

Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans
la cour de récréation

MONNARD, Muriel

MONNARD, Muriel. Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation. *Espaces et sociétés*, 2016, no. 166, p. 127-145

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:86930>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



OCCUPER ET PRENDRE PLACE : UNE LECTURE DES RAPPORTS DE POUVOIR DANS LA COUR DE RÉCRÉATION

Muriel Monnard

ERES | « Espaces et sociétés »

2016/3 n° 166 | pages 127 à 145

ISSN 0014-0481

ISBN 9782749251523

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2016-3-page-127.htm>

Pour citer cet article :

Muriel Monnard, « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », *Espaces et sociétés* 2016/3 (n° 166), p. 127-145.
DOI 10.3917/esp.166.0127

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



HORS DOSSIER

II



Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation

Muriel Monnard

L'école secondaire, dotée des fonctions clés de sélection (Delory-Momberger, 2005) et de distribution des qualifications (Dubet et Martucelli, 1998), prépare les jeunes individus à l'insertion dans le compétitif monde du travail. Au cœur de ce dispositif se situe l'élève qui, en sa position d'*homo economicus*, pèserait rationnellement l'importance du présent pour son futur et s'investirait dans son métier d'élève en fonction de ses aspirations (Perrenoud, 1994). Or l'école, loin d'être une enclave temporelle, est déjà « société », une société vécue dans le temps présent des élèves, faite de rapports de pouvoir qui dépassent les logiques de l'enceinte de l'établissement. Si la salle de classe, haut lieu de l'institution, n'en est pas exempte, c'est lors de la pause, ce moment « libre » avec faible surveillance des adultes, que les conditions d'une prise de distance avec le rôle d'élève sont réunies au sein de l'école donnant à voir une société des pairs en formation.

Moment par excellence d'expression des cultures juvéniles et de mise en scène des rapports sociaux, l'espace récréatif joue un rôle primordial. Plus qu'un

Muriel Monnard, assistante d'enseignement et doctorante, Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) et département de géographie et environnement, Université de Genève, Suisse. Muriel.Monnard@unige.ch

support qui rend visible un partage genré (Thorne, 1993 ; Delalande, 2001), l'espace met en relation ou sépare. Il contribue, selon les actions et déplacements des usagers, à la création d'un « nous » par opposition à un « eux ». En tant qu'espace habité, il s'agit pour ses usagers de « définir, ajuster, entretenir les bonnes distances entre moi et les autres, entre les autres et moi » (Besse, 2013, 43). Les déplacements quotidiens et la mobilité, même au sein du micro-espace scolaire, résultent par conséquent de choix plus ou moins conscients qui informent sur l'identité sociale des individus (Depeau et Ramadier, 2011).

Cet article propose d'entrer par les marges du temps et de l'espace scolaire, à partir de l'usage que les adolescents (12-15 ans) font de l'espace récréatif à la pause, pour comprendre le rôle joué par la ressource spatiale dans les processus d'intégration et d'exclusion au sein des groupes de pairs. Il entend ainsi, d'une part poursuivre un champ d'étude principalement exploré dans les écoles primaires, et d'autre part démontrer l'intérêt d'une prise en compte de la dimension géographique des placements et des stratégies de déplacements pour éclairer leurs implications sociales. À cette fin, il met en dialogue un concept de géographie, la place (Lussault, 2013), avec une notion issue de la sociologie, la carrière (Darmon, 2008).

À partir de données qualitatives issues d'une année d'observation dans des établissements du secondaire en Suisse dans le cadre d'une étude doctorale, l'analyse spatiale de la cour de récréation a fait émerger des centres et marges des sociabilités adolescentes, soit des places concrètes et matérielles. C'est entre celles-ci que se dessinent des carrières sociales juvéniles, où la connaissance de l'espace joue un rôle primordial.

CONTEXTE DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

Un cas d'étude genevois

Cette étude a été conduite en secondaire 1, dans des « cycles d'orientation » (CO) du canton de Genève. Bien qu'il ne dure que trois années (9^e, 10^e, 11^e), le CO est l'équivalent du collège français (12-15 ans). L'orientation professionnelle survient dès la fin de la 9^e classant les élèves dans trois sections en fonction de leurs résultats : Communication et Technologie (CT), Langues vivantes et Communication (LC) et Littéraire-Scientifique (LS). Seule la dernière prépare à une « formation gymnasiale » en secondaire 2, laquelle garantit une entrée à l'université.

Si la densité et la répartition des vingt établissements de CO au sein du canton de Genève ne permettent pas d'observer des phénomènes de ségrégation et d'évitement comparables à la situation française, les établissements se distinguent toutefois par l'environnement urbain et la population accueillie (nationalité, catégorie socio-professionnelle). Pour cette raison, trois cas d'étude, situés sur trois communes urbaines du canton, ont été choisis. Chaque

établissement réunit environ sept-cent élèves. Le CO1, ouvert en 2010, est situé à Carouge, une commune à très forte densité. Il s'insère dans un ensemble d'habitats collectifs récents à proximité du centre-ville. Le CO2, construit en 1971, se situe entre Lancy et Plan-les-Ouates dans une zone résidentielle mixte composée d'un ensemble d'habitats collectifs et de petites maisons individuelles. Le CO3 a été construit en 1973 en périphérie de la commune de Genève et à proximité de la Cité des Avanchets, des grands ensembles construits à la même période et réunissant 6 000 habitants. Cet établissement a la particularité d'être très pratiqué par les habitants du quartier puisqu'il est traversé par une rue piétonne et doté d'importants espaces verts¹.

	Nat. Suisse	Nat. Étrangère	Cadres sup.	Prof. Intermédiaire	Ouvriers
CO1	72 %	28 %	21 %	45 %	34 %
CO2	72	28	14	49	37
CO3	50	50	9	39	52

Tableau 1 – Répartition des origines sociales des élèves pour l'année 2013/2014², en pourcentage

Méthode d'observation

Les données sont issues d'une année scolaire d'observation (2013-2014) dans les CO. À un rythme au minimum d'une demi-journée par établissement chaque semaine, l'enquêtrice était présente de façon aléatoire dans les différents espaces scolaires (halls d'entrée, couloirs, cour de récréation, *etc.*) pendant les pauses de quinze minutes du matin et de l'après-midi et de cinq minutes entre les cours. Un rapide croquis d'occupation des lieux était réalisé sur un carnet et complété une fois les élèves de retour en classe. Sont mentionnés : les espaces occupés, les déplacements, les activités, les gestuelles et le sexe (fille/garçon) considéré comme une catégorie *a priori*. Si l'enquêtrice n'a pas été présentée officiellement à l'ensemble des élèves et enseignants responsables des surveillances à la pause³, elle le fut néanmoins auprès de la direction de chaque établissement qui autorisa l'accès à tous les espaces de l'établissement, ainsi qu'à une classe de chaque établissement suivie au fil de l'année en cours d'arts visuels dans le cadre d'un projet de cartographie subjective de l'école. En ce sens, les observations sont menées partiellement à découvert (Arborio et Fournier, 2001). De plus, au fil de l'année, les interactions

1. En Suisse les écoles ne pas sont fermées. En guise de périmètre, une ligne est tracée au sol.

2. Calculé d'après les nombres absolus accessibles depuis le site du Service de la recherche en éducation du canton de Genève, <https://www.geneve.ch/recherche-education/statistiques/>

3. En Suisse Romande, ce sont les enseignants qui se partagent les surveillances.

avec les jeunes usagers présents à la pause donnèrent lieu à une trentaine de courts entretiens (5-10 min) et autant de cartes commentées des espaces de la pause. À partir d'un croquis vierge, ils et elles indiquaient et nommaient les groupes qu'ils connaissaient. Les observations directes et les entretiens ont ainsi permis d'explorer l'espace des pratiques.

JEUNES À LA PAUSE : UN MOMENT POUR PRENDRE PLACE

Délaissant partiellement les attributs et comportements de la figure de l'élève, la pause est le moment par excellence d'expression des sociabilités juvéniles et d'investissement dans la construction et le maintien des relations sociales. Dans un contexte institutionnel de coprésence et de très forte densité, le bâti et le mobilier jouent un rôle fondamental en tant que ressource spatiale favorisant les phénomènes d'inclusion ou d'exclusion entre pairs.

Pour cette raison évoquer les places, ou en d'autres termes la « lutte des places » (en écho et substitution à la lutte des classes), s'est avéré particulièrement pertinent pour mener une analyse spatiale des formes de sociabilité dans la cour de récréation. D'un point de vue épistémologique, la « place » est un concept géographique en cours de consolidation (Lussault, 2009). Il permet de dépasser la dimension métaphorique de la position sociale tout en faisant référence à un enjeu de nos sociétés contemporaines où « chaque personne tente d'accéder à et de tenir des places, au sens large du terme. (...) Une place met en relation, pour chaque individu, sa position sociale dans la société, les normes en matière d'affectation et d'usage de l'espace dans un groupe humain quelconque, et les emplacements (les endroits) que cet individu est susceptible d'occuper dans l'espace matériel en raison même de sa position sociale et des normes spatiales. » (Lussault, 2013, 785-786). En définitive, dans la lutte des places les jeux de pouvoir se dessinent à partir de trois variables (la position sociale de l'individu, les codes normatifs relatifs à l'usage de l'espace et les configurations matérielles). Celles-ci sont observables pour dresser une géographie sociale et politique de la cour de récréation.

Entre les différentes places acquises peuvent être tracés des parcours semblables à des carrières, terme spatial dans sa définition première (*carriera*, terrain entouré de barrières et aménagé pour les courses de char) et impliquant une trajectoire individuelle à l'intérieur d'un espace clairement délimité. Nous postulons à la suite de Darmon (*op. cit.*) et dans la lignée des approches dites interactionnistes (Hughes, 1971 ; Becker, 1985 ; Goffman, 1990) que cette notion sociologique est particulièrement féconde pour comprendre comment un jeune parvient à faire partie d'un groupe de pairs, à être inclus dans la longue durée et à participer en retour à l'inclusion ou exclusion des autres individus. Définie comme un engagement social au sein d'un groupe, la carrière est le résultat d'un processus fait d'apprentissages par étapes et de prises de décision au sein du groupe de référence, lesquelles dépendent des configurations sociales et – nous

rajoutons – spatiales du moment. Par conséquent, aucune carrière n'est linéaire et il importe de s'arrêter sur ces moments auxquels les individus donnent du sens.

Nous postulons que l'étude des dispositifs spatiaux et l'analyse spatiale complète l'approche sociologique. Croiser la place et la carrière permet d'aborder la dimension spatiale et la part visible de toute trajectoire sociale. Avec un regard de géographe qui s'intéresse aux pratiques et usages de l'espace pour éclairer les phénomènes sociaux, nous nous demandons comment les jeunes usagers apprennent à faire bon usage des espaces disponibles dans la cour de récréation pour se placer dans la hiérarchie sociale entre pairs, pour certains à faire carrière en tant que jeune intégré tandis que d'autres vont mener une carrière marginalisée pendant leur scolarité.

L'ESPACE DE LA RÉCRÉATION : UNE OCCUPATION HIÉRARCHISÉE, À PARTIR DE QUELQUES PLACES CHOISIES

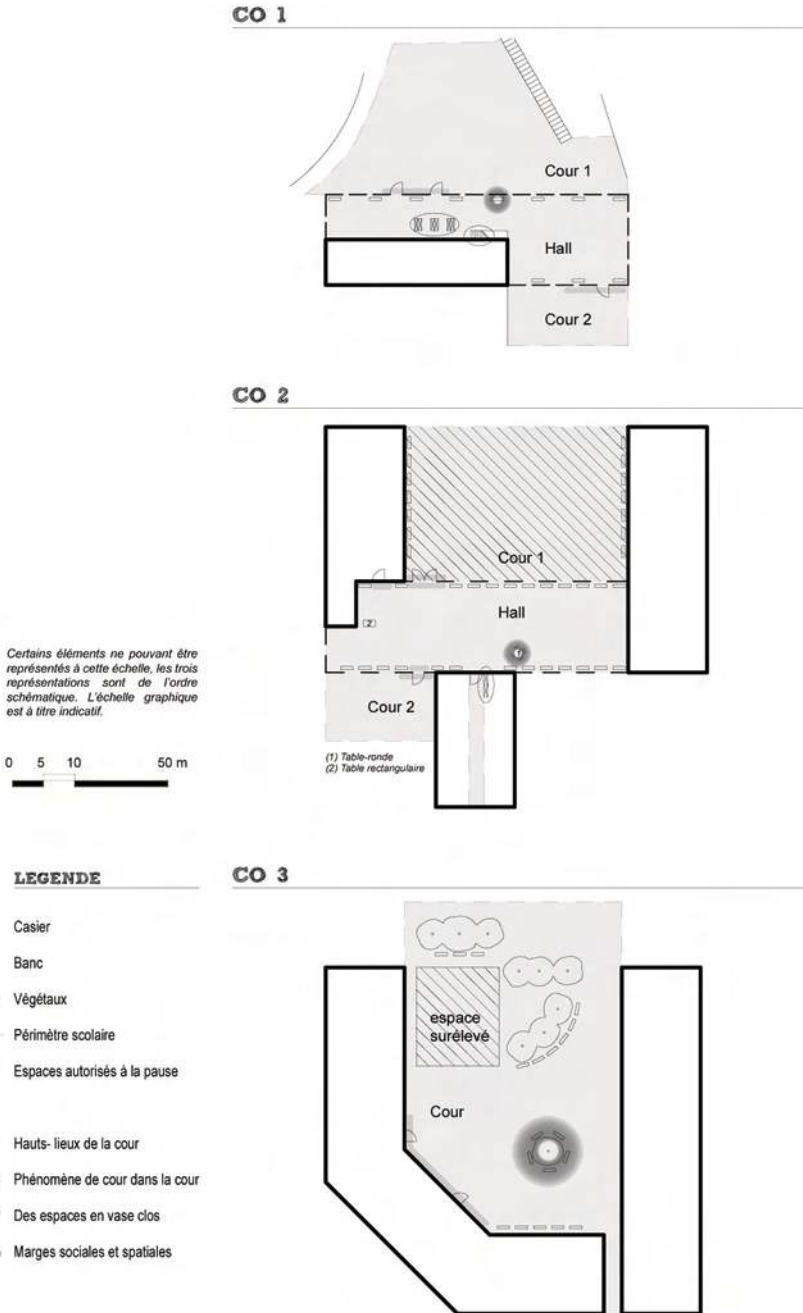
La cour, comme le reste de l'espace scolaire, est un espace à la fois collectif et fragmenté (Sgard et Hoyaux, 2006). Espace de mise en scène des sociabilités, la cour – laquelle inclut souvent le hall à Genève – s'organise entre des centres de la vie sociale, des espaces intermédiaires et des marges qui prennent souvent appui sur des discontinuités physiques (bancs, arbres, marches, escaliers)⁴. Nous présenterons dans un premier temps les principaux lieux d'agrégation juvénile en croisant ce que les jeunes usagers en disent avec ce qui a été observé. Les principaux lieux de l'espace récréatif ont été schématisés dans la figure ci-après (p. 134).

Haut lieu

Comme partout ailleurs, plus les places sont rares, plus elles sont chères. En effet l'occupation des espaces par les jeunes usagers fait émerger un haut lieu, cet espace reconnu comme un lieu (localisable, repérable et nommé), doté d'une forte valeur symbolique pour la communauté qui le pratique et site d'un événement ou régulièrement pratiqué lors de rassemblements (Debarbieux, 1993). Élément d'identification, le haut lieu contribue aussi en tant que « centre » et « cœur des choses » (Gentelle, 1995) à organiser le territoire des pairs de la cour de récréation. Pour les trois établissements nous qualifions de hauts lieux ces espaces systématiquement nommés et décrits par les jeunes usagers. Ils ont pour première caractéristique d'héberger des occupants connus de tous et souvent craints⁵ :

4. Dans deux des trois établissements le grand hall est l'espace central de la pause. Bien qu'il s'agisse d'un espace couvert nous parlons de « cour » par extension.

5. Pour la suite nous indiquons F pour fille, G pour garçon. Les sections (CT, LC, LS) sont données lorsqu'elles ont été mentionnées par les élèves.



**Figure 1 - Les principaux lieux de l'espace récréatif.
Plan schématique des trois cycles d'orientation (rez-de-chaussée) ».**

« On irait pas ici, on se ferait jeter » (G9^e)

« La table ronde c'est pour ceux qui se sentent supérieurs, on se prend des insultes si on va là-bas » (F11^e)

« C'est plutôt les populaires qui y trainent, genre les gens les plus connus du cycle » (F10^e CT)

« Là je n'irais pas, là ça ne sert pas à grand-chose, c'est les boss du cycle ou ceux qui connaissent des 11^{es} » (G10^e CT)

« C'est les beaux-gosses racailles qui regardent de travers » (G11^e).

Ces occupants ont la particularité d'être associés à un groupe social reconnaissable pour ses attributs extérieurs. Ils sont qualifié de « stylés », « boss », « beaux gosses racailles » ou « populaires » dans deux des écoles. Le CO2, où la proportion d'étrangers n'est pourtant pas significative⁶, se distingue en revanche par les références aux origines ethniques des occupants de la table ronde :

« Il y a la table ronde des Kosovars, Arabes, des boss, les 11^{es}, les plus grands ! » (F11^e)

« La table ronde c'est les Albanais, les Kos. » (F11^e).

Contrairement à la nationalité, la section⁷, qui contribue à la fabrique des classes sociales, est rarement mentionnée comme un signe distinctif par les autres élèves. Néanmoins les attitudes des occupants, à travers les jeux de regard, un rythme ralenti (« Ils regardent de travers, ils prennent du temps, ils arrivent toujours en retard » G11^e LS) et le prestige du *football* (« Les beaux-gosses ? Quand ils trouvent un truc par terre, ils commencent à jouer au foot » G11^e LS), évoquent les habitus des enfants de la classe ouvrière inscrits dans une culture de résistance selon Willis (1977) et celle de la culture de rue qui organise selon Escofet les phénomènes contemporains de socialisation horizontale (2011)⁸.

Plus précisément, c'est avec leur posture physique (assis, jambes écartées, regards dirigés) que les usagers œuvrent physiquement à faire exister leur zone, dissuadant les autres individus d'y stationner. Quelques garçons du groupe s'amuse parfois à se battre à quelques mètres de la table ou du banc, donnant ainsi de la visibilité à un périmètre qu'ils entretiennent :

6. Bien que la proportion d'enfants étrangers soit inférieure à la moyenne genevoise (38 %), dans cette école le groupe de l'espace central semble s'organiser autour de quelques élèves Kosovars.

7. Si la variable de classe n'a pas pu être prise en compte lors de l'observation, les sections en sont néanmoins des indicateurs.

8. À l'issue de sa riche étude ethnographique en lycée professionnel, Séverine Depoilly (2014) se demande si les modes de faire observés chez les élèves masculins relèveraient plus d'un « habitus de cité » ou d'un habitus ouvrier traditionnel. Notre étude n'a pas non plus permis de prendre position.

« C'est pas exactement ici, c'est un périmètre. Les filles c'est plus à côté » (G11^e, usager de l'espace central).

Plus rarement, ils utilisent un objet ou fabriquent des boulettes de papier dont ils se servent pour une rapide partie de *football* ou pour les lancer en guise de projectile. Comme toute mise en scène, celle-ci nécessite un public témoin, éventuellement des filles spectatrices et faire-valoir situées sur les bancs les plus proches ou encore les individus en arrière-plan tel un public par défaut. Celui-ci permet aux usagers de l'espace central de réactiver leur position dominante.

La dernière caractéristique du haut lieu est son emplacement central. Il contribue, dans les trois écoles, à visibiliser ses occupants. Par contraste avec les autres espaces de la cour, la position surplombante des tables et bancs centraux offre une visibilité à 360 degrés qui participe de la réputation du lieu :

« En fait on est au centre aussi un peu... on peut voir partout, ça j'aime bien aussi » (G10^e CT, usager de la table ronde).

Dominer un espace par le regard donne à ses jeunes usagers – en l'occurrence presque exclusivement masculins – un pouvoir et une légitimité. En effet, les observations ont confirmé que ce sont souvent dans les espaces en hauteur et centraux que s'affirme et se diffuse une culture jeune dominante fondée sur les modes de sociabilité juvénile populaire⁹.

Marges sociales et spatiales

À ces lieux centraux et visibles peuvent être opposés les espaces en périphérie occupés par les jeunes les moins intégrés dans les réseaux de sociabilité juvénile. Places par défaut du fait de leur situation en marge et de leur distance sociale et matérielle avec le centre de la cour, elles n'existent que parce que des élèves se postent là, devant les portes d'entrées, cet espace le seuil entre le dedans et le dehors, entre la cour et le cœur de l'institution. Les abords des portes sont des lieux de rendez-vous et d'occupation régulière principalement pour des groupes de filles qui attendent en grappe, prêtes à monter en vitesse à la sonnerie pour s'assurer de « bonnes » premières places en classe. Toutefois, malgré une féminisation de ces espaces dans le discours (définis plusieurs fois comme « le coin des gamines »), l'observation ethnographique a permis de relever une forte occupation de ces espaces de passage par des garçons seuls. Probablement aussi peu à l'aise avec leurs pairs qu'à la bibliothèque, haut lieu de l'institution scolaire qui sert parfois de refuge, ils développent dans leur corps des stratégies d'invisibilité (attente debout et statique,

9. Dans son analyse des cultures lycéennes Pasquier (2005) avance : « Chez les lycéens, la culture dominante n'est pas la culture de la classe dominante, mais la culture populaire ». L'étude d'Escofet (*op. cit.*) le confirme pour le secondaire 1 (12-15 ans).

sac sur le dos, bras le long du corps, mains cherchant parfois le bout du *tee-shirt*, regard inquiet ou rivé sur les panneaux d'information), qui par contraste les rendent d'autant plus visibles dans le paysage de la cour où le mouvement domine. Ce décalage leur vaut le qualificatif de « perdus » par certains pairs.

En définitive ces espaces centraux et périphériques, tant symboliquement que matériellement, donnent à voir des groupes sociaux aux logiques spatiales et sociales contradictoires (stratégie visibilité / invisibilité) dont la tendance principale – garçons mobiles occupant la majeure partie de l'espace central, majorité de filles statiques en marge – témoigne d'une continuité avec la partition genrée de l'espace déjà observée dans la cour d'école en primaire (Thorne, *op. cit.* ; Delalande, *op. cit.*).

Des places « intermédiaires »

Entre le centre et les marges de la cour, où les « logiques juvéniles populaires » et les « logiques scolaires » sont mises en tension (Depoilly, *op. cit.*), existe une multitude de lieux où les occupants expérimentent différentes manières de se placer physiquement et socialement dans l'espace. Nous en présenterons trois.

Dans deux des trois établissements a émergé un phénomène de « cour dans la cour » où un groupe de pairs masculins entretient une zone d'influence, selon le même principe que les espaces centraux mais dans un espace moins cité en entretien. Alors que des garçons se retrouvent sur l'espace rectangulaire surélevé de la cour principale du CO3, les limites de cette zone à l'entrée de la cour du CO2 sont plus floues. Elles sont par conséquent définies par les actions du groupe de pairs (batailles de bouteille d'eau, jeu avec des bâtons, salutations). Ainsi, un jour les garçons ont serré la main de tous les individus arrivant dans la cour, telle une mise en scène leur permettant de performer leur masculinité en présence d'un public. Parfois moqués par les plus grands de l'espace central, ils profitent du lieu sécurisé formé par cette scène alternative et peuplé principalement des plus jeunes de 9^e pour se positionner entre pairs adolescents. Contrairement aux individus de l'espace central, ces deux groupes ne semblent pas partager une identité ethnique ; ils ne sont en tout cas pas connus comme tels¹⁰ : « garçons », « 10^e », « grands mais pas des racailles ». Ces qualificatifs témoignent d'une mise à distance avec le groupe de l'espace central dont ils n'ont pas tous les attributs.

De nombreux bancs sont occupés par des groupes mixtes selon un usage moins codifié que l'espace central. Espaces relativement convoités par les

10. En revanche, ils partageaient un stigmate : une forte corpulence. Malgré un champ de recherche en expansion, notamment à la suite des travaux de Longhurst (2005) sur les géographies des « *fat bodies* », les études manquent à ce sujet pour développer l'analyse.

usagers, la mixité assure un prestige entre groupes de pairs. Être en groupe, et d'autant plus en groupe mixte, est valorisé, signe de maturité et d'être « grand ». Ce sont souvent les jeunes des dernières années qui se retrouvent calmement pour discuter et plus encore les sections qui se destinent au secondaire post-obligatoire gymnasial¹¹. Leur bonne position symbolique dans l'institution ne nécessite pas de visibilité ostensible.

Enfin un ensemble de recoins semble fonctionner en vase clôt, hors du regard des pairs. Alors que les casiers et les toilettes sont occupés en majorité par des groupes de filles, les renforcements du bâtiment accueillent des petits groupes de filles ou de garçons. Or s'ils peuvent être des lieux de rencontre privilégiés pour de petits groupes de pairs, il s'y recrée toujours une hiérarchie, tel ce groupe de quatre garçons assis contre le mur sous l'escalier. Tandis qu'un d'entre eux explique avec fierté qu'il s'agit de leur « coin », qu'ils sont en 11^e et viennent toujours ici, un autre qui souhaite renchérir est renvoyé à sa position de 10^e :

« Tais-toi c'est la première fois que tu viens ici ! »

Le jeune usager ne peut légitimement se revendiquer du lieu, confirmant qu'une place ne devient sienne que lorsqu'elle est à la fois tenue et occupée dans la durée.

À partir de cette présentation des logiques de fonctionnement de quelques lieux faisant office de places, nous avançons qu'une « bonne » place est premièrement un lieu qu'un individu peut occuper et tenir, et deuxièmement un espace dont les codes d'usage correspondent aux valeurs partagées par le groupe de pairs au sein duquel l'individu souhaite être inclus. Bien que la valorisation de ces placements dépende des individus – certains individus privilégieront des espaces moins contrôlés par les pairs ou par l'institution scolaire tels que des bancs isolés – les rares places centrales, pôles de diffusion d'une culture jeune dominante peuvent être considérées comme des « bonnes » places en tant que centres du pouvoir des pairs qui régissent une partie du fonctionnement de l'espace récréatif. Il paraît alors légitime de se demander qui peut accéder à ces places et à quel moment.

LOGIQUES DE PLACEMENT : DES TRAJECTOIRES COLLECTIVES ET INDIVIDUELLES

La durée des placements, leurs moments de rupture et les engagements sociaux qu'ils impliquent sont des composantes essentielles à toute carrière sociale.

11. Seulement 50 % des élèves du CO, ceux de la section LS, accèdent à une formation gymnasiale les menant à l'université.

D'abord rester entre soi : le quartier et la classe

En général, le premier placement dans la cour de récréation s'explique par une appartenance de quartier ou au groupe classe.

Durant les premières semaines, les nouveaux arrivants ont tendance à se retrouver par quartier, au point que certains bancs sont nommés à partir du lieu de résidence de leurs usagers. Ces appellations réfèrent souvent aux communes des écoles primaires qui servent de repères rassurants jusque dans la cour de récréation. Ce constat est particulièrement vrai dans le CO3 qui réunit des quartiers très diversifiés (favorisés à proximité de l'aéroport, populaires dans la Cité). En revanche la reconnaissance des quartiers tend à s'estomper à partir de la 10^e :

Enquêtrice : « Et vous vous n'avez jamais été seuls ? »

– « Non parce qu'on arrivait avec ceux du quartier. (...) Il y a le groupe de Cointrain sur les marches, les 10^{es} de Vieusseux assis et ceux de Châtelaine à côté, puis ceux de Franchise » (G9^e)

Ceux qui ne se retrouvent pas par quartier restent souvent avec leur classe, au point qu'un espace puisse devenir le point de regroupement d'une même classe de la 9^e jusqu'en 11^e, malgré un changement de section. Pour plusieurs élèves qui ont rejoint une classe CT en 10^e, la récréation incarnait le moment de rencontre avec les amis des autres sections :

« J'aime bien être là, on s'assied, on discute de ce qui se passe, des sorties qu'on peut faire, puis je revois des amis que je voyais plus avant, enfin que je revois pas très souvent, des amis en LS. » (G10^e CT)

Dans chaque situation, c'est avant tout le lien social qui légitime un déplacement et une exposition publique dans l'espace collectif de la cour :

« Avant il ne connaissait personne et était vers les portes, puis il est venu ici quand il a connu des gens. » (G9^e).

Quand la place est libre...

Qui s'approprie les places vacantes ? À l'échelle de l'année scolaire, deux logiques ont émergé en discutant avec les élèves. Soit un principe d'enracinement où les habitués gardent la place qu'ils se sont faite et les nouveaux venus héritent de l'espace laissé vacant par les anciens 11^e :

« Ça dépend quand il reste de la place quand on arrive. Nous quand on est arrivé les 11^{es} étaient là-bas, alors on est venu là. » (G11^e).

Soit une logique circulaire où la place restante, parce qu'elle a été valorisée les années précédentes, revient légitimement aux nouveaux aînés qui sont alors responsables de cet espace clé :

« Avant c'était les plus grands, j'étais là-bas (montre l'espace surélevé de la cour du CO3). Nous on est la relève. Mais il y a moins d'ambiance avec les 11^{es} qui sont partis, c'était mieux avant. » (G11^e)

Si les deux logiques semblent possibles pour des espaces relativement neutres tels que des bancs (notamment les bancs mixtes cités plus haut), les rares places hautes très valorisées, du fait de leur qualité en tant qu'espace central et position stratégique, reviennent aux nouveaux plus influents. En outre les changements peuvent avoir lieu sans attendre la nouvelle année, au gré de l'intégration des normes, des codes et des nouvelles rencontres. Celles-ci sont fondées sur un apprentissage des rapports sociaux. La position socio-spatiale de chacun-e peut être dégradée ou augmentée et cette situation de vulnérabilité est particulièrement marquée chez les filles.

Carrières féminines, carrières précaires

Dans les rapports au territoire et vis-à-vis de leur carrière sociale d'usagères de l'espace, les garçons et les filles ne partent pas dans les mêmes conditions. En effet, la règle implicite d'une domination spatiale des garçons sur les filles se ressent d'autant plus fortement sur celles qui essayent de s'en soustraire. En d'autres termes, obtenir une position avantageuse les place en sursis. S'il est possible d'occuper les lieux, les tenir est plus difficile comme en atteste un événement narré en entretien individuel par Layla¹².

Dans le CO2, il existe deux tables traditionnellement occupées par des garçons. Mais durant cette année 2013-2014, un groupe de filles de 10^e dont fait partie Layla a pris possession de la deuxième table, qui bien qu'un peu moins centrale que la première reste néanmoins très visible. Layla est une fille en section CT connue par ses pairs. Son occupation de l'espace physique (elle court, danse, se déplace beaucoup) et sonore évoque les modes de sociabilité des garçons de la table ronde. Or à la fin de l'année, elle qui paraissait avoir une position stable dans la cour explique qu'elle a dû changer de lieu :

« On m'a dit que je restais trop avec les garçons. En fait maintenant je me promène pour pas rester toujours avec les mêmes groupes. ».

Sa visibilité a été peu appréciée par les autres usagères de la cour qui soulignent l'anormalité de la situation :

« Ça c'est le clan de Layla » (F.10^e CT),

« J'aime pas les gens là-bas où il y a les filles de 10^e, avant c'était des garçons », (F.11^e)

« La table rectangulaire, c'est les filles qui font genre. » (F.11^e)

12. Prénom fictif.

Devenue trop influente, Layla a été sommée de relâcher un peu de territoire associé au masculin et au pouvoir masculin : en devenant visibles les filles qui s'y frottent risquent le stigmate de la (mauvaise) réputation. Contrairement aux garçons pour qui la réputation est un facteur d'inclusion, elle est pour les filles un puissant facteur d'exclusion sociale et spatiale :

« C'est différent pour les filles, il y a la réputation, moi je pourrais pas aller avec les filles CT par exemple, après on parlerait sur moi. C'est pareil partout. Les filles doivent faire plus attention. » (F11^eLS).

De même que dans la citation de Layla, l'usage du pronom « on » fait référence aux pairs féminins.

MAÎTRISER L'ESPACE POUR UNE CARRIÈRE SOCIALE RÉUSSIE

Toute carrière repose sur des apprentissages. Dans la cour de récréation, la maîtrise de l'espace est à la croisée du savoir, savoir-faire et savoir-être. Ce sont les jeunes de dernières années, et en particulier les plus visibles des hauts lieux de la cour, qui font preuve de plus grandes compétences spatiales.

Apprendre à observer

Dans l'espace de la cour de récréation, comme dans la salle de classe ou la bibliothèque, celui qui est (re)connu est celui qui sait. Or le savoir nécessaire pour jouer le rôle attendu, élève ou jeune pair, ne porte pas sur les mêmes objets. Dans la cour de récréation, l'apprentissage porte avant tout sur un savoir relationnel, c'est-à-dire un savoir-être situé¹³ et corporel. Se repérer dans l'espace est une nécessité qu'il convient de vite acquérir, comme ces filles de 9^e pour qui la connaissance de territorialités existantes a été un des premiers apprentissages marquant de leur rentrée. Elles ont rapidement compris qu'elles s'étaient assises sur le banc des « grands » et n'y sont plus jamais retournées. En montrant des espaces périphériques, une des filles précise telle une récitation bien apprise :

« Les 9^{es}, on est juste là, là et là ».

La capacité qu'a un individu à nommer les autres groupes de pairs est un bon indicateur d'intégration dans les réseaux de sociabilité. Les résultats des cartes commentées sont marquants à cet égard : très pauvres pour la majorité

13. Comme en attestent les questions formulées lors de la visite des primaires, un de leurs premiers motifs d'inquiétude porte sur l'espace scolaire : en particulier le repérage (peur de se perdre), les droits d'accès (aux toilettes, casiers, salles de classe) et les objets du quotidien (sacs autorisés, risques de vols, cigarettes).

des 9^e qui méconnaissent souvent une partie entière de l'école et repèrent au mieux trois groupes selon les qualificatifs de « grands » ou « petits », elles le sont tout autant pour de nombreux groupes de filles de 11^e. En définitive, ceux qui connaissent le mieux les usages des lieux et les groupes qui les pratiquent sont les groupes mixtes de 11^e et les élèves de la section CT qui mettent à profit des apprentissages non-scolaires. En effet, à l'école, on apprend à observer :

« Les 9^e ils restent dans les étages ou dans les escaliers pour rester discrets. (...) Les 11^{es} CT ils se déplacent beaucoup (...) Il y a pas mal de filles aux casiers car elles n'ont pas de place dans leurs sacs à main, surtout les 10^{es} (...) Quand on attend le bus, on se met pas trop près de l'arrêt, mais pas trop loin, c'est la sagesse des 11^{èmes} » (G11^e)

« Il y a les 9^{es} perdus, ça se voit ils parlent pas, tous seuls limite, et les 9^e normaux, ils rigolent en groupe et bougent, ensuite il y a les beaux-gosses des 10^{es}, ils bougent beaucoup et quand ils trouvent un truc par terre ils commencent par jouer au foot. » (G11^e)

Dans ces deux témoignages, comme dans de nombreux autres recueillis, la reconnaissance du groupe d'âge d'autrui passe par des signes extérieurs plus ou moins adéquats vis-à-vis des codes et pratiques en usage dans la cour de récréation, notamment la perception d'un corps immobile ou en mouvement. La mobilité des corps est signe d'un état de « normalité », associé à une maturité.

Apprendre à se mouvoir

Savoir repérer et observer les autres corps n'est pas suffisant pour se faire une « bonne » place à l'école. Savoir quoi faire de son corps est nécessaire comme l'atteste cette fille de 11^e qui se rappelle le début de sa première année :

« En fait on ne s'asseyait pas trop sur les radiateurs, on restait debout. »

La station statique debout symbolise la position des nouveaux venus qui ne savent pas où se mettre au sens littéral du terme. Néanmoins, celui et celle qui a compris l'importance de la gestuelle et des positions appropriées pour se faire une place peut reproduire la symbolique de corps en mouvement à loisir, telle Patricia l'amie de Layla qui explique en mimant chaque action de son discours :

« Ben en fait je vais à la table, je dis bonjour à tout le monde, "salut salut", après je m'assois et je discute. Et de temps en temps je vois des amis là-bas et puis je me lève, je dis "salut", on discute et tout et tout, puis après je me rassois parce qu'il y a beaucoup de gens qui s'assoient alors ça prend de la place. Et puis après il y a Layla, je la vois, "salut salut". »

Patricia a tiré profit de sa maîtrise d'un lieu pour devenir influente. Elle fait reposer ce pouvoir, d'une part sur sa connaissance des codes et pratiques

des usagers de l'école, et d'autre part sur sa maîtrise corporelle (prendre de la place, être mobile et avoir un corps dirigé vers les autres). Ainsi elle poursuit et maintient les normes et valeurs de son groupe en se garantissant dans le même temps une position influente au sein du même groupe.

Pendant l'année d'observation Layla était une informatrice privilégiée. Dotée d'une très bonne connaissance des lieux et des groupes de pairs, elle s'est montrée experte des lieux de sociabilité et fine observatrice tant dans ces descriptions que dans ses réflexions en entretien :

« Dehors il y a plus de garçons que de filles. Plus de filles vers les casiers qu'à la table ronde. Je ne sais pas pourquoi, je ne comprends pas ! »

Pourtant, selon le vocabulaire en usage, elle a « raté » son année, expression résumant exclusivement celle-ci à ses apprentissages scolaires. Alors que certains élèves, les « adaptés » (Escofet, *op. cit.*), sont autant à l'aise avec les logiques de pairs qu'avec les logiques de l'institution, la forme scolaire telle que nous la connaissons dans les établissements publics des pays riches de l'OCDE laisse peu de place aux élèves qui, comme Layla, sont incapables d'adopter en continu leur métier d'élève bien qu'ils fassent preuve d'autres aptitudes dans les interstices de l'institution.

Maîtriser pour résister ?

Probablement parce que les plus habiles appartiennent au groupe le plus visible de la cour dont les activités et la gestuelle contribuent à diffuser une contre-culture scolaire, la maîtrise de l'espace scolaire, pratiquée notamment par les usagers des espaces centraux ou Layla, a pu être appréhendée comme une forme de résistance à l'institution scolaire (Willis, *op. cit.*). Mais à quoi résistent-ils et elles ? Ils résistent en premier lieu à un temps qu'il leur est imposé (Bing et Monnard, 2015). La maîtrise du temps étant hautement valorisée pour réussir dans le métier d'élève, les jeunes qui ne trouvent pas leur place dans l'institution ont tout intérêt à refuser ce temps scolaire et à occuper l'espace, ce qu'il reste aux dépossédés de leur temps. À la compétition sociale stimulée par le fonctionnement sélectif de l'institution scolaire se combine donc la compétition spatiale. Si on ne peut réussir le cursus scolaire symbolique, la maîtrise de sa trajectoire spatiale *via* la tenue de places matérielles hors de la salle de classe paraît nécessaire pour s'affirmer en tant que jeune mature en opposition à l'élève sujet de l'institution. De même que les notes structurent un classement scolaire attribuant à chacun un statut social, nous avons pu voir que la place occupée et tenue dans la cour informe sur la position sociale revendiquée ou subie par l'individu ou le groupe en question.

Cependant, ces places qui contribuent au bien-être à l'école ne peuvent se résumer à des espaces stratégiques. En effet, dans le CO2 la table ronde de l'espace central a été retirée plus d'un mois pour la tenue d'un concert dans le

hall. Les garçons, désespérés durant les pauses et errant dans leur périmètre, l'ont exprimé en entretien individuel. À la question « est-ce qu'il y a quelque chose à améliorer dans l'école ? », l'un d'eux, pourtant peu loquace en classe, répond avec émotion et sans hésitation : « Qu'on nous remette la table ! ». Cet attachement au lieu est d'autant plus fort que, dans la tradition genevoise, il n'y a pas de murs ni de barrières qui délimite le territoire scolaire. Les élèves restent souvent dans le périmètre après les cours jusqu'à ce que les doyens¹⁴ leur demandent de rentrer chez eux. Dans le CO3 en particulier, une partie d'entre eux revient le *week end*, souvent avec des anciens élèves, signe d'un espace véritablement approprié et inscrit dans le quartier.

CONCLUSION

Quelles que soient l'ancienneté des bâtiments, l'ouverture dans le quartier et la mixité sociale des écoles, les logiques spatiales se répètent, les jeunes usant des discontinuités spatiales des bâtiments pour se constituer en groupes de pairs.

Envisager ces espaces occupés comme des places permet de questionner la dimension spatiale de la position sociale des individus, une position toujours située et dépendante des autres individus en présence. Dans le monde scolaire les trajectoires sociales se construisent sur des ascensions sociales, souvent synonymes d'accès aux espaces centraux, et sur des chutes sociales, lesquelles coïncident avec une mise à distance du territoire des pairs. Ces parcours entre des places tenues ou convoitées dessinent la trame matérielle de carrières sociales en pratique, lesquelles nécessitent des compétences relationnelles et un sens du lieu que les modes de socialisation juvénile valorisent. Se faire une place au sein de la société des pairs résulte donc d'un apprentissage corporel-socio-spatial dans un contexte de rapports de force où, comme ailleurs dans la société, les filles doivent justifier plus que les garçons de leur légitimité à prendre et tenir leur place, alors même qu'une partie d'entre elles participent activement au contrôle spatial de leurs pairs féminines.

La lutte pour les places n'est pas réservée au monde scolaire. Il est toutefois possible que l'institution scolaire, par sa fonction de sélection et de distribution, accentue les logiques de compétition spatiale entre pairs dans les micro-espaces, renforçant la fragmentation à l'intérieur de l'école, notamment pour ceux et celles qui en échec selon les normes scolaires et pour sauver la face cherchent à dessiner un autre parcours dans les interstices.

14. Enseignant et membre du personnel de direction, le doyen a notamment un rôle de surveillance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARBORIO, A.-M. ; FOURNIER, P. 2001. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris, Nathan.
- BECKER, H. 1985 [1963] *Outsiders: Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié.
- BESSE, J.-M. 2013. *Habiter, un monde à mon image*. Paris, Flammarion.
- BING, J.-B. ; MONNARD, M. 2015. « Sur le chemin et dans l'école », *EspaceTemps.net*, Travaux, 01.09.2015, p. 1-17.
- DARMON, M. 2008. « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix* n° 2, vol. 82, p. 149-167.
- DEBARBIEUX, B. 1993. « Du haut lieu en général et du mont Blanc en particulier ». *Espace géographique* n° 1, vol. 22, p. 5-13.
- DELALANDE, J. 2001. *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR.
- DELORY-MOMBERGER, C. 2005. « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Hermès* n° 3, Vol. 43, p. 79-85.
- DEPEAU, S ; RAMADIER, TH. (sous la dir. de) 2011. *Se déplacer pour se situer, places en jeu, enjeux de classes*, Rennes, PUR.
- DEPOILLY, S. 2014. *Filles et garçons au lycée professionnel*, Rennes, PUR.
- DUBET, F. ; MARTUCCELLI, D. 1998. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- ESCOFET, P. 2011. *Le microcosme juvénile. Sociabilité adolescente, école et violences*, Gollion, Infolio.
- GENTELLE, P. 1995. « Haut lieu ». *Espace géographique* n° 2, vol. 24, p. 135-138.
- GOFFMAN, E. 1990 [1957]. *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- HUGHES, E. 1971. *The Sociological Eye*, Chicago New York, Aldine-Atherton.
- LONGHURST, R. 2005. « Fat Bodies: Developing Geographical Research Agendas » *Progress in Human Geography* n° 3, vol. 29, p. 247-259.
- LUSSAULT, M. 2009. *De la lutte des classes à la lutte des places*, Paris, B. Grasset.
- LUSSAULT, M. 2013. « Place » dans J. Levy et M. Lussault (sous la dir. de), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, p. 785-788.
- PASQUIER, D. 2005. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris, Autrement.
- PERRENOUD, P. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF Éditions.
- SGARD, A. ; HOYAUX, A.-F. 2006. L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique* n° 3, vol. 30, p. 87-108.
- THORNE, B. 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.
- WILLIS, P. 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House, 1977.