialisation car il est en position de domination ou de soumission volontaire et affective auprès de ses parents. Cette période est très importante car elle lui permet d'acquérir les savoirs de base pour pouvoir se repérer dans son groupe social

¹³ Auteurs cités dans *L'influence du genre sur le jugement social et le choix stratégique de partenaires chez les enfants*, Tamara Leonova, Élisabeth Demont, Hélène Loing, 2006.

¹⁴ Source issue d'une prise de notes d'un cours magistral intitulé Sociologie de l'éducation (non accessible au public).

et dans certaines situations : apprendre à communiquer, savoir se comporter dans certains lieux, ce qui va lui permettre de s'intégrer au groupe plus facilement.

Cette socialisation primaire a des effets durables et profonds sur l'identité d'un individu. En effet, pendant l'enfance, la personnalité de l'enfant et son identité sont en pleine élaboration et par conséquent, la socialisation primaire va laisser une trace durable dans cette personnalité et identité du futur adulte. L'enfant acquiert une façon d'agir et de percevoir le monde qui va l'influencer durablement.

2.1.1. Le passage à une socialisation horizontale

D'une sociologie bourdieusienne de la reproduction, on voit émerger une sociologie qui ne s'intéresse plus uniquement à l'individu pris dans une société, mais à l'individu comme acteur. Avec cette nouvelle sociologie, l'attention est portée sur les récits de vie des individus et ces derniers sont pris au sérieux comme n'importe quelle méthodologie d'enquête.

Les travaux de Martuccelli (2006) notamment, permettent d'affirmer que l'élève reste capable de choix. En définitive, il y a une partie qui appartient à l'individu dans la construction subjective qu'il fait de son rapport à l'école et du savoir. Et cette construction subjective n'est jamais donnée à l'avance ; elle est médiée par tout un ensemble de paramètres tels que les enseignants, les camarades de classe et bien d'autres (F. Burban, 2022)¹⁵. Par ailleurs, chaque individu est soumis à un certain nombre d'épreuves qui sont identiques pour tous. L'épreuve peut être définie comme un processus qui s'inscrit de manière très concrète dans la vie d'un individu (F. Burban, 2022)¹⁶. Toutefois, les individus ne traversent pas les épreuves de la même manière puisque cela est dépendant de multiples paramètres que sont l'origine sociale des parents, le parcours de vie des parents ou encore la façon dont on apprend à gérer nos émotions. Cette liste non exhaustive permet d'affirmer que les individus affrontent les épreuves de façon différente et en retour, celles-ci les structurent et ont des incidences sur eux. De nouveau, on comprend qu'il existe un certain déterminisme dans nos actions mais dans un même temps, l'individu est un acteur qui n'est pas déterminé entièrement et qui, donc, peut

¹⁵ Sources issues du cours magistral intitulé « Expérience scolaire de l'élève », faisant référence aux travaux de B. Charlot (non accessible au public).

¹⁶ Sources issues du cours magistral intitulé « Expérience scolaire de l'élève », faisant référence au livre de D. Martuccelli, *Forgé par l'épreuve, L'individu dans la France contemporaine; 2006* (non accessible au public).

faire des choix. Même si on ne peut pas parler d'individuation pure, la sociologie contemporaine donne une place importante à l'individu.

Les travaux menés en sociologie de l'éducation sur l'épineuse question des probabilités de réussite à l'école, montrent une corrélation directe entre l'origine sociale, le genre et les chances de réussite à l'école. Seulement, ces travaux ne s'intéressent pas à la manière dont la scolarité est vécue par l'élève ; quel sens donne-t-il à l'école, sur ses apprentissages ou bien sur sa réussite ou échec scolaire ? Dubet fait le lien sur les travaux de Bourdieu en proposant d'y apporter une part de subjectif soulignant la mécanicité du concept d'habitus. Un concept d'adulte qui correspondrait à une vision étrangère à la subjectivité des élèves (F. Burban, 2022)¹⁷. Dès lors, Dubet met en exergue la notion d'expérience correspondant à la capacité des acteurs à mobiliser des matériaux distribués socialement et à en faire quelque chose de singulier. On parle alors d'acteur puisqu'on reconnaît à l'élève, une possibilité d'agir. Des élèves qui sont des acteurs individuels et qui combinent une logique d'intégration, une logique stratégique et une logique de subjectivation. Ainsi, l'élève cherchera à la fois à un être un membre apprécié du groupe constitué par ses camarades de classe ; visera stratégiquement les investissements les plus rentables dans le choix des matières à travailler pour réussir dans un système scolaire qu'il sait compétitif ; travaillera à se construire comme sujet dans l'affirmation critique de son autonomie et l'accomplissement de ses goûts. Ainsi, le sens de l'expérience n'est pas donné à l'avance, comme il le serait s'il ne s'agissait que de remplir des rôles sociaux. L'identité n'est pas pré-construite. L'un et l'autre procèdent d'un travail qui constitue précisément l'objet de la sociologie de l'expérience. L'acteur doit produire ce travail parce qu'il n'est pas totalement socialisé.

Toutefois, ce rôle d'acteur que la nouvelle sociologie attribue à l'individu en général, prend place au sein des groupes de pairs. En effet, les sociologues mettent en évidence l'existence d'un effet socialisateurs des groupes de pairs dès les premiers contacts des enfants avec d'autres pairs du même âge (Darmon, 2016). Les enquêtes dirigées en France et aux Etats-Unis dans les écoles maternelles et primaires mettent en exergue l'importance du groupe de pairs dans la détermination des pratiques et préférences enfantines (Darmon, 2016). Dès lors, cette société enfantine établit une hiérarchie en fonction de la popularité ou la non-popularité des enfants. Certains enfants sont alors perçus et se perçoivent comme populaire, autrement dit,

¹⁷ Sources issues du cours magistral intitulé « Expérience scolaire de l'élève », faisant référence aux travaux de F. Dubet (non accessible au public).

appréciés du plus grand nombre et disposant de la vision légitime au sein du groupe de pairs. Ainsi, la socialisation ne doit plus être envisagée uniquement de manière verticale, mais aussi horizontale. Les groupes de pairs deviennent aussi importants que ceux des adultes.

2.2. La construction identitaire selon Erikson et Marcia (la théorie de l'identité d'Erikson et les développements de James Marcia)

Dans les années 1950, Erikson théorise la notion d'identité en psychologie du développement. Il indique que l'identité se construit dans un triple mouvement : « *se reconnaître soi-même comme être différent, singulier et, en même temps, reconnaître ce que les autres membres de la tribu, de la famille, du groupe, du pays, ont de commun entre eux et avec soi-même* ». Erikson distingue deux types d'identités chez l'individu : l'identité personnelle et l'identité du moi.

Le concept d'identité personnelle repose sur l'idée que l'individu et particulièrement son identité personnelle reste inchangée à travers « *tous les changements de son existence historique* » (Erikson, 1968, cité dans *Identité, vieillesse et société*, p.23).

L'autre pan de l'identité, l'identité psychosociale ou l'identité du moi constitue le rapport que l'individu a avec son environnement. L'identité du moi constitue alors l'identité personnelle « *actualisée dans la réalité par l'intermédiaire de la culture* » (Erikson, 1968, p.45, cité dans *Identité, vieillesse et société*, p.23). La culture des groupes telle que la famille forment une source de valeurs sur lesquelles, les individus vont modeler leurs actes. Ainsi, la culture permet l'expression de qui je suis aux travers de mes loisirs ou des relations que j'entretiens. Par ailleurs, Claude Balier indique que la culture a pour principale fonction de permettre l'expression des angoisses et désirs de l'individu et que les valeurs sociales répondent à ceux-là, tant sur le plan collectif qu'individuel (Balier, 1975, cité dans *Identité, vieillesse et société*, p.23). D'autre part, l'individu est inévitablement modelé par la culture et par le système de valeurs de la collectivité dans laquelle il vit. Ces valeurs font office de références à partir desquels, les individus d'une société se comparent, s'évaluent pour juger une conformité ou une dissemblance (Catherine Simard, 1980). On comprend donc que les individus se construisent en fonction des groupes tels que la famille ou les groupes de pairs. Dans un environnement scolaire ou la socialisation s'effectue principalement par les pairs, on comprend

alors que les jeunes s'insèrent dans des groupes dit de référence. Cela nous amène à nouveau sur la notion de popularité à l'école qui a été explicité précédemment avec l'idée d'un groupe qui impose des manières de penser et d'agir au plus grand nombre. Des normes sociales sur la base desquelles, les jeunes tendent à se conformer et à discriminer et marginaliser ceux qui s'en éloignent.

Dans les années 1960, Marcia approfondit la théorie de l'identité d'Erikson en explicitant deux dimensions indépendantes qui participent au développement identitaire qui sont, l'exploration et l'engagement. L'exploration est un processus « *de recherche des différentes alternatives pour soi dans un domaine de vie* » ; l'engagement renvoie quant à lui, « *à une adhésion personnelle à un ensemble de valeurs, buts et croyances* » (Lyda Lannegrand-Willems, 2017). Ces deux dimensions prennent sens en particulier à l'adolescence lorsque le jeune s'extrait de la période de dépendance de l'enfance. Cette période amorce le début de l'individuation avec le développement du soi puisque l'individu entre dans l'exploration des possibles qui s'offrent à lui et peut définir « *un positionnement qui lui est personnel* ». De ces deux dimensions, Marcia définit quatre statuts ou profils d'identité.

Le premier statut correspond à la réalisation identitaire qui se traduit par une examination des différentes options par l'individu et qui en a sélectionné une. C'est le stade le plus abouti, le plus souvent atteint à l'âge adulte. Le deuxième statut de forclusion identitaire est relatif aux personnes qui se sont engagées mais qui n'ont pas réellement exploré les options possibles. Bien souvent, l'engagement fort résulte de l'entreprise familiale dans laquelle un enfant est en quelque sorte destiné à un métier par exemple. En effet, si dès la naissance, un enfant est baigné dans la culture de la mécanique automobile, il peut sentir lorsqu'il grandit que c'est qu'il va faire et donc se sentir engagé dans cela. Cependant, il n'a pas véritablement examiné les autres options. Le stade suivant est le stade moratoire qui fait état d'une exploration forte avec absence d'engagement. Dans ce stade, la recherche est active et l'individu parvient à identifier un certain nombre de possibilités face à des choix mais aura des difficultés à prendre des décisions. Enfin, le stade de diffusion identitaire se définit par une absence d'exploration et d'engagement de la part de l'individu. Ainsi, on comprend qu'un individu peut être dans un statut à un moment donné mais celui-ci est mouvant et évolutif. Et ce statut est déterminé par les deux processus cités précédemment que sont l'exploration et l'engagement.

La formulation des quatre statuts identitaires par James Marcia, nous permet de comprendre que la construction identitaire de l'adolescent se réalise grâce aux modèles qu'offrent les adultes et les groupes de pairs (Couturier, 2020).

2.3. Les relations entre les jeunes

« *Ce que j'essaie de faire et c'est le seul moyen de ne pas être trop malheureux dans la vie, c'est de ressembler à tout le monde* » (Labro, 1983).

L'adolescence et la période de préadolescence sont marquées par un double processus de maturation biologique et cognitive chez le jeune. En parallèle, sur le plan social, les jeunes sont confrontés à une double contrainte : le besoin de reconnaissance par les groupes de pairs et la nécessité de s'autonomiser. Ce paradoxe conduit les jeunes à se construire par rapport au groupe de pairs qui régit des règles et des normes d'appartenance, tandis qu'en parallèle, celui-ci tente d'affirmer une individualité. Cela nous amène alors à questionner le positionnement des jeunes dans leurs relations aux pairs (Lucie Hernandez ; Nathalie Oubrayrie-Roussel et Yves Prêteur, 2014).

À cette période, le groupe de pairs est la référence sociale principale qui permet au jeune, « *d'élargir et de différencier les modes de socialisation et d'individuation* ». Ces relations entre pairs ont des impacts positifs ou négatifs sur le développement psychosocial du jeune (Hartup, 2005 ; Rubin, Bukowski & Parker, 2006 ; Vitaro, Boivin, & Bukowski, 2009)¹⁸ et contribuent donc dans le développement de l'identité. Cette identité recherchée par les jeunes dans les groupes de pairs est nommée d'identité sociale puisqu'elle relève de l'image de soi par rapport aux caractéristiques de groupe d'appartenance (Tajfel, 1972)¹⁹. Cette identification et reconnaissance du groupe de pairs est nécessaire au développement du jeune dont les besoins sont multiples : se découvrir, construire une représentation de soi, une identité sociale et personnelle. À noter que cette recherche d'identité est davantage marquée puisque le jeune se situe dans un processus « *d'autonomie relationnelle* » qui lui confère une liberté dans le choix

¹⁸ Auteurs cités dans *De l'affirmation de soi dans les groupes de pairs à la démobilisation scolaire*, Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel, Yves Prêteur, 2014.

¹⁹ Auteur cité dans *De l'affirmation de soi dans les groupes de pairs à la démobilisation scolaire*, Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel, Yves Prêteur, 2014.

de ses relations amicales et “ des attentes et engagements vis-à-vis de ces derniers” (Bariaud, 2012)²⁰

Le processus de construction identitaire est un processus long et dynamique qui démarre avant même notre naissance (Edmond Marc, 2016). L'identité personnelle est une notion qui s'avère complexe puisqu'elle est multidimensionnelle. En effet, l'identité personnelle c'est une image de soi (la manière de se percevoir ou de s'imaginer) ; une perception de soi (la manière dont on peut se décrire) ; une estime de soi (le regard que l'on porte à soi-même et l'évaluation de sa valeur) ; un soi qui nous est intime (celui qui nous est le plus profond) ; un soi social (le soi que l'on montre aux autres et que l'on module en fonction des personnes qui nous entourent) ; un soi idéal (le soi que l'on voudrait être). Un processus complexe et paradoxal à la fois puisqu'il qualifie l'unicité d'un individu par rapport à l'autre mais également ce qui lui est inébranlablement semblable tout en étant différents.

Cette construction identitaire s'amorce finalement, avant même la naissance d'un enfant puisque ce dernier existe à travers l'imaginaire et le discours de ses parents. Effectivement, le choix du prénom et ou la préférence des parents sur le sexe de leur futur enfant, participent à situer socialement et individualiser. De même, après la naissance de l'enfant, les parents poursuivent cette construction identitaire en interprétant les comportements de leur enfant et en lui attribuant des traits de caractères. Donc les prémices d'une construction identitaire qui tend à s'ancrer profondément dans l'individu qui n'a conscience d'être un sujet distinct d'autrui qu'à partir de 3 ans (Body Géraldine, 2022)²¹. Toutefois, cette identité évoluant continuellement, procède davantage de remaniements que d'une succession d'éléments.

²⁰ Auteur cité dans *De l'affirmation de soi dans les groupes de pairs à la démobilisation scolaire*, Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie-Roussel, Yves Prêteur, 2014.

²¹ Source issue d'une prise de notes d'un cours magistral intitulé « Psychologie de l'éducation » (non accessible au public).

Chapitre 2 : Enquête

Dans ce deuxième chapitre, je présenterai en premier lieu la problématique de ma recherche, après quoi, j'exposerai les outils et méthodes de recueil de données que j'ai élaborés et employés pour répondre à ma problématique de recherche.

1. Présentation de la problématique et hypothèse de recherche

1.1. La problématique de recherche

Mon observation sur le terrain m'a amené à me centrer davantage sur le concept d'amitié à l'école primaire, et particulièrement aux caractéristiques sous-jacentes qui mènent à la formation de ces amitiés. Les diverses interrogations qui ont surgi suivant l'observation de terrain m'ont conduit à la problématique suivante : **Comment se construisent les relations amicales à l'école primaire ?** La problématique de recherche prendra appui sur l'étude d'une classe de CM2. J'estime que l'étude d'un seul et unique groupe du même âge est suffisant pour répondre à la problématique puisque les groupes de pairs tendent à être les mêmes, aussi bien en maternelle qu'en primaire. Par ailleurs, dans le cadre de mon enquête, la validation du lien amical entre les élèves s'effectuera sur la base du temps passé ensemble. Le temps passé avec quelqu'un est considéré comme une manifestation de l'amitié (Kindelberger et al., 2011, p.123), c'est pourquoi, j'utiliserai le terme amis même si les élèves observés ne ce sont pas désignés réciproquement comme tels.

1.2. Les hypothèses de recherche

Les observations que j'ai pu faire de la cour de récréation et des élèves qui y jouaient, m'ont interpellées jusqu'au point de me questionner sérieusement sur les caractéristiques conduisant la formation des amitiés à l'école primaire. En effet, la formation des groupes d'élèves semble si naturelle que l'on en vient presque à penser que ce serait de l'ordre de l'inné.

Ainsi, les lectures scientifiques que j'ai lu m'amènent à la thèse suivante : L'homophilie, qu'elle soit sociale, de genre ou d'origine migratoire supposée, influence la formation des

amitiés en école primaire. Autrement dit, la thèse générale de ce travail de recherche est que la construction des amitiés entre les élèves au sein des écoles primaires, résultent de mécanismes inconscients telles que l'homophilie. Par ailleurs, cette hypothèse de départ me conduit alors à me questionner sur les résultantes de la construction des amitiés lorsque le groupe auquel on s'intéresse est non mixte. Autrement dit, puisque le concept d'homophilie ne s'applique que dans un groupe partiellement mixte, qu'en-est-t-il lorsque le groupe est homogène ? Toutefois, il est évident que la configuration des amitiés n'est pas prédéterminée à l'avance selon des caractéristiques sociales ou physiques. En effet, l'élève est un individu doté d'une subjectivité qui lui est propre et qui permet donc d'envisager une configuration dans les relations amicales qui ne serait pas entièrement subie.

Ainsi, ces questionnements m'ont conduit à formuler quatre hypothèses de recherche qui me permettent de diriger mon regard lors de l'analyse des résultats.

Hypothèse 1 : L'homophilie sociale a un impact variable dans la configuration des amitiés entre les élèves : l'importance du contexte d'établissement et les effets d'attributs liés à l'origine sociale.

Hypothèse 2 : L'origine migratoire supposée d'un élève l'amène à lier des amitiés avec des élèves de la même origine.

Hypothèse 3 : Le genre d'un élève le conduit à configurer des relations amicales avec des élèves du même genre.

Hypothèse 4 : Il y a une part d'individuation propre à l'élève dans la construction de ses amitiés.

1.3. Outils et méthodes de recueil de données

L'enquête a eu lieu en novembre dans une école primaire du centre ville de Nantes. Une partie de l'enquête s'est effectuée directement dans la classe et dans la cour de récréation et une autre partie, au centre nautique de voile à Nantes. L'enquête s'est ciblée sur l'unique classe de CM2 au sein de l'établissement scolaire. Les élèves sont au nombre de 29 dont 19 sont des

garçons et 10, des filles. La part des garçons au sein de la classe enquêtée représente 65 % des élèves, contre 35 % pour les filles. L'âge médian des élèves est de 10 ans. De plus, 60 % des élèves de cette classe de CM2 sont issus d'une famille dont au moins un des parents exerce un métier de cadre ou une profession intellectuelle supérieure. Le terrain de recherche repose sur les différents groupes d'élèves qui constituent la classe de CM2. Les interactions entre ces différents groupes sont assez classiques avec des querelles et un esprit de compétition notamment dans les travaux de groupe. Néanmoins, l'atmosphère y est bonne et l'enseignant veille à ce qu'aucun élève de la classe ne soit isolé du reste du groupe classe. Le terrain de recherche n'est pas centré sur l'enseignant de cette classe de CM2. Néanmoins, il a instauré une relation équilibrée avec ces élèves, qui varie entre une forte exigence dans les apprentissages scolaires et des échanges familiers voir même grossiers avec les élèves. Une relation ambivalente qui semble fonctionner au vue de l'harmonie présente en classe. Par ailleurs, en tant que collecteur de données, j'ai occupé d'une part, la place du chercheur à travers l'utilisation de méthodes d'enquêtes. Et d'autre part, j'ai occupé la place d'enseignant stagiaire puisqu'il m'a été demandé de faire classe aux élèves et de préparer certaines séances. En effet, l'enseignant créait chaque jour, une trame des activités de la journée que je devais suivre. À noter que cette gestion de la classe englobait aussi les espaces en dehors du champ classe. Effectivement, mon rôle s'étendait aussi à conduire les élèves dans le calme, dans la cour de récréation et les amener en rang, dans la classe. L'enseignant occupait donc une place d'observateur mais s'octroyait quelques moments pour intervenir lorsqu'il y avait un peu trop de chahut ou pour me donner des conseils. La relation entretenue avec les élèves était elle aussi ambivalente puisqu'une fois en classe, le rôle d'enseignant « *remplaçant* » demandait beaucoup de sérieux. Cependant, au sortir de l'espace classe, les interactions avec les élèves étaient davantage familières que professionnelles. Cependant, à contrario des interactions entre l'enseignant et les élèves, la délimitation entre relation professionnelle en classe et relation plus familière en dehors de la classe n'était pas nette avec moi. En effet, à de nombreuses reprises les élèves m'ont appelés par des surnoms affectueux ou se sont raillés de moi. Evidemment, cela a été permis car il y avait une difficulté pour ma part, d'instaurer une frontière avec les élèves de la classe. Il est donc possible d'envisager que les élèves m'ont perçus davantage comme « *grand* » élève, plus qu'un futur enseignant.

1.3.1. L'observation

Dès lors, trois méthodes d'enquêtes ont été appliquées pour tenter de répondre au mieux à la question de recherche. En effet, l'utilisation des trois méthodes m'a permis de compléter et de croiser les résultats obtenus. L'observation des comportements de groupes des élèves a été source de données riches mais il était nécessaire de recueillir des données issues de méthodologies qualitatives pour soutenir mes observations.

Dans un premier temps, j'ai employé plusieurs observations directes, étayées par la caméra d'un téléphone portable. L'observation directe « *c'est la possibilité d'aller voir les acteurs en situations et de saisir les pratiques sociales en temps réel* » (Arborio, 2007, p.26). Elle donne à voir les actions collectives et les processus sociaux dans un contexte donné. C'est pourquoi l'utilisation de l'observation directe a été privilégiée en premier lieu. À noter, que cette méthode d'investigation permet d'éviter le biais de désirabilité sociale qui peut impacter la qualité des données recueillies. Pour déployer cette méthode, une demande d'autorisation de filmer les élèves avait été envoyée aux parents qui ont tous répondu favorablement. Cette méthode d'enquête a été utilisée trois fois lors de séances de sciences en groupe, animées par le maître de stage.

Ainsi, l'objectif de l'observation directe lors des travaux de groupes était d'appréhender la construction des groupes en autonomie par les élèves. L'observation s'étend sur 3 séquences d'environ 50 minutes, intégrant la formation des groupes dans les premières minutes ainsi que les échanges entre ces différents groupes lors de la mise en travail. Par ailleurs, au cours de ces observations, je n'ai pas intégré une position d'observateur. En effet, ces observations se sont déroulées lors de mon stage durant lequel, je supervisais les séances avec mon maître de stage. Mon statut restait donc le même et mon rôle était de d'apporter mon aide aux groupes en difficultés. Il n'y a donc pas eu de négociations de terrain puisque les élèves me connaissaient et s'étaient habitués à ma présence en classe. D'autre part, les élèves avaient été prévenus de la présence de la caméra dans la classe. Cependant, pour éviter tous risques de biais, il leur a été dit que la présence de la caméra avait pour but de filmer la pratique de leur enseignant et non la leur. Toutefois, les élèves ont été prévenus quelques jours avant des objectifs de mon travail de recherche. De même, mon inscription sur le terrain a été longue et j'ai souligné précédemment les indices d'acceptation de mon intégration ethnographique.

Une seconde observation directe, étayée par la caméra d'un téléphone portable a été employée dans le cadre d'une récréation scolaire. Le maître de stage avait organisé une récréation isolée, sur un temps différent des autres classes pour que je puisse filmer les élèves de la classe enquêtée. Cette observation s'est étendue sur une vingtaine de minutes. La position occupée était davantage complexe que la précédente puisque je filmais les élèves à découvert. Autrement dit, je parcourais la cour de récréation tout en les filmant et en évitant le plus possible le contact avec les élèves. Ici, la négociation de terrain était plus périlleuse puisque je n'avais jusqu'à lors, pas occupé l'espace de récréation des élèves. Mon occupation sur le terrain a notamment été entravée par les nombreuses questions posées par les élèves sur l'utilisation d'une caméra dirigée sur eux. L'objectif de cette méthode d'investigation était d'observer les groupes de jeux durant le temps de pause pour ainsi faire une comparaison avec les groupes de travaux, formés en classe. De nouveau, il m'a semblé plus approprié de ne pas dire aux élèves que je les filmais pour connaître les liens amicaux entre les différents groupes.

L'analyse de l'observation a été faite à posteriori, en visionnant la vidéo. J'ai construit pour ce faire, une grille d'observation divisée en deux parties : les faits et les interprétations.

1.3.2. L'entretien

D'autres part, j'ai eu recours lors de mon enquête, à l'entretien informel. Celui-ci relève d'une méthodologie qualitative. Autrement dit, une méthode de recueil de données basée non pas sur la récolte de données chiffrées mais d'opinions et de ressentis. Néanmoins, à l'inverse d'un entretien directif ou semi-directif, les entretiens informels ne sont pas structurés à l'avance par un guide d'entretien. De plus, l'invitation à cet entretien n'est pas programmée et se fait généralement à l'oral dans une situation donnée. Au cours de mon enquête, l'entretien informel a eu lieu lors d'une sortie scolaire de voile, en décembre, sur le temps de la pause déjeuner. L'ambiance y était chaleureuse puisque les élèves jouaient à des jeux de sociétés. Je me suis donc muni de mon téléphone portable et d'une application pour enregistrer les sons afin de poser quelques questions aux élèves. Cet entretien n'a pas été programmé à l'avance, je l'ai amorcé lorsque j'ai vu des groupes de jeux se former. C'était l'occasion pour moi, d'avoir des pistes de réponses sur les motivations des élèves à former certains groupes plus que d'autres. Ainsi, je suis passé auprès des quatre groupes de jeux les uns à la suite des autres pour leur demander pourquoi il s'était mis à jouer ensemble. N'ayant pas de guide d'entretien, les

questions posées me sont parvenues à la suite de leurs réponses. Cela a duré une vingtaine de minutes, à raison de cinq minutes par groupe.

1.3.3. Le questionnaire

Enfin, l'ultime méthode d'investigation employée lors de l'enquête a été le questionnaire. « *Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées* » (Combessie, 2007, p.33). Sous forme de questions, le questionnaire fournit des données qui peuvent être analysées à travers un tableau statistique ou un graphique. À l'inverse d'une méthodologie qualitative telle que l'entretien, le questionnaire permet une collecte d'un grand nombre de données auprès d'un grand nombre d'individus à coût relativement peu élevé. Lors de l'enquête, le questionnaire a été donné aux élèves sur un temps de classe. La passation a donc été faite en main propre avec la possibilité pour les élèves de me poser des questions sur la compréhension de certaines questions. Ainsi, il a été proposé au mois de décembre à 26 élèves et non 29 puisque 3 élèves étaient absents ce jour-ci. Le taux de réponse au questionnaire est de 100 %.

Chapitre 3 : Résultats d'enquête

1. Présentation des résultats

1.1. L'observation directe

La première observation a eu lieu le 20 novembre 2023 dans la classe de CM2. Cette observation a été faite lors d'une séance de science organisée par l'enseignant de la classe et s'est étendue sur une trentaine de minutes. L'enseignant a demandé aux élèves de former des groupes de 4 ou 5. Le choix des groupes s'est fait librement et en autonomie par les élèves eux-mêmes. A noter que les élèves de cette classe de CM2 n'avaient, jusqu'alors, jamais fait de travaux en groupes. Ainsi, l'enseignant avait disposé dans chaque groupe, une petite ampoule et une batterie. L'objectif pour les élèves était de parvenir à allumer la petite ampoule à partir de la batterie. Les élèves devaient alors trouver la solution par eux-même. L'enseignant et moi, aidions les différents groupes à parvenir à allumer l'ampoule.

À partir de l'enregistrement vidéo, j'ai constaté que les 29 élèves de CM2 avaient formé 7 groupes de 3 à 5 élèves. Les 7 groupes se décomposent en 2 groupes exclusivement féminins de 5 élèves, et de 5 autres groupes de 3 à 4 élèves, exclusivement masculins.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7
MORGAN ²²	SACHA	GABRIEL	NASSIM	LUCAS	NOAH.C	ANGÈLE
MAGGIE	SOFIANE	ADAM	ADEL	NOAH.F	ERWAN	MANON
JULIETTE	EDEN	HUGO	ARTHUR	MATHIS	LOUIS	EMMA
LOUISE		RAPHAEL	JULES	LEO	NATHAN	LINA
ALICE						YASMINE

La deuxième observation a eu lieu le 21 novembre, soit un jour après la première observation. Celle-ci s'est de nouveau déroulée lors d'une séance de science organisée par l'enseignant de la classe de CM2. L'enseignant n'a pas donné plus de consignes sur la constitution des groupes

²² Pour préserver l'anonymat des élèves de cette classe de CM2, les prénoms ont été remplacés par des prénoms sociologiquement similaires.

que lors de la séance précédente. La formation des groupes s'est donc faite librement, à nouveau. Cette séance a duré une trentaine de minutes et fait suite à la séance de science de la veille. Cette fois-ci, l'enseignant avait disposé une batterie, une petite ampoule, des éléments conducteurs d'électricité et des éléments non conducteurs d'électricité. L'objectif de cette deuxième séance était de trouver les éléments qui permettent de conduire l'électricité et donc d'allumer la petite ampoule. Une nouvelle fois, nous passons avec l'enseignant auprès des groupes pour les aiguiller.

À partir de l'enregistrement vidéo, j'ai pu constater que les 29 élèves de CM2 avaient formé les mêmes groupes que la veille. Autrement dit, 2 groupes exclusivement féminins de 5 élèves, et de 5 autres groupes de 3 à 4 élèves, exclusivement masculins.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7
MORGAN	SACHA	GABRIEL	NASSIM	LUCAS	NOAH.C	ANGÈLE
MAGGIE	SOFIANE	ADAM	ADEL	NOAH.F	ERWAN	MANON
JULIETTE	EDEN	HUGO	ARTHUR	MATHIS	LOUIS	EMMA
LOUISE		RAPHAEL	JULES	LEO	NATHAN	LINA
ALICE						YASMINE

La troisième observation a eu lieu le 27 novembre et s'est étendue sur une trentaine de minutes. Celle-ci s'est déroulée sur une séance de science, menée par l'enseignant de la classe de CM2. Cette fois-ci, l'enseignant a demandé aux élèves de ne pas constituer les mêmes groupes que les deux séances précédentes. Ces trois observations ont été menées en premier lieu afin d'avoir une vision d'ensemble sur les différents groupes d'élèves au sein de la classe. L'objectif étant de pouvoir faire un lien futur entre groupes de travaux en classe et groupes de jeux dans la cour de récréation.

À partir de l'enregistrement vidéo, j'ai remarqué que les 28 élèves de CM2 avaient effectivement formé des groupes différents des séances précédentes. A nouveau, les élèves ont formé 7 groupes. Ceux-là, se composent de 2 groupes de 2 à 4 élèves exclusivement féminins, un groupe mixte de 5 élèves dont 1 garçon. Ainsi que de 4 autres groupes exclusivement masculins de 4 à 5 élèves. Cependant, le groupe mixte ne s'est pas formé naturellement, c'est l'enseignant qui a décidé de placer l'élève masculin dans un groupe composé de filles. Au vu

des résultats précédents, on peut émettre l'hypothèse que sans l'intervention de l'enseignant, l'élève masculin se serait davantage orienté vers un groupe composé de garçons.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7
MORGAN	SACHA	NASSIM	MATHIS	EMMA	ADAM	ANGÈLE
MAGGIE	SOFIANE	EDEN	ADEL	MANON	GABRIEL	YASMINE
LINA	LUCAS	HUGO	ERWAN		LOUIS	LOUISE
ARTHUR	NOAH.C	RAPHAEL	JULES		NATHAN	JULIETTE
ALICE		NOAH.F				

La quatrième observation a eu lieu le 28 novembre et s'est étendue sur une vingtaine de minutes. Celle-ci s'est déroulée dans la cour de récréation de l'école, où seuls, les élèves de la classe de CM2 étaient présents. L'observation retrace l'arrivée des élèves de la classe dans la cour de récréation jusqu'au coup de sifflet de l'enseignant qui met fin à celle-ci. Cette observation a donc été réalisée et filmée simultanément à deux endroits différents par moi-même et mon binôme de stage.

La visée de cette observation était de distinguer la formation des différents groupes lorsqu'ils ne sont pas dans l'espace classe. La récréation ayant été personnalisée, cela a facilité l'observation de ceux-là. Le second objectif était de déterminer les éléments amenant la différenciation et formation des différents groupes d'élèves.

La retranscription a été faite après l'observation. La partie interprétation de la grille de transcription avait été envisagée lorsque j'ai conçu l'observation. Celle-ci sera traitée dans la partie analyse.

1.2. Le Questionnaire

La passation du questionnaire a eu lieu le 29 novembre en main propre et s'est étendue sur une vingtaine de minutes. Celui-ci a été rempli par 26 élèves sur un temps de classe. Le questionnaire se décompose de neuf questions dont les deux premières concernent le talon sociologique. Présent lors de la remise du questionnaire, j'ai pu aider les élèves qui avaient

certaines difficultés de compréhension pour des questions. Le questionnaire a été conçu après avoir utilisé l'entretien individuel et l'observation qui se concentre davantage sur les groupes en général. L'objectif était de récolter le plus de caractéristiques possibles sur les élèves, qui ont un rôle potentiel dans la formation des amitiés dans cette classe de CM2. Les données de chaque élève ont été analysées dans le but de mettre en exergue le lien potentiel entre caractéristiques des élèves et amitiés.

La question 3 : À quels jeux aimes-tu jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

Jeux	Football	Balle assise	Loup ballon	Basket	Rubik's cube	Guerre des clans	Cheval	Loup rebond	Lire	Discuter	Dessiner
Filles	0	0	6	0	3	1	1	1	3	1	2
Garçons	10	14	1	11	2	0	0	1	1	4	0

La question 4 : Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

Filles	Garçons
<i>"Ce sont mes amies" 1²³</i>	<i>"Ils sont sympas" 1</i>
<i>"Ce sont mes meilleures amies" 3</i>	<i>"On s'amuse bien" 1</i>
<i>"On a pas de problèmes ensemble" 1</i>	<i>"On se dit des petits gros mots" 1</i>
<i>"Elles sont drôles" 2</i>	<i>"On aime les mêmes choses" 1</i>
<i>"Elles sont sympas" 3</i>	<i>"Ils sont drôles" 2</i>
<i>"Elles sont énergiques" 1</i>	<i>"On rigole beaucoup" 2</i>
<i>"Elles font moins d'histoires que les autres" 1</i>	<i>"Ce sont mes potes" 1</i>
	<i>"Ils sont gentils" 2</i>

²³ Les chiffres en gras indiquent le nombre de fois qu'une phrase a été écrite.

La question 5 : Depuis quand es-tu à l'école x ?

Classes	Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Elèves	20	2	1	0	1	0	0	0
Filles	8	1	0	0	0	0	0	0
Garçons	12	1	1	0	1	0	0	0

La question 6 : As-tu un ou des amis dans la classe que tu as connus en dehors de l'école ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

Elèves	11
Filles	4
Garçons	7

La question 7 : *Pratiques-tu un sport en dehors de l'école avec un élève de la classe ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?*

La question 8 : *Joues-tu avec d'autres enfants qui ne sont pas dans ta classe ?*

	Joues-tu avec d'autres enfants qui ne sont pas dans ta classe ?	
	Oui	Non
Elèves	8	17
Filles	2	23
Garçons	6	19

La question 9 : *Si oui, où les as-tu rencontrés ?*

La synthétisation des données :

Les réponses au questionnaire ont été enregistrées dans un tableur pour permettre une analyse simplifiée. Chaque réponse est symbolisée par une lettre. Les réponses au questionnaire forment donc un code de lettres pour chaque élève. Le nom des élèves filles ont été placés à la suite dans les premières lignes, suivis des noms des garçons. L'objectif est de permettre une meilleure comparaison entre les réponses des filles et celles des garçons si tant est qu'il existe une différence.

Les résultats des données montrent que les filles et les garçons ont des codes de lettres différents. Seuls, deux garçons ont le même code de lettres : Léo et Lucas. On note alors que les réponses aux questions témoignent d'une genrification dans les jeux pratiqués par les élèves dans la cour de récréation et dans les activités extrascolaires.

L'image ci-dessous représente une partie du tableau de synthétisant les données recueillies au questionnaire²⁴. Les deux encadrés bleus représentent le codage en lettres de Léo et Lucas, dont les réponses au questionnaires sont identiques.

AE Chant	AE Théâtre	Codage
X		BILMD
		BLLD
		BRLD
		BLD
		BL
		MLRLD
		PLJ
	X	PLJAT
		PFBB
		PFBBDB
		GFBBF
		PFB
		PPLDBT
		PBBB
		PLJ
		PBDJ
		PBBR
		XBFD
		CFBB
		PFBBB
		PFBBB

²⁴ Le tableau dans son entièreté figure en Annexe ([Annexe 6](#)).

1.3. L'entretien informel

L'entretien informel a eu lieu le 23 novembre 2023 au centre nautique municipal de Nantes. Plus précisément, cela s'est déroulé dans une salle de pause, dans laquelle, les élèves avaient terminé de déjeuner. Ainsi, les élèves avaient formé des groupes pour jouer à des jeux de sociétés. L'enseignant et les encadrants n'étant pas là, je suis passé auprès des élèves pour leur poser des questions sur la formation des groupes. L'objectif étant de faire émerger les éventuelles caractéristiques communes des différents groupes formés. Et dans une autre mesure, questionner cette séparation nette entre les groupes féminins et masculins. Cette séquence a alors fait l'objet de trois entretiens informels de moins de cinq minutes, auprès de trois groupes d'élèves.

Chapitre 4 : Analyse et interprétation des données

Pour rappel, ma question de recherche était la suivante : **Comment se construisent les amitiés à l'école primaire ?** Pour tenter d'y répondre, mon hypothèse générale était : La construction des affinités à l'école primaire s'établit sur la base de différentes homophilies qui sont majoritairement, non conscientes. Cependant, les élèves sont des acteurs qui ont la capacité d'agir. Autrement dit, il reste une part de liberté dans le choix des relations amicales, même si celle-ci est limitée. Ici, je tenterai donc de montrer en quoi mon hypothèse générale a pu être vérifiée.

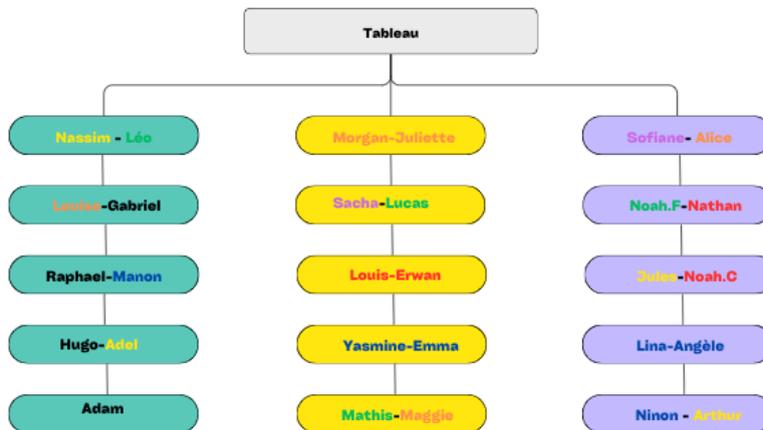
1. Le milieu social, le genre et l'origine migratoire supposée d'un élève sont des facteurs qui influencent la configuration de ses relations amicales

1.1. Le genre

L'hypothèse d'une ségrégation sexuelle semble être la plus évidente puisqu'elle est facilement perceptible visuellement. En effet, au cours des observations directes lors des travaux de groupes, j'ai constaté que la formation des groupes restait inchangée lors des deux premières mises en groupe. « Tout naturellement », les filles se sont rassemblées entre elles et les garçons entre eux en laissant apparaître une spontanéité remarquable. Effectivement, la question des groupes mixtes semble avoir été balayée d'un revers par l'ensemble des élèves de cette classe de CM2. La formation des groupes de travail semble davantage s'être basée sur l'intensité des liens entre garçons d'un côté et filles de l'autre.

Quelques jours après le premier travail de groupe, les élèves ont constitué les mêmes groupes de travail que les précédents. On peut aussi remarquer que cette formation des groupes ne s'est pas faite sur la base des positionnements des élèves dans la classe.

Plan de classe



En effet, on peut voir que les élèves les plus proches géographiquement dans la classe n'ont pas forcément formé des groupes ensemble. Et quand bien même des élèves de sexe différents étaient sensiblement proche dans la classe, aucun ne se sont tournés vers un camarade du sexe opposé. Ensuite, la dernière formation autonome des groupes de travail par les élèves s'est révélée être quasi identique aux précédentes. Pour cette dernière, j'avais demandé à l'enseignant de donner la consigne aux élèves de ne pas se mettre avec les mêmes camarades que les fois précédentes. Evidemment, je savais qu'il aurait été utopique d'imaginer des groupes mixtes. Les élèves ont finalement redoublé de stratégies pour être avec des camarades avec qui ils jouent dans la cour de récréation. À nouveau, aucun groupe mixte ne s'est formé naturellement, mis à part un par la force des événements. Effectivement, pris d'un agacement, l'enseignant a placé un élève masculin qui n'avait pas de groupe, dans un groupe de travail constitué de filles. Lorsque j'ai interrogé l'enseignant pour connaître la raison pour laquelle il avait placé l'élève garçon dans un groupe féminin, il ne m'a pas donné de réponse claire. Connaissant mes motivations et les interrogations dont je lui avais fait part sur la non mixité des groupes, on peut envisager que son choix a été influencé. Plus tard, lorsque j'ai interrogé l'élève en question, celui-ci m'a répondu qu'il voulait à la base se mettre dans un groupe avec des garçons mais qu'ils étaient trop nombreux. On a donc des éléments observables, qui sous tendent une ségrégation sexuelle dans les relations amicales entre élèves.

D'autre part, la seconde observation directe qui a eu lieu cette fois-ci dans la cour de récréation, révèle des résultats strictement similaires sur la formation des groupes. En effet, lorsque l'on analyse la fréquentation des espaces de la cour de récréation par les élèves, on observe une segmentation des espaces. Effectivement, il semblerait que l'espace cour se divise en trois parties : l'espace de la cour le plus éloigné de la porte d'entrée est occupé par près de 90% des garçons de la classe de CM2, et représente plus de la moitié de l'espace cour (zone 1) ([Annexe 7](#)) ; l'espace le plus proche qui est situé près de la porte d'entrée est occupé par 100 % des filles de la classe étudiée et représente environ 25 % de l'espace cour (zone 2) ([Annexe 7](#)) ; et le dernier espace est quant à lui très peu fréquenté et représente environ 15 % de l'espace jeu (zone 3) ([Annexe 7](#)).

À noter que l'observation a eu lieu un jour où l'enseignant de la classe a répondu positivement à la demande des élèves pour pratiquer le hand-ball. Effectivement, seuls le basket-ball et le football sont autorisés à être pratiqués par les élèves, dans la cour de récréation. Cela a eu pour effet, une joie certaine auprès des garçons qui se sont empressés au fond de la cour pour commencer à jouer au hand-ball. Ainsi, deux groupes de garçons se sont formés : un groupe constitué de neuf garçons a commencé à jouer au handball après avoir organisé deux équipes ; le second groupe constitué de cinq garçons jouait au basket-ball sur le terrain qui lui est dédié. On peut d'ailleurs constater que ces groupes se sont organisés naturellement sans qu'il n'y ait de réflexion au préalable. Très peu d'interactions entre filles et garçons ont été observées si ce n'est un seul instant lorsqu'un petit groupe de filles s'est aventuré sur le terrain de hand-ball. Cette entrée sur ce territoire interdit s'est produite par la curiosité de ce groupe féminin qui avait vu de loin, des garçons discuter avec un passant. Cette entrée a été vivement commentée par le groupe de garçons qui disait aux filles de retourner jouer ailleurs. Toutefois, un groupe mixte a tout de même été observé dans la zone 1 avec la présence de deux garçons et huit filles. Les deux garçons ainsi que deux des filles jouaient au loup-ballon, tandis que deux filles jouaient au rubik's cube et quatre autres filles restaient derrière la porte d'entrée, près des toilettes. Cependant, même si un groupe mixte s'est formé, l'intensité des liens entre les filles et les deux garçons restaient assez faibles. Ils occupaient la même zone certes, mais les deux garçons restaient davantage entre eux et les filles entre elles, même si des lancers de balles ont été effectués entre les deux sous-groupes.

Par ailleurs, il me semble important de partager les résultats d'une des questions de mon questionnaire qui était la suivante : Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

Les réponses récoltées pour cette question sont significatives puisqu'aucun des garçons n'a formulé de nom féminins et inversement. Pourtant, dans les faits, deux garçons de la classe jouaient davantage avec des filles qu'avec des garçons dans la cour de récréation. On a cette fois-ci, une ségrégation sexuelle dans les relations amicales qui n'est plus que visuelle, mais aussi écrite par les élèves eux-même. Ce choix de ne pas inscrire le prénom d'un camarade du sexe opposé peut se traduire par une association amoureuse dans l'imaginaire de l'élève. En effet, le principe d'amitié entre garçon et fille semble induire automatiquement une gêne qui s'accroît avec la période adolescente.

Question 7 : Pratiques-tu un sport en dehors de l'école avec un élève de la classe ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

De nouveau, les réponses à la question sept ont révélé qu'une partie des élèves pratiquaient des activités physiques extrascolaires avec des élèves de la classe. On note que plusieurs élèves, filles comme garçons, pratiquent le judo dans le même club, et le mentionnent dans leurs réponses. Pourtant, aucune relation amicale n'a été observée ou mentionnée par les élèves. La pratique d'un sport pourrait laisser envisager une relation amicale entre ces élèves qui se côtoient de nombreuses heures par semaine à l'école et en dehors, dans le club de judo. Il faut mettre aussi en évidence les réponses à la question qui témoignent d'une certaine genrification de certains sports. Effectivement, parmi les six élèves inscrits dans un club de basket-ball et les deux élèves inscrits dans un club de football, aucune fille n'est inscrite. À contrario, dans les activités qui sont davantage connotées de féminin telles que le théâtre, le chant ou encore l'art plastique, la présence de filles est majoritaire.

Question 3 : A quels jeux aimes-tu jouer dans la cour de récréation ?

De plus, les réponses à la question trois qui est la suivante, révèlent à nouveau une genrification dans les jeux pratiqués par les élèves dans la cour de récréation. En effet, les jeux de balles cités par les élèves tels que le basket-ball, le football ou encore la balle assise n'ont été cités que par des garçons. L'unique jeu de balle cité par les filles est le jeu du loup-ballon.

Pour terminer, les entretiens informels permettent de soutenir l'hypothèse d'une ségrégation sexuelle dans les relations amicales. Effectivement, outre la constitution des groupes qui étaient non mixtes, les élèves ont formalisé des explications sur leur non amitié avec le genre opposé. L'une des premières raisons évoquée par les élèves masculins et féminins relève d'une divergence dans les centres d'intérêts : Les dires des élèves masculins sur leurs compères féminines quant à leurs centres d'intérêts, sont imprégnés des stéréotypes de genre de nos sociétés actuelles. En effet, les groupes masculins affirment que les filles n'aiment pas les mêmes jeux qu'eux et sont tournées vers des jeux dans lesquels on « *s'attrape*» ([Transcription2](#)), et non vers des jeux de balles. Parallèlement, le groupe féminin interrogé dit que les garçons pensent que les filles jouent uniquement avec des poupées. Or, celles-ci affirment qu'elles aiment aussi les sports de ballon tels que le football et le basket-ball.

1.2. Le milieu social

Dans le cadre de mes lectures, les études ont montré que le milieu social d'un élève a une influence moindre par rapport à celle du genre dans ses relations amicales. Ce sont les attributs liés à l'origine sociale et le contexte de l'établissement scolaire qui donneraient du poids au milieu social dans la configuration des amitiés entre élèves.

Dans le contexte de mon enquête, il n'a pas été demandé aux parents de la classe étudiée, leur catégorie socioprofessionnelle. En effet, c'est l'enseignant de la classe qui m'a informé sur le milieu social des élèves à partir de données statistiques²⁵. Celles-ci révèlent que 60 % des élèves de la classe ont un de leurs parents qui occupe les catégories socioprofessionnelles des cadres et professions intellectuelles supérieures et des professions intermédiaires. Et 8 % des élèves ont un de leurs parents qui occupe la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers. Au cours de mon enquête et notamment lors des entretiens informels, j'ai relevé que deux élèves habitaient dans le même immeuble. Ces deux élèves masculins sont issus de pères ouvriers et de mères au foyer²⁶. À noter que ces deux élèves qu'on appellera Nassim et Adel sont définis par l'enseignant comme étant originaires du Maroc.

²⁵ Ces données statistiques ne sont pas des données officielles mais s'avèrent tangibles puisque l'enseignant connaît la profession des parents de ses élèves.

²⁶ La situation des parents de ces deux élèves m'a été renseignée par l'enseignant de la classe de CM2 étudiée.

À partir des résultats des formations des groupes de travail, on peut constater que les deux élèves se sont mis ensemble les deux premières fois²⁷. De plus, les images de l'observation directe de la cour de récréation ont montré que Nassim et Adel étaient présents dans la même zone et jouaient ensemble. Les entretiens informels ont aussi montré que les deux garçons étaient proches puisque leurs parents se connaissent très bien et les laissent jouer ensemble dans le jardin partagé de l'immeuble. Ces données pourraient aller dans le sens d'une homophilie sociale, notamment parce que les deux élèves regroupent des caractéristiques communes (même origine migratoire supposée et même lieu de résidence). On pourrait envisager un parallèle avec la théorie des codes langagiers du sociologue Bernstein : le code langagier est constitué de mots, d'une syntaxe ou d'expressions gestuelles qui vont être différents selon le milieu socio-culturel. Dans le cadre de la réussite à l'école, Bernstein explique qu'il y a une inadéquation entre les signes universalistes²⁸ et les significations particularistes²⁹. Le sociologue tente de déterminer les déterminants sociaux expliquant les différences scolaires. Après analyse d'échantillons de discours, Bernstein avance l'hypothèse qu'il existe deux modalités³⁰ différentes de faire usage de la langue. Il y aurait une modalité courante qui est relativement spontanée et qu'il désigne par le terme de « *code restreint* », et également une modalité plus formelle, davantage réfléchie, nommée de « *code élaboré* ».

Le code restreint est plus particulariste et le discours utilisé est beaucoup plus prévisible. Il est adressé à une communauté et il n'est pas forcément compréhensible pour un autre groupe. De plus, c'est un code qui sera moins élaboré et qui renvoie au fonctionnement d'une culture commune, partagée entre les membres de ce groupe. À l'inverse, pour Bernstein, le code élaboré est non stéréotypé et est souple d'utilisation. Son lexique et sa syntaxe sont faiblement prévisibles. Dans ce code, il existe une grande variabilité de possibilités de s'exprimer avec l'idée que l'on peut individualiser sa parole. Ce code, nécessite une plus grande capacité d'abstraction (il est moins dépendant de la situation). Enfin, c'est un langage plus universaliste qui permet de se faire comprendre d'un grand nombre de personnes. Ainsi, le sociologue explique que ces deux codes s'opposent sur le plan syntaxique, sur le lexique, la stylistique et

²⁷ Les deux derniers travaux de groupes, l'enseignant a informé les élèves qu'il ne fallait pas constituer à nouveau les mêmes groupes. Le placement des élèves dans les groupes a donc été influencé et on peut supposer que les deux élèves se seraient mis ensemble.

²⁸ Les significations qui sont exprimées de manières explicites et conventionnelles par le langage. Celles-ci sont délivrées et exigées à l'école.

²⁹ Les significations que l'enfant amène à l'école. Bernstein explique que les différences de réussites ne sont pas liées à des dons naturels ni à des qualités innés mais que l'enfant est conditionné par son milieu d'origine.

³⁰ Selon Bernstein, ces deux modalités peuvent coexister.

le débit. Par exemple, il y a un usage des pauses et des hésitations inégales et finalement, deux types de postures à l'égard de la langue. Il explique que le code restreint est celui de tout le monde car il est adapté aux situations de la vie courante alors que le code élaboré semble correspondre à certaines habitudes de communications qui sont construites et qui sont issus davantage d'individus issus de groupes sociaux les plus favorisés.

D'autre part, Bernstein explique que le type de rapport au langage auquel l'enfant est précocement confronté dans son milieu familial, se trouve finalement associé à l'apprentissage de certains rôles sociaux et de certains modèles d'éducation. Bernstein montre alors qu'il y a un contraste qui apparaît entre des familles où on a des relations très codifiées et celles où on a des paramètres personnels et qui vont jouer un rôle déterminant dans les processus de décisions ou d'arbitrage. Si l'on revient à notre enquête, on peut envisager une reconnaissance des familles de Nassim et d'Adel par un code restreint. Donc une forme de transmission intrafamiliale comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, et qui amène les deux élèves à se reconnaître entre eux. Néanmoins, cette hypothèse est à nuancer puisque la théorie développée par Bernstein peut induire une théorie du handicap socio-culturel. En effet, il a notamment été critiqué par Labov en 1978 qui a écrit « *Le parler ordinaire* » et qui affirme que contrairement aux stéréotypes véhiculés, les dialectes sont tout aussi complexes mais sont simplement dévalorisés (François Burban, 2022)³¹. Évidemment, dans le cadre de mon enquête, l'objectif n'est pas d'affirmer que le code langagier utilisé par Nassim et Adel est un code inférieur mais simplement d'émettre l'hypothèse d'une même culture à travers le code qui induit des liens amicaux.

2. Une logique d'individuation propre à l'élève dans la configuration de ses relations amicales

L'hypothèse d'une logique d'individuation qui serait propre à l'élève, est l'hypothèse la plus difficilement vérifiable puisqu'elle relève de faits qui nous échappent en partie. Effectivement, comme il l'a été précisé dans le cadre théorique, les individus sont des acteurs capables de mobiliser des matériaux distribués socialement et d'en faire quelque chose de

³¹ Sources issues du cours magistral intitulé *Expérience scolaire de l'élève*, faisant référence aux travaux de Labov (non accessible au public).

singulier. On parle alors d'acteur puisqu'on reconnaît à l'élève dans le cadre de mon enquête, une capacité d'agir.

Ainsi, pour tenter de vérifier l'hypothèse d'une logique d'individuation propre à l'élève dans la construction de ses relations amicales, je présenterai les éléments qui s'extraient de la majorité.

2.1. Des affiliations culturellement mixtes ?

Lors de mes nombreuses observations d'élèves dans la cour de récréation, je m'étais fait la remarque d'une absence de mixité culturelle dans les jeux entre les élèves. En effet, j'ai souvent constaté des petits groupes d'élèves ayant la même couleur de peau, jouant ensemble. Ce constat m'a alors incité à observer davantage ce fait. Dans le cadre de mon enquête auprès de la classe de cm2, quatre élèves étaient originaires de familles définies par l'enseignant de la classe comme marocaines³² (une fille et trois garçons). Pour des raisons éthiques il m'a semblé normal de ne pas demander aux élèves leur nationalité ni de leur demander s'ils se définissent comme marocains. Ce préambule nous ramène au processus de racisation qui a été expliqué précédemment puisque l'enseignant de la classe semble avoir racisé ces quatre élèves.

Lors des observations directes des mises en travaux de groupes des élèves, deux des trois garçons définis comme marocains se sont mis dans le même groupe à deux reprises. Les deux autres élèves, définis comme marocains quant à eux, se sont intégrés dans des groupes de travaux différents. Les résultats des quatre constitutions de groupe en autonomie par les élèves, montrent qu'il n'y a pas eu dans ce cas-ci, une affiliation par origine migratoire supposée. En effet, Adam et Yasmine n'ont jamais constitué de groupe ensemble, ni même avec Nassim et Adel. À noter que la consigne de l'enseignant obligeant les élèves à former des groupes différents n'a pas provoqué la présence de plusieurs élèves définis comme marocains ensemble, outre Nassim et Adel. Dans le cas d'Adam, cela pourrait montrer une affiliation avec des camarades de classe dépourvue d'homophilie par origine migratoire supposée. Par ailleurs, pour le cas de Yasmine, il est difficile d'établir de véritables conclusions puisque sa présence dans des groupes exclusivement féminins pourrait tendre vers l'explication d'une homophilie

³² L'origine des élèves m'a été renseignée par l'enseignant de la classe de CM2. Cela m'a été dit sans que je le demande à l'enseignant.

par genre. Dans ce cas précis, on peut émettre l'hypothèse que le genre influence davantage les relations amicales que l'origine migratoire supposée d'un élève.

2.2. Des affiliations non genrées ?

Comme nous l'avons explicité dans le cadre théorique, le genre influence grandement les relations amicales entre les élèves. Toutefois, au cours de l'observation directe dans la cour de récréation, il a été observé des liens entre les groupes masculins et féminins. En effet, deux garçons de la classe sont restés dans la zone 1 de la cour ([Annexe 7](#)), zone majoritairement occupée par les élèves filles. Ils ont occupé l'espace en jouant à la balle entre eux, tout en ayant une communication verbale et même physique avec les autres filles occupant le même espace. Même si les liens observés étaient faibles entre les garçons et les filles de cet espace de la cour de récréation, il n'en reste pas moins largement plus développé qu'avec les autres groupes masculins. Effectivement, dans mes observations de façon générale, je n'ai vu que très peu de communication entre les garçons et les filles, tant dans la classe que dans les autres espaces plus libres (couloirs, activités extrascolaires etc.).

À noter, que ces deux garçons qui occupent régulièrement les espaces occupés majoritairement par les filles, ne sont pas exclus du groupe masculin. Au contraire, il semble y avoir une forme d'équilibre puisqu'ils jonglent entre les deux groupes. Je peux étayer mes propos en affirmant, à partir des dires des élèves interrogés, qu'il y a globalement une altérité entre les groupes masculins et féminins. Cette altérité conduit comme nous l'avons dit précédemment à une non communication entre ces groupes, sauf en cas de conflits. Or, les deux garçons dont nous parlons ne rentrent dans aucune forme d'altérité avec le groupe féminin et ne sont pas rejetés par le groupe masculin qui semble accepter cette ambivalence. Ces données observées semblent aller dans le sens d'une logique d'individuation propre à l'élève dans la configuration de ses relations amicales puisqu'elles ne représentent pas la norme observée dans la configuration des groupes d'élèves. Cela est d'autant plus vrai que la socialisation des enfants est très genrée : les jeunes garçons passent par la case football à l'école, tandis que leurs camarades féminines sont reléguées en général sur les bords de la cour. Une socialisation non mixte qui s'accompagne d'une mise à distance des émotions chez les garçons (chagrin, douleur). On note que ces émotions sont sévèrement réprimandées chez les garçons qui se voient alors injuriés de « *mauviette* » ou de « *femmelette* ».

Safia Kessas parle d'homosocialité pour décrire les mécanismes qui orientent les personnes du même genre à entretenir des relations non sexuelles. Un phénomène qui prend source dans la socialisation primaire notamment et qui entretient indirectement les stéréotypes de genre et influence grandement la formation des groupes. C'est donc un processus puissant dont les jeunes ne peuvent se défaire facilement et notamment parce que nous l'avons dans le cadre théorique, il existe une socialisation horizontale entre les élèves. À l'école par exemple, les élèves se voient influencés par les groupes majoritaires et en subissent les normes. On comprend alors que pour un jeune garçon ou une jeune fille, il est difficile d'aller à l'encontre de ces normes, abondantes de stéréotypes de genre. En effet, à une période où l'enfant a besoin de reconnaissance et a peur du rejet, se confondre avec les autres lui octroie une place.

Conclusion

Le thème central de mon mémoire porte sur la construction des amitiés des élèves à l'école primaire. Je m'intéresse particulièrement aux processus qui pourraient influencer la configuration des relations amicales entre élèves. Effectivement, suite aux nombreux questionnements sur la formation de groupes d'élèves qui semblaient spontanés et majoritairement, non mixtes, l'objectif était d'en déterminer les processus ou les causes. À ce sujet, le cadre théorique apporte de nombreux éclairages. À travers celui-ci, j'ai commencé par expliciter les notions et concepts liés à la thématique de recherche pour ensuite comprendre la prégnance du genre, du milieu social et de l'origine migratoire d'un élève dans la configuration de ses relations amicales. Des facteurs dont les causes peuvent être toutefois relativisés, puisque l'élève détient une logique d'action qui lui est propre. À ce sujet, de nombreux chercheurs comme Lewis et Brooks montrent une forme primaire de ségrégation sexuelle par l'enfant dès l'âge de 12 mois, qui soutient davantage visuellement, les photographies d'enfants du même sexe que lui. Une préférence pour les pairs du même sexe qui s'intensifie et devient de plus en plus concret vers l'âge de trois ans où l'enfant favorise les contacts avec les pairs du même sexe que lui. De même, il a été proposé un parallèle entre la théorie bourdieusienne de la reproduction et la configuration des relations amicales. Effectivement, l'héritage culturel dont parle Bourdieu et Passeron dans leur ouvrage *La reproduction*, manifeste un intérêt dans le cadre du sujet puisqu'elle confirme une transmission intrafamiliale d'une culture. Un héritage culturel qui est avancé par les deux sociologues pour l'explication d'une inégalité des chances de réussite dans le cadre scolaire, mais qui peut aussi expliquer les configurations des relations amicales d'un individu selon son origine sociale. En conséquence, le genre et le milieu social d'un élève tendent à l'orienter vers des relations avec des pairs sensiblement proches culturellement ou par genre. Néanmoins, la sociologie contemporaine tend à ne plus s'intéresser uniquement à un individu pris dans une société donnée mais à considérer l'individu comme un acteur à part entière. À ce sujet, Dubet met en évidence la notion d'expérience caractérisant l'aptitude des acteurs à mobiliser des matériaux distribués socialement et à en faire quelque chose de singulier. Un nouveau rôle que la sociologie attribue à l'individu en général, et qui prend place au sein des groupes pairs. Effectivement, l'école maternelle et primaire marque l'établissement d'une socialisation dite horizontale. Une socialisation qui ne supplante pas la socialisation primaire mais qui donne du poids aux groupes de pairs. L'élève

se voit alors défaire partiellement d'une transmission intrafamiliale d'une culture de l'amitié pour se voir octroyer une forme d'agentivité. Dès lors, on reconnaît à l'élève une liberté dans ses choix de relations amicales mais qui tend cependant à être limitée, voire dépendante des structures familiales et sociales de celui-ci.

Ma problématique de recherche était donc la suivante : comment se construisent les relations amicales à l'école primaire ? À celle-ci, j'ai formulé l'hypothèse générale d'une construction des amitiés entre les élèves au sein des écoles primaires, résultant de mécanismes inconscients telles que l'homophilie. Une construction des relations amicales qui toutefois, n'est pas prédéterminée à l'avance puisque l'élève étant un individu doté d'une subjectivité qui lui est propre, est capable d'élaborer des choix librement.

Pour mener à bien ma démarche de recherche et vérifier mon hypothèse, j'ai croisé une méthodologie qualitative et quantitative. À partir d'observations directes, j'ai souhaité repérer les différentes formations de groupes d'élèves de la classe de CM2 étudiée. Pour compléter ces observations, j'ai utilisé la méthode de l'entretien informel afin de faire correspondre les observations et les dires des élèves. Toutefois, il m'a été nécessaire d'employer l'utilisation du questionnaire pour limiter les potentiels biais de groupe. Effectivement, lors des entretiens informels, nombreux sont les élèves à ne pas avoir pris la parole. Le recours au questionnaire m'a ainsi permis d'avoir des informations supplémentaires de tous les élèves. Des informations qui m'ont permis d'élaborer un tableau avec l'ensemble des données recueillies et donc, une comparaison avec les observations.

Au regard des outils méthodologiques utilisés, j'ai pu constater que les données et les résultats semblaient, pour la plupart, aller dans le sens du cadre théorique. Premièrement, la constitution des groupes de travaux montrent qu'aucun groupe mixte d'élèves ne s'est formé malgré l'interdiction de former des groupes identiques. Dans la même logique, l'observation d'un temps de récréation a révélé une communication très faible des groupes féminins avec les groupes masculins, et une disparité dans l'occupation des espaces. Effectivement, la cour de récréation semble se diviser en trois parties avec à l'intérieur, des occupants généralement du même sexe. Pour étayer les faits, les résultats du questionnaire ont montré qu'aucun élève n'a mentionné le nom d'un élève du genre opposé à la question : Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ? Des réponses qui toutefois peuvent révéler à la fois, une homophilie de genre et dans un même temps, une association amoureuse dans l'imaginaire de

l'élève s'il mentionne le prénom d'un camarade du genre opposé. D'autre part, l'observation du temps de récréation a pu démontrer une certaine forme d'agentivité de la part d'élèves masculins, occupant une zone majoritairement féminine. Effectivement, quand bien même ma recherche ne s'axe pas uniquement sur une opposition entre les filles et les garçons dans les relations amicales, les résultats me semblent pertinents. Ainsi, ces occupants masculins ont outrepassé la norme dans les groupes puisque les relations amicales entre filles et garçons ne représentent pas la norme. Une conduite amicale à risque notamment lorsque l'on sait que l'enfant et l'adolescent ont besoin d'être reconnu et soutenu par le groupe. Toutefois, cela témoigne d'une forme d'agentivité puisqu'ils entretiennent des relations avec des groupes féminins, tout en étant acceptés par le groupe masculin. En outre, dans les travaux de groupes, ces deux élèves masculins intègrent les groupes masculins, ce qui met en évidence des stratégies et choix de leur part.

Cependant, les résultats et l'interprétation des données peuvent être relativisés, notamment parce qu'ils ont été généralisés à l'ensemble d'un échantillon, celui des élèves en écoles maternelle et primaire. Effectivement, l'étude d'une seule classe et d'un seul niveau ne permet pas d'aboutir à une conclusion indubitable. De même, démontrer une homophilie stricte ou une agentivité de la part d'un élève est irréalisable. L'étude transversale est l'unique méthode qui pourrait permettre de générer une hypothèse générale pour une population. Finalement, ce travail de recherche me permet d'étendre ma réflexion sur l'influence des pratiques enseignantes dans la configuration des relations amicales des élèves. Si la transmission des stéréotypes de genre ou de couleurs de peau est fréquemment véhiculée dans nos sociétés modernes, quelles en sont leur portée ? Au sein de l'école, la réunion des acteurs scolaires peut être l'occasion d'échanger et de réfléchir à ce sujet. Il me semble toutefois, qu'il est possible d'interroger les pratiques enseignantes et d'agir pour contribuer à assurer une égalité entre les élèves dans le cadre du système scolaire.

Bibliographie / Webographie

-ACCULTURATION : Définition de ACCULTURATION. (s. d.).

<https://www.cnrtl.fr/definition/acculturation>

-André Comte-Sponville - Topic. (2019, 4 janvier). Les trois amours : eros, philia, agape

[Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SUI7EiSaFQA>

-Arborio, A. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche En Soins Infirmiers*, N° 90(3), 26-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.090.0026>

-Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. La Découverte.

<https://doi.org/10.3917/dec.bidar.1997.01>

-Chabot, T. (2023). Origine sociale et configurations amicales parmi des élèves de collège. *Sociétés Contemporaines/Sociétés Contemporaines*, N° 129(1), 137-191.

<https://doi.org/10.3917/soco.129.0137>

-Chabot, T. (2022). L'homophilie sociale au collège: Amitiés et inimitiés entre élèves socialement distants dans quatre établissements mixtes. *Revue française de sociologie*, 63,

65-111. <https://doi.org/10.3917/rfs.631.0065>

-Combessie, J. (2007). *La méthodologie en sociologie* [Cairn.info]. La découverte.

<https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-33.htm>

-Contributeurs aux projets Wikimedia. (2023, 10 octobre). *Odds ratio*.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio

-Cottet, S. (2016). La Philia d'Aristote dans l'air du temps. *La Cause du Désir*, 26-27.

-Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin.

<https://doi.org/10.3917/arco.darmo.2016.01>

-*Des cornichons au chocolat*. (2021, 10 novembre). Analire, Ma Bibliothèque Littéraire.
<https://analire.wordpress.com/2021/11/10/des-cornichons-au-chocolat-philippe-labro/>

-Française, L. L. (2024, 17 avril). *Racisation : définition de « racisation » | La langue française*. La Langue Française.

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/racisation>

-Genèse de la ségrégation sexuelle et différences comportementales chez des enfants d'âge préscolaire on JSTOR. (s. d.). *www.jstor.org*. <https://www.jstor.org/stable/4534989>

-*Groupe de pairs (Composante)*. (s. d.). UNIPSED.

<https://www.unipsed.net/ressource/groupe-de-pairs/>

-Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire. *Enfance*, 2, 135-157.

<https://doi.org/10.3917/enf1.142.0135>

-Kindelbergera, C. (2018). La socialisation parmi les pairs comme facteur de développement.

Enfance, N° 3(3), 455-469. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0455>

-Kindelberger, C., Mallet, P., Kindermann, T. A., & Herbé, D. (2011). Comparaison de deux méthodes conçues pour identifier les groupes amicaux d'enfants ou d'adolescents. *L'Année Psychologique*, Vol. III(1), 117-143.

<https://doi.org/10.3917/anpsy.111.0117>

-*La construction des relations amicales entre pairs en milieu scolaire. approche comparée entre collège et lycée* (Par C. Couturier). (2020). Dumas.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03999347>

-Lannegrand-Willems, L. (2017). La construction identitaire à l'adolescence : quelle place pour les émotions ? *les Cahiers Dynamiques/les Cahiers Dynamiques*, N° 71(1), 60-66.

<https://doi.org/10.3917/lcd.071.0060>

-Leonova, T., Demont, É. & Loing, H. (2006). L'influence du genre sur le jugement social et le choix stratégique de partenaires chez les enfants. *Revue internationale de psychologie sociale*, 19, 5-34. <https://www.cairn.info/revue--2006-3-page-5.htm>.

-*Les stéréotypes de genre*. (s. d.). [Vidéo]. Réseau Canopé.

<https://tube.reseau-canope.fr/w/pgBgB1obTDGbrEzniQXcee?start=0s>

-Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans : Catherine Halpern éd., *Identité(s): L'individu, le groupe, la société* (pp. 28-36). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0028>

-N'Diaye, P. (2006). 2. Questions de couleur. Histoire, idéologie et pratiques du colorisme. Dans *Cahiers libres* (p. 37-54). <https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2006.02.0037>

-Présentation de « *La vie en réseau* » par M. Grossetti, C. Bidart et A. Degenne — *Sciences économiques et sociales*. (s. d.).

<https://ses.ens-lyon.fr/video-html5/2013-grossetti-bidart-degenne/presentation-de-la-vie-en-res-eau-par-michel-grossetti-claire-bidart-et-alain-degenne>

-Safia Kessas et le principe de l'homosocialité | SOCIÉTÉ | Être un. . . (s. d.).

https://www.facebook.com/LaPremiereRTBF/videos/safia-kessas-et-le-principe-de-lhomosocialite%C3%A9/305343853672846/?locale=fr_FR

-Simard, C. (2006). Identité, vieillesse et société. *Santé Mentale Au Québec*, 5(2), 22-32.

<https://doi.org/10.7202/030073ar>

Annexe

Annexe 1 : Les transcriptions des entretiens informels

Transcription 1

Entretien informel avec le premier groupe de filles d'une durée de 3 minutes et 30 secondes.

1	INT ³³ : Est-ce que je peux vous poser des questions ?
2	Élèves : Oui (les 5 élèves ont répondu « <i>Oui</i> » en même temps)
3	Pourquoi vous êtes-vous mise ensemble pour déjeuner ?
4	Élève 1 : Parce qu'on est amis ! Et les filles là-bas (pointe un groupe de deux filles), elles veulent toujours être ensemble car elles sont meilleures amies. Et nous, on en a marre donc on se met ensemble et comme ça, il n'y en a pas une qui est toute seule.
5	INT : D'accord, mais pourquoi vous ne vous êtes pas mis avec les garçons ?
6	Élève 2 : C'est une longue histoire ! Un jour arriva l'homme et un jour arriva la femme puis ils se donnèrent des coups de pieds et ils se séparèrent. Fin de l'histoire.
7	INT : Il n'y a pas d'autres raisons ? Pourquoi vous ne vous mettez jamais avec les garçons ?
8	Élève 1 : Parce qu'ils ne veulent pas.
9	Élève 2 : Les garçons n'ont pas les mêmes discussions que nous. Ils sont méchants avec nous en plus.
10	Élève 1 : En fait, ça dépend desquels. Si on va avec eux (pointe un groupe de garçons), ils nous crient dessus en disant « <i>Allez les filles, dégagez, laissez-nous tranquille</i> ». Voilà leur comportement. Eux-là-bas, c'est pire (pointe un autre groupe de garçon), ceux-là, ça va et derrière, ça va (pointe de nouveau un groupe de garçon)
11	INT : D'accord, mais pourquoi ça ne va pas avec ce groupe là ? (je pointe le groupe de garçons que les filles nomment de méchants)
12	Élève 1 : Parce que dans ce groupe là, ils sont gentils !
13	INT : Oui, mais pourquoi eux ça va ?

³³ Intervenant

14	Élève 1 : Parce qu'ils sont gentils.
15	INT : Qu'est-ce qu'il fait qu'ils sont gentils ?
16	Élève 3 : Moi je fais du judo avec Clément avec Nael.
17	Élève 1 : Eux ils sont sympas car ils nous crient pas dessus en disant « <i>dégagez</i> »
18	Pourquoi ils vous crient dessus ce groupe là ? (pointe le groupe que les filles nomment de méchant)
19	Parce qu'ils ont un caractère de cochon et en plus pour eux, nous notre passion « <i>c'est barbie</i> » ; « <i>j'adore les poupées</i> »
20	INT : Alors que ce n'est pas vrai !
21	Élève 2 : Oui c'est pas vrai!
22	Élève 1 : Moi par exemple, j'ai des poupées chez moi mais je ne joue qu'avec les vêtements.
23	INT : D'accord, et quand vous vous mettez ensemble, c'est parce que vous vous dites que vous allez vous mettre ensemble ?
24	Élève 1 : Non, on le fait sans réfléchir, tellement que nous sommes amis.
25	Élève 4 : En fait, on est connectée, on a rapproché les tables et on s'est toutes mises là
26	INT : Vous pensez que vous êtes amis parce que vous êtes des filles ?
27	Élève 2 : Non.
28	Elle en CE2 tu vois, je la détestais, on ne s'aimait pas (puis cite plusieurs filles de la classe). Et maintenant je les adore !
29	INT : D'accord, merci pour vos réponses les filles.
3.30''	

Transcription 2

Entretien informel avec le premier groupe de garçons d'une durée de 2 minutes et 17

1	INT : Vous allez bien les garçons ?
2	Élèves : Oui ! (réponse collective)
3	INT : D'accord, je peux vous poser quelques questions ?
4	Élèves : Oui (réponse collective).
5	INT : Pourquoi vous vous êtes mis ensemble tous les quatre ?
6	Élèves 1 : Parce qu'on est copain.
7	INT : Pourquoi vous êtes copains ?
8	Élèves : Euh... (rigolent et ne savent pas quoi répondre)
9	INT : Pourquoi vous n'êtes-vous pas mis avec des filles ?
10	Élèves 2 : Je ne sais pas (hésitation avant de répondre)
11	INT : Vous n'aimez pas être avec les filles ?
12	Élèves 1 et 3 : Non !
13	Élèves 1 : En fait souvent, elles nous crient dessus (l'élève imite « un cri de fille »)
14	INT : D'accord, et est-ce qu'elles aiment les mêmes jeux que vous ?
15	Élèves 2 : Non !
16	Élèves 1 : Pas toutes, sauf le loup.
17	INT : D'accord, et c'est quoi alors les jeux que vous aimez et que les filles n'aiment pas ?
18	Élève 1 : Foot, basket.
19	Élève 3 : Elles préfèrent des jeux où on s'attrape.
20	INT : Et vous, vous n'aimez pas ça ? (s'amuse et ne répondent pas à ma question)
21	INT : Je peux vous poser une dernière question ?
22	Élèves : Oui (réponse collective).
23	INT : Vous pensez pas que vous êtes amis parce que vous êtes tous des garçons ?

24	Élèves : Non (réponse collective).
25	Élève 1 : Il y a pleins de gars dans la classe avec qui je ne suis pas ami.
26 2.17"	INT : D'accord, merci pour vos réponses les garçons.

Transcription 3

Entretien informel avec le deuxième groupe de garçons d'une durée de 2 minutes et 23 secondes.

1	INT : Vous vous êtes mis ensemble naturellement les garçons ? (de part la situation, il était naturel que je pose la question d'emblée, sans qu'il n'y ait de présentation)
2	Élève 1 : Je ne sais pas , comme ça.
3	INT : Comme ça ? Et vous jouez ensemble dans la cour de récréation ?
4	Élève 1 et 2 : Oui.
5	INT : Tout le temps ?
6	Élève 1 et 2 : Oui.
7	INT : Et pourquoi vous ne vous mettez jamais avec les filles ?
8	Élève 3 : Parce qu'elles sont chiantes avec nous !
9	Élève 1 : Elles nous embêtent.
10	Élève 2 : Moi et les filles ça ne marche pas ensemble (ton moqueur)
11	INT : Est-ce que vous vous connaissez à l'extérieur ? Est-ce que vos parents se connaissent ?
12	Élève 1 : Oui, moi et lui (pointe un de ses camarades masculin).
13	INT : D'accord, donc les parents de Nassim et d'Adel se connaissent ?
14	Élève 1 : Oui.
15	INT : Et comment ils se sont connus ?
16	Élève 1 : On habite pas loin.

17	Élève 4 : Pierre et moi (Noah.F) on habite dans le même immeuble, on est copain et nos parents aussi sont copains.
18	INT : Et Pierre, c'est ton meilleur copain ?
19	Élève 4 : Non ce n'est pas mon meilleur copain.
20	INT : Tu joues souvent avec lui ?
21	Élève 4 : Oui, il y a une cour en bas de l'immeuble et on joue ensemble.
22	INT : Et toi Clément, c'est qui ton meilleur ami ?
23	Élève 4 : C'est un peu Ethan car je le connais depuis que je suis tout petit. Et on habitait dans le même immeuble avant avec Ethan mais j'ai déménagé.
24	INT : D'accord, et pourquoi tu ne t'ai pas mis avec Ethan ?
25	Élève 4 : C'est juste qu'on fait le tour des tables.
26	INT : D'accord, merci les garçons pour vos réponses.

Annexe 2 : Tableau des régressions logistiques

TABLEAU 2. – *Régressions logistiques : chances d'occurrence d'un lien dans les différents réseaux selon la distance sociale (vague 1)*

		Ami	Très bon ami	Très bon ami + vu hors collège	Très bon ami + parents	Inimitié	Agression
Paris 1	Densité (<i>intercept</i>)	-0,56*** (0,10)	-1,80*** (0,12)	-2,66*** (0,13)	-3,39*** (0,16)	-2,17*** (0,16)	-4,78*** (0,33)
	Distance sociale	-0,24*** (0,06)	-0,39*** (0,06)	-0,36*** (0,11)	-0,53*** (0,12)	-0,26*** (0,10)	-0,10 (0,18)
	Origine récepteur	-0,04 (0,05)	-0,07 (0,06)	-0,09 (0,10)	0,21 (0,13)	0,01 (0,06)	-0,17 (0,15)
	Origine émetteur	-0,16** (0,08)	-0,07 (0,12)	0,12 (0,13)	0,22* (0,11)	-0,06 (0,13)	0,27 (0,20)
Paris 2	Densité (<i>intercept</i>)	-1,58*** (0,06)	-2,40*** (0,08)	-4,00*** (0,09)	-4,21*** (0,09)	-3,32*** (0,10)	-5,58*** (0,15)
	Distance sociale	-0,14*** (0,03)	-0,20*** (0,04)	-0,31*** (0,06)	-0,38*** (0,07)	-0,08* (0,04)	-0,21** (0,09)
	Origine récepteur	0,03* (0,01)	-0,006 (0,02)	0,02 (0,05)	0,03 (0,05)	0,07** (0,03)	-0,13* (0,08)
	Origine émetteur	-0,006 (0,04)	-0,04 (0,06)	0,03 (0,06)	0,003 (0,07)	-0,02 (0,07)	-0,002 (0,11)
Savoie 1	Densité (<i>intercept</i>)	-1,37*** (0,07)	-2,61*** (0,09)	-3,30*** (0,10)	-3,38*** (0,11)	-2,92*** (0,13)	-5,64*** (0,27)
	Distance sociale	-0,17*** (0,04)	-0,27*** (0,05)	-0,45*** (0,08)	-0,48*** (0,08)	-0,02 (0,05)	-0,21 (0,22)
	Origine récepteur	-0,05** (0,02)	-0,04 (0,04)	-0,06 (0,06)	0,02 (0,06)	-0,12*** (0,04)	-0,38*** (0,14)
	Origine émetteur	-0,09 (0,05)	-0,12* (0,07)	-0,0002 (0,06)	0,08 (0,07)	0,07 (0,08)	-0,27 (0,20)

Annexe 3 : La grille d'observation de l'observation directe

Grille d'observation de la zone 3 :

Faits :	Interprétations :
Une dizaine d'élèves courent vers le terrain de jeu (à priori, tous les garçons de la classe)	
Cinq garçons jouent au basketball / deux des cinq garçons sont inactifs, ils regardent simplement.	
Il y a deux groupes de garçons, un qui joue au basket-ball et un qui joue au handball.	
Neuf garçons jouent au handball. Les garçons me disent qu'ils n'en font jamais d'habitude, c'est exceptionnel.	
Les neuf garçons qui jouent au handball se sont organisés en deux équipes adverses.	
Ils crient / ils s'encouragent.	
Un des garçons à lancer la balle en dehors de l'école, il y a donc un regroupement vers cette zone par les élèves. Un groupe de trois filles viennent voir ce qu'il s'y passe. Il n'y a pas d'interactions entre le groupe fille et le groupe garçon alors qu'ils sont très proches physiquement. Un des garçons qui jouait au basket-ball est parti avec le groupe de trois filles vers le hall d'entrée qui donne sur la cour de récréation.	L'entrée des élèves féminines est commentée par les élèves masculins parce qu'elles sont entrées dans leur zone.
Un passant leur redonne la balle, le match continue.	
Sur le terrain de basket-ball, les quatre élèves sont toujours présents. Deux des joueurs restent isolés mais ce ne sont pas les mêmes qu'au début de la récréation. Ils sont calmes et semblent discuter.	

Grille d'observation de la zone 1 :

Faits	Interprétations
Deux garçons se font des passes assez violentes avec un ballon.	
Une élève est assise sur le rebord d'une des fenêtre et elle joue au Rubik's cube	
Une des quatre filles attrape une des balles lancées par les garçons.	
Les garçons reprennent une balle et continuent de jouer ensemble en se la lançant.	
La fille qui a rattrapé la première balle est appelée par les trois autres filles qui veulent qu'elle lui lance la balle.	
Peu d'interactions entre le groupe masculin et féminin, bien qu'ils soient très proches physiquement.	
Un autre garçon qui était parti aux toilettes, rejoint le groupe des filles pour jouer.	
Les filles ne s'éloignent pas de la zone qui ouvre sur le hall d'entrée de la cour de récréation.	Une intégration des zones à ne pas occuper ?
La cour de récréation est divisée en deux avec d'un côté, un groupe exclusivement masculin qui joue au basket-ball et au handball et un groupe mixte à dominance féminine qui joue avec des ballons.	Les espaces sont genrés.

Annexe 4 : Le Questionnaire original

1. Comment t'appelles-tu ?

2. Quel âge as-tu ?

3. A quels jeux aimes-tu jouer dans la cour de récréation ?

4. Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

5. Depuis quand es-tu à l'école Sully ?

6. As-tu un ou des amis dans la classe que tu as connus en dehors de l'école ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

7. Pratiques-tu un sport en dehors de l'école avec un élève de la classe ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

8. Joues-tu avec d'autres enfants qui ne sont pas dans ta classe ?

9. Si oui, où les as-tu rencontrés ?

Annexe 5 : Quelques exemples de questionnaires remplis par les élèves

1. Comment t'appelles-tu ?

2. Quel âge as-tu ?

10 ans

3. A quels jeux aimes-tu jouer dans la cour de récréation ?

Dans la cour de récréation j'aime jouer à la
balle et au basket.

4. Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

Avec mes copins (L. D.)
C'est très amusant.

5. Depuis quand es-tu à l'école ?

Depuis la petite section.

6. As-tu un ou des amis dans la classe que tu as connus en dehors de l'école ? Si oui, comment s'appelle(nt)-il(s) ?

Non je n'en est pas.

7. Pratiques-tu un sport en dehors de l'école avec un élève de la classe ? Si oui, comment s'appelle(nt)-il(s) ?

Oui le basket avec
L. D.

8. Joues-tu avec d'autres enfants qui ne sont pas dans ta classe ?

Non pas vraiment.

9. Si oui, où les as-tu rencontrés ?

1. Comment t'appelles-tu ?

2. Quel âge as-tu ?

10 ans et demi

3. A quels jeux aimes-tu jouer dans la cour de récréation ?

Basket, foot, des jeux qu'on invente, parler, balle assise

4. Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

Parce-que on aime les mêmes choses (sport, musique, faire des petites bêtises)

5. Depuis quand es-tu à _____

Depuis la petite section.

6. As-tu un ou des amis dans la classe que tu as connus en dehors de l'école ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

Oui. _____ on il habitait dans le même immeuble avant la maternelle.

7. Pratiques-tu un sport en dehors de l'école avec un élève de la classe ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

Le basket avec _____ je fais aussi de l'ultimate (freelove) sans copain de l'école.

8. Joues-tu avec d'autres enfants qui ne sont pas dans ta classe ?

Non.

9. Si oui, où les as-tu rencontrés ?

1. Comment t'appelles-tu ?

2. Quel âge as-tu ?

10 _____

3. A quels jeux aimes-tu jouer dans la cour de récréation ?

à la fois, basket, ballon _____

4. Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

_____ parce que ils sont drôle _____

5. Depuis quand es-tu à l'école ?

maternelle 2^{ème} années _____

6. As-tu un ou des amis dans la classe que tu as connus en dehors de l'école ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

oui j'en ai un, il s'appelle _____ et _____

7. Pratiques-tu un sport en dehors de l'école avec un élève de la classe ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

Oui 3, ils se s'appelle _____ et _____

8. Joues-tu avec d'autres enfants qui ne sont pas dans ta classe ?

non oui _____

9. Si oui, où les as-tu rencontrés ?

à l'école _____

1. Comment t'appelles-tu ?

Je m'appelle [redacted]

2. Quel âge as-tu ?

J'ai 10 ans.

3. A quels jeux aimes-tu jouer dans la cour de récréation ?

J'aime jouer à coup ballon.

4. Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

Avec [redacted] et [redacted]. Parce que ce sont mes meilleurs amis.

5. Depuis quand es-tu à l'école ?

Je suis arrivée à [redacted] à 2 ans et finit 3 ans que je suis à l'école. Je suis arrivée en TPS.

6. As-tu un ou des amis dans la classe que tu as connus en dehors de l'école ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

(Non)

7. Pratiques-tu un sport en dehors de l'école avec un élève de la classe ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

Oui je fais du Judo avec [redacted] et [redacted].

8. Joues-tu avec d'autres enfants qui ne sont pas dans ta classe ?

Oui, mais en dehors de l'école. J'en ai rencontrés à l'école.

9. Si oui, où les as-tu rencontrés ?

J'en ai rencontrés à l'école. Mais je joue avec eux en haut de chez moi car on est voisins.

1. Comment t'appelles-tu ?

2. Quel âge as-tu ?

10 ans et demi

3. A quels jeux aimes-tu jouer dans la cour de récréation ?

J'aime jouer au foot, au ballon.

4. Avec qui aimes-tu le plus jouer dans la cour de récréation ? Pourquoi ?

Avec _____, _____ et _____
Parce-que elle sont (d'après moi) plus énergique que
les autres et qu'elle font beaucoup moins d'histoires que
les autres et plus sympas.

5. Depuis quand es-tu à l'école ?

Je suis à _____ depuis la petite section

6. As-tu un ou des amis dans la classe que tu as connus en dehors de l'école ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

Non

7. Pratiques-tu un sport en dehors de l'école avec un élève de la classe ? Si oui, comment s'appelle(nt)-t-il(s) ?

Non

8. Joues-tu avec d'autres enfants qui ne sont pas dans ta classe ?

Non

9. Si oui, où les as-tu rencontrés ?

Non

Annexe 6 : Synthèse des résultats obtenus pour le questionnaire

Les réponses mentionnées par les élèves aux questionnaires ont été répertoriées dans un tableau excel. Les réponses données par un élève, forment un code de lettre qui m'a permis d'analyser plus facilement les données. L'objectif étant de faire un lien entre des élèves ayant le même code de lettre au questionnaire et leurs liens amicaux dans les observations directes et entretien informel.

Pr	MD	GP	CEI	Football	Jeux vidéo	Log. ballon	Basket	Jeux vidéo	Jeux vidéo	Jeux vidéo	Log. ballon	Line	Discuter	Discuter	SC Football	SC Basket	SC Jeux	SC Tennis	AE/As pratiques	AE/As de déplacement	AE Chant	AE TMA/Br	Prévo
ANGILE	X					X		X	X												X		PLWD
TACHINE	X					X					X			X									PLLO
MORGAN	X					X		X			X			X									PLDE
JULIETTE	X					X														X			PLD
LOUISE	X					X																	PL
LINA	X	X				X		X			X	X											PLLD
MORGAN	X					X										X							PLJ
HELE	X					X										X		X					PLJNT
INSSIM	X				X	X		X													X		PFER
MOULIER	X				X	X		X					X			X							PFERB
FILIP	X	X			X	X		X							X								PFERF
ADRIEL	X				X	X																	PF
MATHIS	X				X	X					X	X					X						PFLLDT
LOUIS	X				X	X		X							X								PFBS
SPICIN	X				X	X		X							X								PLJ
MOHAMED	X				X	X		X							X								PFBI
EDEN	X				X	X		X					X										PFBR
REDO	X				X	X		X															PFBI
ADAM	X		X		X	X		X					X		X					X			PFBS
LEO	X				X	X		X															PFERB
LUIGI	X				X	X		X															PFERB
ARTHUR	X				X	X		X															PFER
BENJAMIN	X				X	X		X															PFERF
MATHIAS	X				X	X		X															PF
EMMANUEL	X				X	X		X							X								PFERB

Annexe 7 : Photographies de la cour de récréation

Photographie représentant la zone 1 de la cour de récréation



Photographie représentant la pente menant à la zone 1 de la cour de récréation



Photographie représentant la zone 3 de la cour de récréation constitué d'un préau, de paniers de basket-ball et d'un terrain de hand-ball



Photographie représentant la zone 3 de la cour de récréation constitué d'un préau, de paniers de basket-ball et d'un terrain de handball (vue du fond de la cour)



Résumé

Dans le cadre scolaire et notamment à l'école primaire, on peut observer la formation de groupes d'élèves distincts dans la cour de récréation ou dans les travaux de groupe. Des groupes d'élèves qui semblent se former presque à l'identique, à chaque nouvelle situation. Cela m'a incité à examiner de plus près ces groupes d'élèves qui se constituent naturellement et de manière récurrente, en raison de points communs partagés par leurs membres. Ainsi, je m'intéresse aux processus qui conduisent à la formation de ces amitiés. Plus précisément, je tente de montrer que l'amitié entre les élèves procède d'une homophilie qui peut être de genre, sociale ou selon une origine migratoire supposée. Une configuration amicale qui, toutefois, relève aussi d'une logique d'individuation, propre à l'élève. Pour ce faire, j'ai mené une étude auprès d'une classe de CM2. À l'aide de plusieurs observations, d'un entretien informel et d'un questionnaire, j'ai porté mon attention sur la composition des groupes d'élèves et leurs caractéristiques. Suite à mon analyse, une homophilie de genre apparaît nettement lors des constitutions des travaux de groupe en autonomie par les élèves. Une homophilie de genre qui apparaît aussi dans les réponses au questionnaire des élèves et dans l'entretien informel. Des résultats qui témoignent aussi de ce qui se rapproche d'un choix personnel des élèves, avec des configurations amicales qui sortent de la norme de ces sociétés enfantines. Cela montre que les amitiés entre les élèves sont influencées en partie par des caractéristiques sociales. Néanmoins, analyser les processus en cause dans les configuration amicales est complexe et dépend de nombreux facteurs qui peuvent être subjectifs et non conscients.

Mots-clé : amitié - homophilie - genre - identité - socialisation - stéréotypes

Abstract

In the school environment, and particularly in elementary schools, we can observe the formation of distinct groups of pupils in the playground or in group work. Groups of pupils that seem to form almost identically in each new situation. This prompted me to take a closer look at these groups of students, which form naturally and recurrently because of commonalities shared by their members. I'm interested in the processes that lead to the formation of these friendships. More specifically, I'm attempting to show that friendship between students stems from a homophily that may be gender-based, social or based on a presumed migratory origin. A friendship configuration that, however, also stems from a logic of individuation, specific to the student. To this end, I conducted a study in a CM2 class. Using several observations, an informal interview and a questionnaire, I focused on the composition and characteristics of the student groups. As a result of my analysis, a gender homophily clearly emerges when students set up independent group work. This gender homophily is also apparent in the students' answers to the questionnaire and in the informal interview. The results also bear witness to something approaching a personal choice on the part of the students, with friendship configurations that are outside the norm of these children's societies. This shows that friendships between students are partly influenced by social characteristics. Nevertheless, analyzing the processes involved in friendship configurations is complex and depends on many factors that may be subjective and non-conscious.

Keywords : friendship - homophily - gender - identity - socialization - stereotypes