

# « Un vrai copain, c'est un copain qui est vrai avec toi ! » La différenciation sociale de la sincérité dans les relations amicales des enfants

**Kevin Diter**

DANS **GENÈSES** 2023/2 (N° 131), PAGES 81 À 106  
ÉDITIONS **BELIN**

ISSN 1155-3219

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-geneses-2023-2-page-81.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Belin.**

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.

# « Un vrai copain, c'est un copain qui est vrai avec toi! »

La différenciation sociale de la sincérité dans les relations amicales des enfants

Kevin Diter

PP. 81-106

A l'instar de l'amour, l'amitié est un sujet largement investi dans les domaines artistique, philosophique ou culturel<sup>1</sup>. Nombreux sont les livres, chansons, films ou séries qui mettent en scène ce sentiment, le prennent pour objet et s'attachent à le définir et à le caractériser (Adams et Allan 1998; Allan et Adams 2007). Dans la plupart de ces œuvres, l'amitié est (re)présentée de la même manière: comme une relation élective dense, intime et profonde – qui se rapproche de la romance ou des liens familiaux – et dont l'idéal rime avec *sincérité* (Silver 2003). Cette attention aiguë accordée aux liens entre amitié et sincérité dans les productions culturelles contraste nettement avec la place qu'occupe leur analyse dans les sciences sociales. Certes, de rares enquêtes les ont pris en compte (Bidart 1991; 1997; Duck 1994; Walker 1995; 2011); mais très peu de recherches se sont intéressées aux définitions socialement différenciées de l'amitié et à l'importance inégale conférée à la sincérité, y compris parmi celles qui étudient de près les sociabilités affectives des individus (Allan 1998; Crosnoe 2000; Spencer et Pahl 2007).

Les enquêtes sociologiques et anthropologiques se sont plutôt concentrées sur deux éléments clés. Elles ont tout d'abord largement investi la question de la structuration des amitiés et de leurs fonctions sociales. Plus précisément, elles se sont attachées à mettre en évidence le poids des relations amicales dans la (re) production des inégalités et des hiérarchies sociales, à travers notamment le dévoilement de leur caractère homophile et asymétrique en termes d'âge, de genre, de classe et de race (McPherson, Smith-Lovin et Cook 2001; Olicker 2007; Wimmer et Lewis 2010). Ensuite, dans une perspective complémentaire, une autre partie importante de ces enquêtes a pris pour objet les « résultats au niveau individuel » (*personal outcome*) de la qualité et des configurations des réseaux amicaux (Allan et

Adams 2007 : 127 et suiv.). Ces différentes recherches ont non seulement révélé les effets positifs des groupes de pairs sur l'intégration sociale, sur la santé et le bien-être (Demir 2015), mais elles ont aussi et surtout montré leur importance dans l'entraide matérielle et le soutien moral, ainsi que dans la formation des identités (de genre et de classe) et des styles de vie qui leur sont associés (Jerrome 1984; Walker 1995). Comme le soulignait déjà Claire Bidard, il y a trente ans : « dans ces enquêtes, la qualité des relations, leur signification pour l'individu, les degrés et les formes d'implication qu'elles mettent en œuvre, ont été majoritairement soit ignorés, soit déduits de critères dont la pertinence n'est pas démontrée [...]. [Quant aux] processus d'apposition du label "ami", mis en œuvre par les individus en interaction, ils sont soit ignorés, soit "naturalisés" » (Bidard 1991 : 24-25).

Cette tendance à délaisser la compréhension et la genèse des représentations et des définitions des amitiés au profit de l'analyse des relations amicales elles-mêmes et de leurs effets se retrouve également dans les études sur l'enfance<sup>2</sup> – qui pourtant ont mis très tôt en exergue la centralité des amitiés dans la vie quotidienne des filles et des garçons (Sirota 2015 [2006]; Corsaro 2015; Court 2017). La majorité des chercheur·es de ce champ appréhendent l'amitié et les relations amicales enfantines soit comme des situations et des moments révélateurs des rites, normes et cultures propres aux univers enfantins (Delalande 2001), soit comme des cadres d'apprentissage où se développent les compétences sociales et cognitives des enfants, leur identité (Bukowski, Newcomb et Hartup 1998), et à travers lesquels les filles et les garçons produisent et reproduisent (de manière interprétative) le monde social, ses hiérarchies et les différentes coutumes, règles et obligations de leur groupe de pairs (Eder 1995; Adler et Adler 1998; Ahn 2011). Les sociabilités enfantines sont peu voire pas analysées pour elles-mêmes, mais pour ce qu'elles disent de ce que sont et font les enfants. D'autres chercheur·es, plus proches de la psychologie du développement (Fehr 1996; Furman et Rose 2015), ont fait un pas de côté et se sont intéressé·es aux « processus amicaux », et plus spécifiquement aux différents mécanismes par lesquels les relations amicales se construisent durant l'enfance. Elles et ils ont essayé de comprendre comment, selon leur âge – et leur développement cognitif et social –, les filles et les garçons se font des ami·es (« *do friendship* »), grâce à quels types d'interactions, en mobilisant quelles sortes de supports, de techniques, de jeux ou de jouets, et de quelle manière. Aussi intéressantes soient-elles, ces enquêtes continuent de passer sous silence la manière dont les un·es et les autres définissent leurs relations amicales, ainsi que l'importance que recouvre la sincérité dans la hiérarchisation des liens affectifs.

Pourquoi les sociologues des amitiés (enfantines) n'aiment-ils pas la sincérité ? La première raison, et peut-être la plus évidente, est liée à la division sociale du travail scientifique. Les amitiés, les émotions et l'intimité se trouvent du côté de la philosophie, de la psychologie et des neurosciences en raison de leur prétendu caractère idiosyncrasique, universel et naturel (Adams et Allan 1998). Les sciences sociales n'auraient supposément rien à leur apporter dans la mesure où elles ne

seraient pas liées à des effets de contexte ou d'environnement (Lignier 2021). La seconde raison est la vision – largement partagée – du caractère éphémère et labile des amitiés enfantines (Bukowski, Newcomb et Hartup 1998). Les enfants ne sauraient pas (encore) ce que sont les « vraies amitiés », et ne pourraient donc rien dire de la manière dont elles se forment et se maintiennent, ni de leurs raisons.

L'objectif de l'article est d'éclairer les différents points aveugles laissés par la littérature en prenant à bras-le-corps la question des définitions et catégorisations enfantines de l'amitié, c'est-à-dire en interrogeant précisément le sens et la signification que donnent les enfants aux termes « copains », « copines », « amies » ou « meilleures amies ». Ce faisant, il s'intéresse aux principes socialement et sexuellement différenciés à partir desquels les filles et les garçons en viennent à distinguer différents niveaux ou degrés de relations amicales, et à la place que joue la sincérité dans cet ordonnancement des sociabilités. En d'autres termes, il s'agit de saisir de quoi la sincérité est le nom pour les enfants, notamment quand elle rime avec meilleure amitié, et d'en dévoiler les différentes désignations, ainsi que les variations sexuées et sociales.

À partir de données variées (Encadré), l'article propose une cartographie détaillée de ce que les « vraies amitiés », les amitiés les plus sincères, signifient, recouvrent et impliquent pour les enfants. Tout d'abord, il souligne que la sincérité n'est pas attendue pour toutes les relations affectives, tant s'en faut : elle concerne principalement voire uniquement les relations amicales les plus proches, celles qui comptent le plus aux yeux des filles et des garçons. Il montre ensuite que la sincérité repose, pour la majorité des enfants, sur deux exigences : d'implication et de réciprocité d'une part, et d'« être vraie », d'autre part. Si ces deux principes sont présents chez toutes les enfants, ils se conjuguent différemment selon leur genre et leur milieu social d'origine.

### Méthodologie

Cet article s'appuie sur un travail de terrain mené dans le cadre d'une thèse de sociologie portant sur la sociogenèse des sentiments affectifs et amoureux chez les enfants âgés de 6 à 11 ans. Au cours de cette recherche, trois matériaux complémentaires ont été mobilisés : une enquête ethnographique d'un an dans une école primaire et un centre de loisirs parisiens ; des entretiens semi-directifs auprès de garçons et de filles et de leurs parents (pour un total de 15 familles) ; et l'analyse statistique d'un questionnaire de terrain. L'enquête ethnographique a été conduite au sein d'une école et d'un centre de loisirs d'un quartier socialement mixte de l'Est parisien – composé environ d'un tiers de cadres et de professions libérales, d'un tiers de professions intermédiaires, et d'un tiers d'employés, ouvriers et ouvrières. L'objectif de cette immersion à moyen terme – pendant près de 1 000 h, en classe et dans la cour de récréation – était de saisir la place des sentiments affectifs et amoureux dans la

vie quotidienne des enfants, et surtout de souligner en détail leurs pratiques, attitudes et comportements en la matière.

En complément de ces observations, des entretiens auprès des enfants et de leurs parents ont été réalisés : d'une part pour appréhender le sens et les significations que les filles et les garçons donnent à leurs pratiques et comportements affectifs et amoureux ; et d'autre part pour mettre en lumière la manière dont se transmettent les règles socialement et sexuellement différenciées des sentiments.

Pour recueillir au mieux la parole des enfants et éviter notamment le risque d'imposition de problématiques, que les rapports de pouvoir asymétriques peuvent entraîner lors des entretiens entre adultes et enfants, des ateliers « dessins » ou « jeux » ont été organisés. Ils ont permis de saisir, d'une manière moins directive et moins scolaire, les perceptions des garçons et des filles, en les faisant raconter des histoires d'amour,

d'amitié et d'inimitié à partir de dessins ou de figures représentant les personnages ou personnes de leur choix. Peu de consignes étaient données afin de ne pas orienter leurs discours vers un type de réponses plus ou moins légitime, ou plus ou moins attendu.

L'inconvénient majeur des entretiens est d'avoir surreprésenté les enfants (des parents) les mieux dotés en capital culturel et économique (Tableau 1) : seules trois familles sont issues des classes populaires ou des fractions inférieures des classes moyennes (employés qualifiés). Toutes les autres appartiennent soit au pôle intellectuel des classes moyennes (n = 5), soit aux classes supérieures (n = 7). Afin de diversifier les propriétés sociales des enfants et de saisir les représentations et pratiques amoureuses et amicales des garçons et des filles des classes populaires, des

questionnaires de terrain ont été distribués à l'ensemble des élèves de l'école pendant la dernière semaine de cours (n = 116). De plus, les observations dans le centre de loisirs, tous les mercredis et pendant les vacances scolaires, ont constitué un complément utile aux questionnaires dans la mesure où elles ont permis de rendre compte des comportements et des perceptions affectives des enfants des classes populaires. Ce cadre ludique favorisait les jeux et discussions en groupes restreints de deux ou trois enfants et offrait des moments et des espaces où chacun-e pouvait parler librement, à l'abri du regard des adultes et des autres enfants plus âgés, de ses amours, et surtout de ses amitiés, de la manière dont elles s'étaient formées, des raisons pour lesquelles elles se maintenaient, ou parfois prenaient fin (de façon plus ou moins provisoire).

TABLEAU 1. CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DES ENFANTS ENQUÊTÉS PAR ENTRETIEN ET PAR QUESTIONNAIRE

	FILLES				GARÇONS			
	CP/CE1	CE2	CM1/2	ENSEMBLE	CP/CE1	CE2	CM1/2	ENSEMBLE
<b>Entretiens (n = 20) *</b>								
Classes populaires	1	1	1	3	1	0	0	1
Classes moyennes	1	1	1	3	3	0	1	4
Classes supérieures	2	0	2	4	3	0	2	5
<i>Total (effectif)</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>10</i>	<i>7</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>10</i>
<b>Questionnaires de terrain (n = 116)</b>								
Classes populaires	41	13	30	32	34	8	35	30
Classes moyennes	27	37	25	28	33	38	30	32
Classes supérieures	32	50	45	40	33	54	35	38
<i>Total (pourcentage)</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Total effectif (valeur manquante pour la classe sociale)</i>	<i>29 (7)</i>	<i>9 (1)</i>	<i>26 (2)</i>	<i>64 (10)</i>	<i>21 (3)</i>	<i>5 (1)</i>	<i>23 (0)</i>	<i>52 (4)</i>

Notes : \* Le nombre d'enfants interviewés est supérieur à celui du nombre de familles car il m'est arrivé à plusieurs reprises de questionner différents enfants d'une même famille.

Les enfants se sont vu attribuer la position sociale du parent le mieux doté en capital économique et culturel. Ainsi, un-e enfant dont la mère est médecin et le père employé appartiendra aux classes supérieures.

Les enfants qui ne vivent qu'avec un seul parent se voient attribuer la classe sociale du parent avec lequel ils et elles vivent.

Source : Questionnaires de terrain et entretiens.

Champs : Toutes les enfants.

Lecture : Parmi les dix filles questionnées en entretien, deux sont en CM1/2 et font partie des classes supérieures.

## Meilleur·e ami·e *versus* copain ou copine : une hiérarchisation précoce des relations affectives

Si les discussions autour des amitiés – de leurs compositions et de leurs frontières – sont omniprésentes chez les enfants et relèvent de la « culture de pairs » (Adler et Adler 1998 ; Delalande 2001), les références à la sincérité n'apparaissent pas toujours directement dans les propos enfantins. Le terme est relativement peu mobilisé par les enfants. Au cours des 20 entretiens réalisés avec les filles et les garçons, seules deux filles de classes supérieures y recourent de leur propre chef lorsque je leur demande « Tu veux dire quoi par “vraie amitié” ? » :

« Bah, enfin, une vraie amitié, c'est une amitié qui est sincère quoi ! [...] C'est une amitié entre meilleures amies ! On se garde tous nos secrets, on se ment jamais, on est toujours là les unes pour les autres... C'est une amitié sincère, quoi ! » (Céline, CM1, classes supérieures)

« Moi, je dirais que c'est une amitié entre vraies amies [...] [Et] les vraies amies, c'est celles qui sont sincères entre elles. Moi, je trouve ça super important la sincérité, ça montre qu'on s'aime beaucoup, enfin, qu'on s'aime pour de vrai. » (Alice, CM2, classes supérieures)

À cela s'ajoutent deux autres mentions dans la cour de récréation, lors d'une discussion entre plusieurs filles de CM1 à propos d'une dispute entre des « super copines » :

« Charlotte (CM1, classes moyennes), Alyssa (CM1, classes moyennes inférieures) et Margot (CM1, classes moyennes supérieures) sont dans le “coin des CM1”, partie de la cour relativement cachée des adultes. Elles discutent de Lilia (CM1, classes populaires). Cette dernière a “rapporté à Philippe [leur professeur] qu’ils avaient fait le dessin qui se moquait de Maylis”, et ce alors même qu’“elle avait promis juré qu’elle le dirait pas et elle a rapporté”, suite à quoi elles se sont fait punir. Pour justifier la mise à l'écart (temporaire) de Lilia, les filles parlent de mensonge (“Ouais, elle a menti, elle a dit qu’elle le dirait pas et elle l’a dit quand même !” précise Alyssa) et surtout de non-respect des règles des “super copines” (“les super copines, normalement ça rapporte pas ! Ouais, entre super copines, on est sincères, on garde les secrets, sinon ça sert à rien d'être super copines si on trahit”). » (Notes de terrain, janvier 2014)

Toutefois, les rares fois où le mot est employé, il renvoie toujours à une autre catégorie, plus diffuse et bien plus connue des enfants, y compris des plus jeunes, celle des *véritables amitiés*, et plus précisément à celle des « vraies ami·es » ou des « meilleurs copains ». Dans chacun des extraits, la sincérité est en effet utilisée par des filles<sup>3</sup> pour parler des relations qui comptent le plus pour elles (« on s'aime beaucoup », « on s'aime pour de vrai ») ou pour rendre compte de la manière dont ces dernières devraient fonctionner (« on est toujours là les unes pour les autres », « les super copines, normalement ça rapporte pas »). Ces relations s'opposent en

creux aux relations plus communes, entre «simples copines» ou camarades de classe.

Les définitions enfantines de la sincérité sont ici davantage étiques qu'émiques. Elles renvoient moins aux usages explicites de ce mot appartenant au registre amical adulte (Bidart 1997; Maisonneuve 2018) qu'à une reconstruction empirique, par le chercheur, de ce à quoi il semble faire référence dans l'univers enfantin, à savoir les «vraies amitiés» ou les «vraies ami·es» qui sont autant d'expressions ou de thématiques omniprésentes et centrales dans les discussions enfantines. La sincérité est comprise ici comme tout ce qui constitue pour les enfants les preuves ou les indices des véritables amitiés, et plus précisément de ce que sont les meilleures copains ou copines.

La question des vraies amitiés, de leur définition et contours, n'apparaît pas à n'importe quel moment chez les enfants. Elle se donne généralement à voir dans les différentes opérations quasi quotidiennes de classement, déclassement ou reclassement des relations amicales, dans la mesure où ces opérations permettent de hiérarchiser les relations affectives, et plus précisément de définir les «vraies amitiés», de les différencier des autres configurations et statuts amicaux. En d'autres termes, la question de la sincérité émerge et s'impose dès lors que les filles et les garçons commencent à distinguer les différents niveaux ou degrés des relations amicales dans lesquelles elles et ils sont engagé·es. Avant cela, aucune mention de la sincérité n'est faite puisque chaque copain, copine ou ami·e semble encore occuper une même place dans l'économie de la vie affective des enfants.

### *Une capacité ou disposition à classer peu distinctive...*

Dès leur plus jeune âge, les enfants savent hiérarchiser leurs camarades. Les filles comme les garçons distinguent très nettement les enfants qui, au sein de leur classe ou dans la cour de récréation, appartiennent au groupe de «copains» et «copines», et celles et ceux qui sont rattachés aux groupes, plus valorisés et plus valorisants, d'«ami·es» et de «meilleures ami·es». Cette hiérarchisation apparaît souvent, dans leurs propos, sous le registre de l'évidence. Ainsi lorsque je demande s'il y a, à leur avis, des différences entre copain·ine et meilleur·e copain·ine<sup>4</sup>:

«Ben oui, bien sûr, c'est pas la même chose! C'est pas du tout pareil même!» (Entretien avec Justine, CE2, classes populaires)

«Bah oui, y'en a plein! Les meilleurs copains, c'est mieux que les copains, on s'entend mieux!» (Discussion avec Aaron, CE1, classes moyennes inférieures)

«Bah oui! C'est pas du tout pareil... [Elle semble surprise par la question.] Bah oui, on fait pas la même chose avec ses meilleures copines et ses copines tout court!» (Entretien avec Céline, CM1, classes supérieures)

Non seulement les réponses des enfants sont courtes, mais elles sont toutes ponctuées de «ben oui» ou «bah oui» voire de «bien sûr» ou, dans de rares cas,



de «t'es bête», comme si la question ne se posait pas et que la distinction était naturelle, tombait sous le sens et n'avait pas besoin de justification supplémentaire que sa simple affirmation<sup>5</sup>. Même lorsque certain·es enfants de CP ou de CE1 reconnaissent avoir «du mal à voir la différence» entre les copain·ines et les meilleur·es copain·ines ou «ne pas trop savoir en fait» parce que «toute la classe est leur amie», elles et ils distinguent et hiérarchisent leurs relations amicales *dans la pratique*, soit en reconnaissant qu'elles et ils jouent plus avec certain·es de leurs camarades que d'autres, soit en indiquant qu'elles et ils préfèrent certain·es enfants à d'autres :

«*Tu joues tout le temps avec, c'est ma copine préférée. On se voit même en dehors de l'école, et des fois à ma maison.*» (Lisa, CP, classes populaires)

«*Oui, moi, j'suis copain avec toute la classe [...] Mais, j'aime quand même mieux jouer à Blue Dragon [une série télévisée] avec Mathys et Hugo. C'est mieux, on rigole tout le temps, c'est plus marrant!*» (Léo, CE1, classes moyennes)

Cette faible différenciation sexuée et sociale dans la hiérarchisation des amitiés s'explique principalement par le fait que les opérations de classement font partie intégrante du répertoire «ludique» des enfants, et ce de manière précoce et généralisée.

*... en raison de son omniprésence dans les jeux enfantins*

«Trois filles de CE2, Laura (classes moyennes supérieures), Éléa (classes moyennes supérieures) et Mina (classes supérieures), sont assises en rond, cachées derrière le banc vide où s'assoient généralement les professeur·es et animateur·rices. Elles discutent en chuchotant, puis éclatent de rire alors que j'arrive à leur hauteur. Je leur demande ce qu'elles font. Elles me répondent, toutes joviales, qu'elles «jouent aux meilleures copines... non, aux meilleures amies!» Elles m'expliquent qu'elles «s'amuse» (*sic*) à classer les enfants de l'école (qui s'avèrent être quasi exclusivement des CE2) entre différentes catégories : «ennemi·es pour la vie», «ennemi·es», «copines», «amies», «meilleures amies» et «amoureux». Elles sont ravies de leurs réponses, car «sans copier» (*sic*) leurs classements sont similaires. Non seulement elles ont indiqué les mêmes «ennemi·es pour la vie», à savoir Melyssa (CE2, classes moyennes inférieures), Lindsay (CE2, classes moyennes supérieures) et Florian (CE2, classes populaires) qu'«arrête pas de les embêter» et qui «est trop chiant et trop con [Rires]», mais surtout elles apparaissent *toutes* dans la catégorie «meilleures amies» de leurs deux autres copines, ce qui amène Mina à conclure (en chœur avec ses deux camarades) «on est les meilleures amies du MONNNDE ENNNNTIER (en insistant sur les deux derniers mots). «Ouais, du MONNNDE ENNNNTIER!»), renchérissent Éléa et Laura.» (Notes de terrain, mai 2014)

Relativement fréquent dans une cour d'école, ce type de scène peut laisser une impression de déjà-vu pour qui a passé du temps auprès d'enfants, que ce soit au sein d'une institution scolaire, en centre de loisirs ou en colonie de vacances. Il



n'est en effet pas rare de voir filles et garçons consacrer une large partie de leur temps de récréation ou de leur pause méridienne à discuter et à débattre de la place et du rang de chacun·e de leurs camarades dans l'économie de leur vie affective et amicale. Ces différents jeux de classement surviennent le plus souvent en début d'année scolaire – ou au moment des premières vacances –, lorsque les filles et les garçons rencontrent de nouveaux enfants et ont l'occasion d'élargir leur cercle amical initial. Mais ils peuvent également avoir lieu après une reconfiguration de leur réseau de sociabilité, que ce soit lors de disputes avec certain·es de leurs (ancien·nes) meilleur·es ami·es ou, au contraire, au moment de la création de nouvelles alliances, lorsque des camarades, initialement éloigné·es, leur viennent en aide en cas de difficulté.

Ces opérations de classement, déclassement et reclassement se déroulent inmanquablement selon un même processus : les enfants se réunissent, généralement par petits groupes homogènes d'un point de vue du sexe et de l'âge, et commencent par énumérer les différent·es élèves de leur classe, puis ceux et celles du même niveau scolaire avant d'en venir, éventuellement, aux plus grand·es. À chaque prénom énoncé, elles et ils s'emploient à classer l'enfant dans une seule et unique catégorie, allant de « pires ennemi·es » à « amoureux » ou « amoureuses », en passant par « copains », « copines » et « meilleur·es ami·es » (Figure 1).

Si l'intitulé des catégories mobilisées peut évoluer en fonction des propriétés sociales des enfants – les plus grand·es et les enfants des classes supérieures distinguant les « ami·es » des « copain·ines », quand les plus petit·es et les enfants des classes populaires opposent plutôt les « meilleur·es » copain·ines ou ami·es aux autres –, il reste que toutes et tous s'appliquent et se plaisent à ordonner leurs camarades, et à indiquer lequel·les sont les élu·es de leur cœur et lequel·les ne le seront jamais.

Ces discussions et opérations de classement sont d'autant plus efficaces dans la (re)production des dispositions des enfants à distinguer et à hiérarchiser leurs relations amicales qu'elles permettent à celles et ceux qui bénéficient de ces activités de classement – en apparaissant du « bon côté » des amitiés (*i. e.* en étant des « meilleur·es ami·es ») – de réaffirmer leur appartenance à leur groupe de pairs. Comme le souligne l'extrait ethnographique précédent, les filles de CE2 profitent de ces moments de hiérarchisation pour prêter allégeance à leurs groupes de pairs, et plus particulièrement pour signifier, aux autres et surtout à elles-mêmes, la qualité et la force des liens qui les unissent (« On est les meilleures amies du MONNNE ENNNNTIER »). À cet égard, il n'est pas étonnant de noter que la première chose que font la plupart des enfants quand ils ou elles doivent classer leurs camarades – ou celle qu'ils et elles attendent avec le plus d'impatience – est de montrer au « groupe de super copain·ines » lui-même, au sein duquel sont effectuées ces opérations de classement, que chacun·e des membres arrive en tête des élu·es de leur cœur (sans se concerter ou « sans copier ») et que, contrairement aux autres enfants de l'école, elles et ils appartiennent toutes et tous à la catégorie



Figure 1. Un exemple d'opération de classement des amitiés et inimitiés faite durant l'étude (Roxane, CM1, classes moyennes supérieures)

la plus élevée de la hiérarchie amicale, qu'elle soit nommée « meilleurs copains », « meilleures amies » ou encore frères ou « sœurs de cœur ». Cette fonction de reconnaissance de l'entre soi des classements semble d'autant mieux fonctionner qu'elle s'accompagne généralement d'une exclusion commune ou partagée de ceux et celles que les enfants détestent. Dans le cas cité précédemment, Laura, Éléa et Mina se félicitent aussi bien d'avoir inscrit leurs prénoms respectifs dans la case des « meilleures amies » que d'avoir indiqué les mêmes « ennemis pour la vie », et donc d'avoir gravé dans le marbre de leur feuille d'évaluation les mêmes dégoûts des « autres » (Lignier et Pagis 2017).

Ces pratiques quotidiennes de (dé)classement des enfants ne participent pas seulement à l'intériorisation des dispositions à distinguer et à hiérarchiser les relations amicales chez celles et ceux qui les mettent en œuvre et en bénéficient, elles contribuent également à façonner celles des enfants qui sont du « mauvais côté » du classement, qui sont exclues à la fois des catégories de « meilleures amies », mais aussi de la possibilité même de pouvoir participer à cette opération de classement, faute de camarades avec qui le faire. C'est par exemple le cas de Melyssa (CE2, classes moyennes inférieures) qui à plusieurs reprises s'est retrouvée en pleurs après des opérations de classement au cours desquelles son nom n'avait été inscrit dans aucune « liste des meilleures copines ». Melyssa me précisera, visiblement affectée par la situation : « Moi, j'ai que des copines, j'ai pas de vraies copines... C'est pas juste, je suis meilleure amie de personne ». Cette exclusion du statut recherché et valorisant de « meilleure copine » est d'autant plus douloureuse et marquante qu'elle s'accompagne d'une forte domination symbolique : Melyssa reconnaît l'importance de ces opérations de classement dans la constitution et la cristallisation des différents niveaux des relations amicales. Elle essaiera d'ailleurs

d'y participer, mais s'en verra refuser l'accès par celles-là mêmes qui ne l'avaient pas reconnue digne de faire partie des « meilleures amies »<sup>6</sup>. Ces expériences négatives constituent pour la jeune fille des moments d'apprentissage contraints et violents dans lesquels elle intériorise à la fois la stricte séparation entre « simple copine » et « vraie copine » et son positionnement du mauvais côté de la barrière, et reconnaît dans le même temps la légitimité des schèmes de classement (scolaires) qui sont utilisés par ses camarades (Lignier et Pagis 2014).

Pour résumer, si les enfants savent dès leur plus jeune âge différencier leurs relations affectives et leurs camarades, c'est en grande partie par le truchement des opérations quotidiennes de hiérarchisation amicale qui sont au centre des activités récréatives enfantines et qui leur permettent non seulement de mettre en avant et de renforcer l'existence de leurs groupes de pairs, mais également de se situer dans la cour de récréation en distinguant un « nous » par rapport à « eux » ou « elles ».

Réduire ces différentes opérations de classement à leur rôle d'intégration sociale, de formation et de maintien des amitiés ou d'intériorisation des dispositions à hiérarchiser serait une erreur. Comme le montre l'extrait de terrain, les « jeux des meilleures copain·ines » permettent aussi aux enfants d'exprimer – et de légitimer – l'existence de proximités et de distances sociales objectives entre elles et eux. Mina, Laure et Éléa, les « meilleures copines du monde entier », sont du même genre et proviennent de la même région de l'espace social, à savoir les classes moyennes (et) supérieures, tandis que les enfants qu'elles tiennent à distance sont celles et ceux qui sont éloigné·es d'elles socialement d'un point de vue du genre (Florian) et de l'origine sociale (Florian et Melyssa sont issues des classes populaires ou des classes moyennes inférieures), mais également de l'origine géographique (Lyndsay a des parents caribéens venant de Martinique)<sup>7</sup>. Autrement dit, les opérations de classement contribuent aussi et peut-être surtout à renforcer l'homogamie sociale déjà présente à l'école élémentaire (Vu et Locke 2014; Wimmer et Lewis 2010) dans la mesure où elles rassemblent des personnes socialement proches (en termes d'âge, de genre, de classe et d'origine géographique) qui en viennent à juger positivement et à se rapprocher de celles et ceux qui sont objectivement proches d'elles et eux, tout en mettant à l'index et en s'éloignant des enfants qui sont objectivement distant·es en raison de leurs propriétés sociales (Lignier et Pagis 2014).

## Proximité et réciprocité : la devise des meilleures amitiés enfantines

Qu'est-ce qu'un meilleur copain ou une meilleure copine ? Lorsqu'on leur pose la question, les enfants répondent d'un commun accord – et presque sur le ton de l'évidence – qu'il s'agit d'un « vrai copain » ou d'une « vraie copine », c'est-à-dire d'un·e enfant avec qui elles et ils entretiennent une amitié vraie et sincère. Cette

véritable amitié repose, dans leurs propos, sur deux éléments principaux : d'une part, une plus grande proximité en termes d'activités favorites et de sentiments (on joue, on discute et on s'aime davantage avec ses meilleures amies qu'avec ses copains et copines) et, d'autre part, une nécessaire réciprocité. Les amies, les vraies, se doivent de s'investir tout autant les unes que les autres dans les jeux et dans les multiples échanges de secrets, de bonbons ou de jouets qui scandent leurs histoires et les moments passés ensemble. Il s'agit là de la preuve irréfutable de leur engagement et de leur implication envers l'autre.

*« Les copains, c'est ceux qui jouent avec toi ; les amis, c'est plus » :  
l'amitié comme plus grande proximité*

Pour les enfants, les véritables relations amicales se caractérisent tout d'abord par le fait de mettre en scène des garçons ou des filles qui sont très proches les unes des autres. À la différence des simples copain·ines, les meilleures amies ont pour particularité d'être définies « en plus », en « beaucoup », en « toujours » ou en « mieux » :

*« – Tout à l'heure, t'as fait une différence entre copain et ami. C'est quoi, pour toi, la différence entre les deux ?*

*– Ami c'est plus que copain. Par exemple, un copain ou une copine c'est quelqu'un que je rencontre, je joue avec elle ou lui, puis après je deviens copain ou copine. Je l'aime bien, mais je l'aime pas autant qu'un ami... Tandis que ami, c'est quelqu'un que je connais bien, je joue plus souvent tout le temps avec elle [sic]. Je la connais super bien, et c'est quelqu'un que je revois plus souvent... alors qu'une copine ou qu'un copain, c'est quelqu'un par exemple peut-être que je deviens amie par exemple à un stage ou au centre aéré, mais je ne la revois plus trop après. Elle vient jamais chez moi. Alors je vais pas la mettre dans ma liste de meilleures amies... Dans une autre liste, oui ! Mais je vais pas la mettre dans les meilleures amies, mais peut-être dans les copains copines... puisque ami·e... les amies, c'est plus fort, il faut plus de choses... Avec mes amies je joue plus, j'ai plus d'affaires personnelles, j'ai plus de choses à leur dire... »*

(Marine, CE1, classes moyennes supérieures)

*« – Ça veut dire quoi être meilleur ami ?*

*– Meilleur ami, ça veut dire qu'on est très proche, c'est quand... c'est vraiment qu'on est à fond ! Ben, tu préfères... enfin, c'est que tu le préfères plus à d'autres personnes... Avec son meilleur ami, on reste beaucoup ensemble, on joue tout le temps ensemble, ouais, c'est... ça veut dire qu'on... que vous vous aimez énormément. »*

(Alexis, CM1, classes moyennes)

Pour Marine et Alexis, comme pour la quasi-totalité de leurs camarades, les meilleures amies se distinguent des copain·ines par le fait de rassembler des enfants qui « jouent plus souvent tout le temps » (*sic*) ensemble, qui « font plein de choses », qui « se racontent tous [leurs] secrets », en un mot qui partagent fréquemment et durablement les mêmes activités favorites. Ce plus grand partage d'activités, de secrets et de temps passé ensemble est central aux yeux des enfants : il

constitue un, si ce n'est le premier témoignage de la force des liens qui les unissent dans la mesure où il indique que la relation amicale dépasse la simple contingence. Les (meilleures) amies ne passent pas tous les temps de pause à jouer ou à discuter ensemble parce qu'ils et elles sont réunies au même endroit et disponibles au même moment. Si elles et ils le font, c'est parce qu'elles et ils le souhaitent et parce qu'elles et ils apprécient la présence des un·es et des autres. En d'autres termes, si l'amitié, la véritable, est d'abord associée à une proximité physique continue et durable («on joue tout le temps ensemble», «on reste beaucoup ensemble», «on fait tout le temps tout ensemble»), c'est parce que cette dernière est synonyme de proximité sentimentale pour les enfants, ou du moins en manifeste les premiers signes, les premiers émois. On retrouve cette idée dans les propos d'Alexis et de Marine et leur définition des meilleures copain·ines. Les deux enfants associent dans la même phrase la proximité physique et la proximité sentimentale comme s'il s'agissait des deux faces d'une même pièce, celle de l'amitié: «je l'aime pas autant qu'un ami... Tandis que ami, c'est quelqu'un que je connais bien, je joue plus souvent tout le temps avec elle» (Marine), ce que confirme Alexis lorsqu'il précise «Avec son meilleur ami, on reste beaucoup ensemble, on joue tout le temps ensemble, ouais, c'est... ça veut dire qu'on... que vous vous aimez énormément.»

### *La réciprocité: preuve ultime de la sincérité amicale*

Toutefois, pour qu'une vraie amitié puisse se former et se maintenir, il ne suffit pas seulement d'une forte proximité entre enfants qui rende compte de leur attachement affectif, il faut aussi et peut-être surtout que l'implication des amies soit réciproque – ou la plus réciproque possible. Sans réciprocité, point d'amitié, et encore moins d'amitié véritable possible. Elle est, pour les enfants, la preuve indubitable de l'existence de sentiments partagés, et surtout de leur sincérité. Elle vient dépasser les mots, les «on s'est dit [qu'on était meilleurs copains ou copines]» et souligne aux yeux de toute la cour de récréation la qualité de la relation amicale (naissante). Elle vient confirmer ce que le partage prolongé d'activités, de jeux ou de bonbons avait commencé à indiquer, à savoir que les relations amicales dans lesquelles les enfants sont engagés ne sont pas des leurres, ni des relations contextuelles, mais des amitiés véritablement sincères et durables. Autrement dit, la réciprocité permet aux enfants de faire rimer amitié avec sincérité, et de s'assurer que ceux et celles qui sont classés dans les catégories «meilleures amies» seront, pour reprendre les expressions de Marine, Lina et Alexis, «toujours là quand t'as besoin», que l'on pourra «jouer tout le temps ensemble» et que l'on aura ensemble «le plus d'affaires personnelles».

Cette importance de la réciprocité des relations amicales est tout d'abord perceptible dans les raisons données par les filles et les garçons pour expliquer comment elles et ils sont devenues meilleures amies avec l'un·e de leurs camarades. Dans les histoires contées par les enfants est toujours mise en scène une situation d'échange réciproque entre deux enfants, présentée comme l'acte fondateur de leur

amitié, celui qui leur a permis de se dire qu'ils ou elles étaient les « meilleures copain·ines de l'univers ».

« – *Comment vous êtes devenus meilleurs copains avec Félix ?*

– Avec Félix, oh la la la, ça fait longtemps ! On est devenus meilleurs copains en CE1. On jouait tout le temps ensemble, on était même assis à côté dans la classe de Sophie [la maîtresse de CE1 d'alors]. [...] En fait, on a vraiment été meilleurs copains grâce à *Naruto*. On adorait tous les deux ce manga. On n'arrêtait pas d'en parler, on se prêtait tout le temps les mangas qu'on n'avait pas [*sic*], et parfois même on s'en donnait. Une fois, il m'a même offert une figurine à mon anniversaire... Je sais plus quand, y a un ou deux ans, je crois, j'sais plus... mais en tout cas je l'adore, c'est Sasuke, elle est trop cool. [...] C'est vraiment grâce à ça [*Naruto*] qu'on est devenus très proches et qu'on est maintenant meilleurs amis. »

(Adrien, CM1, classes moyennes inférieures)

Ces échanges ne sont pas toujours des objets matériels rares et convoités dans la cour de récréation (comme des goûters, des cartes *Pokemon*, des livres *Naruto* ou des vignettes *Violetta*), il peut également s'agir des secrets, des dessins ou des colliers « meilleure amie pour la vie » confectionnés avec soin par les enfants. Mais la nécessité de la réciprocité des relations amicales apparaît surtout en cas de manquement, lorsque certain·es enfants ne remplissent pas leur devoir de vrai·es ami·es, que ce soit en ne livrant pas leurs secrets, en ne partageant pas leurs activités favorites, en n'apportant pas leur soutien en cas de problèmes, ou en allant « bouder si on ne fait pas ce qu'il veut comme il veut » (Erwan, CM2, classes populaires). Ces différentes situations se concluent souvent de manière similaire : par des disputes, par des bagarres, voire par la fin des amitiés. On retrouve cette idée dans les propos d'Alice et d'Aaron qui, l'une comme l'autre, mettent fin à la relation avec leur meilleur·e ami·e en raison d'un manque de réciprocité dans l'engagement amical :

« – Cécile [son ancienne meilleure amie], elle n'arrêtait pas de m'embêter, de dire que j'étais méchante et que j'étais pas une bonne amie... »

– *Pourquoi elle disait ça ?*

– Parce que dès que j'avais des secrets personnels et que je voulais pas lui dire, elle me faisait : « Ah les meilleures amies, ça se dit toujours les secrets, même les secrets vraiment très privés. » Moi, je suis d'accord avec ça, mais elle ne me disait même pas les siens à elle, de secrets personnels. Elle ne m'avait même pas dit par exemple qu'elle était amoureuse de Tom. Elle l'avait dit à Léa et à Maëlle, mais pas à moi, sa meilleure copine, ça se fait pas, ça se fait pas du tout ! Après, elle me reproche que je lui cache des secrets. [...] Soit on est meilleures amies et on se raconte nos secrets, soit on n'est pas meilleures amies et on se les raconte pas, mais c'est pour tout le monde pareil ! Maintenant, c'est RTVA [raconte ta vie ailleurs] entre nous deux [rires] ! »

(Alice, CM2, classes supérieures)

« Je me souviens d'une grande dispute en CP. On jouait à l'épervier. [...] Arthur, il m'a touché, j'avais déjà un pied dans la case, il m'a touché et il m'a dit que j'étais prisonnier. Moi j'ai dit que ça comptait pas, après... après, il s'est fâché et, puis il m'a traité, il m'a



dit que j'étais un tricheur. Et ensuite tout le monde est venu nous voir parce qu'on se disputait, et après tout le monde m'a laissé tomber... Même Elio et Félix qui sont... euh qui étaient mes meilleurs copains. Même eux, ils m'ont même pas défendu, alors que j'avais rien fait de mal, j'avais même pas triché. J'te promets... Ils m'ont même pas défendu alors qu'on était des meilleurs copains... Ça se fait pas [sur le ton de la déception]. [...] En fait, c'étaient pas vraiment des meilleurs copains, en fait, sinon ils m'auraient aidé, c'est sûr...» (Aaron, CE1, classes moyennes inférieures)

Pour les deux enfants, ce qui est critiqué et mis à l'index est le sentiment d'être dans une relation injuste et asymétrique – voire injuste parce qu'asymétrique. À travers les répétitions et l'insistance sur les expressions «ça s'fait pas (du tout)», l'une et l'autre reprochent à Cécile, Elio et Félix un engagement inégal dans la relation ou, du moins, un trop faible niveau d'implication et de réciprocité, incompatible à leurs yeux avec le statut de meilleur·e copain ou copine et que ni l'une ni l'autre ne se permettrait d'avoir. En d'autres termes, pour les enfants, les principes de l'amitié, la vraie, reposent non seulement sur un partage d'activités, une proximité en matière de goûts, de jeux et de sentiments, mais surtout sur la preuve objective et indubitable de cette proximité, à savoir la réciprocité. Les meilleur·es ami·es, pour rester meilleur·es ami·es, doivent sans cesse (ré)affirmer la force des liens qui les unissent. Pour cela, il est certes important d'être toujours ensemble, de faire constamment les mêmes choses ou de partager ses secrets, mais il faut également que l'investissement apparaisse vrai et sincère aux yeux des autres enfants et à leurs propres yeux. Les garçons et les filles doivent donc en permanence montrer qu'ils/elles s'apprécient, et qu'ils et elles aiment passer tout leur temps ensemble. Ce peut être en restant continuellement les un·es avec les autres, quelles que soient les activités faites, ce peut être en accordant de l'importance à ce que chacun·e dit, pense, ressent et souhaite faire, ou encore en s'apportant un soutien mutuel en cas de difficultés. La réciprocité est, en un mot, ce qui permet aux filles et aux garçons d'énoncer haut et fort la règle d'or de l'amitié : «les meilleurs copains d'abord». Sans elle, ni l'ordre des interactions amicales, ni leur grammaire, ni leurs protocoles ne sont respectés, et les relations ne peuvent demeurer, car elles apparaissent non sincères et donc fausses.

### *Une définition de la proximité et de la sincérité socialement et sexuellement différenciée*

Si la proximité et la réciprocité sont des conditions nécessaires à l'émergence et au maintien d'amitiés sincères entre enfants, en ce qu'elles soulignent le fort engagement des un·es et des autres dans la relation, elles ne s'expriment toutefois pas de la même manière en fonction du sexe et de l'origine sociale des enfants, et plus précisément en fonction de leurs styles d'amitié respectifs. Les définitions varient principalement entre deux pôles opposés : celui qui rassemble les enfants qui pensent que la proximité et la réciprocité se logent dans l'échange équitable des «secrets les plus secrets», face à celui qui regroupe les enfants percevant la



réciprocité et la proximité selon une logique du « faire ensemble », et plus précisément du « faire tout le temps tout ensemble ».

La vision de la proximité et de la réciprocité comme partage de secrets est davantage présente chez les filles – et chez certains garçons des classes supérieures. Ce sont elles et eux qui insistent le plus sur la nécessité des confidences dans l'économie amicale, en en faisant le point central des meilleures amitiés :

« Moi, avec mes amies, on se raconte tout, on se dit tous nos secrets, même les secrets les plus secrets. On se confie tout, tout, tout, tout, tout, tout [rires]. [...] Avec des copines, ben, on fait pas ça, non. On joue, on rigole et c'est tout. On est moins proches, on se dit moins de choses qui sont importantes. On se parle pas des choses qui comptent vraiment. Ça, c'est vraiment réservé aux meilleures amies. » (Céline, CM1, classes supérieures)

« Quand tu es meilleur copain, c'est vraiment quand il se passe quelque chose. [...] C'est quand tu vas lui dire vraiment tous tes grands secrets, même ceux... même ceux que tu confies pas à tes autres copains. Les meilleurs copains... c'est ceux que tu préfères, que tu sais qu'ils vont te garder les secrets et qu'ils vont pas les rapporter. » (Tom, CE1, classes supérieures)

Aux yeux de ces enfants, rien n'est plus important que de garder et protéger des secrets, notamment ceux qui peuvent se retourner contre elles et eux, comme l'identité de leurs amoureux ou amoureuses, dans la mesure où elle peut faire l'objet de fortes moqueries de la part de leurs camarades plus âgées (Diter 2019). Généralement, leurs groupes de « meilleur·es copain·ines » sont relativement restreints en nombre (ils sont tout au plus composés de quatre enfants) : d'une part, pour pouvoir contrôler plus facilement la diffusion des « secrets les plus secrets » qui pourraient être compromettants et retenus contre elles et eux ; d'autre part, pour être en mesure d'assurer l'engagement que nécessitent ces relations basées sur l'intimité. Cet engagement est d'autant plus important que son absence ou son défaut est, pour elles et eux, une preuve de la non-sincérité de la relation, comme nous le verrons par la suite.

À l'opposé, les garçons – et certaines filles des classes populaires – voient la sincérité des relations amicales non plus sur le registre du « tout se dire », mais plutôt sur celui de « faire tout le temps tout ensemble ». Pour eux et elles, la proximité et la réciprocité concernent moins le partage de secrets et de sentiments que le partage d'activités ludiques et la nécessaire co-présence :

« En fait, les meilleurs copains, les vrais meilleurs copains, vraiment les vrais, c'est ceux avec qui tu es tout le temps, toute la journée. Tu fais tout avec eux, même les conneries. Tu es toujours dans la même équipe, tu fais toujours les mêmes jeux, même quand les jeux sont super nuls. » (Erwan, CM2, classes populaires)

« Moi, mes meilleures copines, c'est celles qui sont toujours avec moi, c'est celles avec qui on fait de la corde à sauter, on joue à la maîtresse, ou on fait les concours de chant et les défilés. [...] On voit qu'on est meilleures amies parce qu'on est toujours

collées ensemble et on fait toujours les mêmes choses [rires].» (Justine, CE2, classes populaires)

Cette plus grande attention à l'engagement dans des activités communes plutôt qu'au partage de secrets et de sentiments peut s'expliquer par une définition différente de ce que sont les vraies et sincères amitiés au sein des classes populaires. Contrairement aux classes supérieures, les styles d'amitiés (adultes) des classes populaires se fondent d'abord sur des pratiques et activités partagées, sur un «côte à côte» plutôt qu'un «face à face», dans la mesure où elles permettent de répondre à une attente importante dans les régions basses de l'espace social: celle de la solidarité et de l'entraide matérielle (Adams et Allan 1998; Allan 1998; Coquard 2019; Walker 1995). Les véritables ami·es sont celles et ceux sur qui les enfants peuvent compter, tout le temps, «même quand les jeux sont super nuls». Ce sont les personnes qui donneront toujours un «coup de main», surtout en cas de coups durs, soit en étant toujours ensemble et en faisant toujours les mêmes choses, soit en les soutenant, quoi qu'il arrive.

Entre ces deux pôles se situent les garçons et les filles des classes moyennes, dont la particularité est d'emprunter et de combiner des caractéristiques associées aux deux styles d'amitié précédents. Elles et ils ont ainsi tendance à utiliser à la fois les critères «jouer souvent ensemble» et «être toujours ensemble» et les critères «garder les secrets» ou «se faire des câlins» pour définir les activités partagées avec leurs meilleur·es ami·es plutôt qu'avec leurs copains et copines:

«Pour être amie, il faut se voir plus souvent qu'avec ses copines. Il faut être un peu plus... un peu plus souvent ensemble et puis il faut surtout qu'il y a... un peu plus de la confiance entre nous. Il faut qu'on se raconte des secrets, il faut s'aimer plus que les copines. [...] Être amie, c'est entre être copain et être amoureux.» (Marine, CE1, classes moyennes supérieures)

«Les meilleurs amis, c'est ceux avec qui on joue le plus... C'est ceux euh... à qui on fait le plus confiance... et aussi ceux qui te font beaucoup confiance! Comme Martin et moi. [...] On est des frères de cœur... On joue tout le temps et puis des fois même on se dit des secrets.» (Noah, CP, classes moyennes inférieures)

Ce mélange des caractéristiques des amitiés varie selon le genre et la fraction des classes moyennes à laquelle les enfants appartiennent: les filles et les fractions supérieures des classes moyennes, comme c'est le cas pour Marine, ont davantage tendance à se rapprocher des styles d'amitié des classes supérieures (privilégiant le «face à face», la discussion et les secrets), tandis que les garçons et les classes populaires empruntent plutôt, à l'instar de Noah, au répertoire amical des classes populaires (basé sur le «côte à côte» et le partage d'activité). En d'autres termes, en fonction de la fraction des classes moyennes à laquelle elles et ils appartiennent, les filles et les garçons n'ont pas une vision tout à fait identique de l'amitié et de ses frontières: les fractions supérieures, davantage dotées en ressources culturelles et économiques, pensent et présentent l'amitié davantage sur le modèle des classes

supérieures (comme le partage d'une intimité et d'une affection réciproque), tandis que les fractions inférieures se rapprochent des représentations des classes populaires et font davantage référence au «faire ensemble» et à l'entraide, peut-être en raison de conditions matérielles plus précaires. Toutefois, un point commun demeure : l'amitié est définie comme une relation forte sur laquelle on peut compter et qui se rapproche en cela des liens familiaux (les «frères» et «sœurs de cœurs») (Bidart 1991 ; 1997).

## La sincérité comme exigence d'être «vrai·e» (avec ses meilleur·es ami·es)

« – Pour toi, c'est quoi la différence entre des amis et des copains ?

– Bah, des amis, c'est des vrais copains quoi, des super copains... des copains qui comptent beaucoup ! [...] Mon papa, il dit qu'un vrai copain, c'est un copain qui est vrai avec toi, qu'est toujours là quand t'as des problèmes, [et avec qui] tu peux tout faire et tout partager. »

(Adrien, CM1, classes moyennes inférieures)

L'extrait ci-dessus est particulièrement intéressant. La qualité et l'importance des véritables relations amicales, à en croire Adrien citant son père, ne dépendent pas uniquement de la sincérité des relations entretenues avec ses meilleur·es ami·es et de sa démonstration (à travers l'affichage d'une proximité et d'une réciprocité sans faille) : elles dépendent aussi des caractéristiques morales des enfants qui la portent, et plus précisément de la sincérité qui doit les caractériser. En effet, pour que l'engagement enfantin soit perçu comme véritable, réel et sincère, il faut que les filles et les garçons affichent une proximité physique et affective, et fassent preuve de réciprocité. Pour cela, il faut qu'elles et ils soient «vrai·es» avec leurs camarades et apparaissent irréprochables moralement et dans leurs pratiques. Elles et ils doivent respecter l'ensemble des «règles de convenance» (*rules of relevancy*) des amitiés (Allan 1979), c'est-à-dire les différentes injonctions à jouer correctement, à respecter les règles du jeu définies plus ou moins collectivement, et surtout à être fidèles à leurs meilleur·es ami·es en soutenant leurs décisions ou leurs pratiques, quelles qu'elles soient (Lignier et Pagis 2017)<sup>8</sup>. Tout manquement à ces règles de convenance débouche irrémédiablement sur des déceptions, des disputes voire des bagarres qui mettent, au moins temporairement, un terme aux amitiés.

Cette sincérité requise et attendue de la part des enfants engagés dans une «vraie» relation amicale ne se conjugue pas de la même manière selon leurs propriétés sociales. Elle oppose principalement les filles aux garçons et, dans une moindre mesure, les enfants de classes moyennes et supérieures à ceux de classes populaires.

### *La valorisation de l'honnêteté et de la confiance chez les filles*

Le tableau 2 décrit la place des différents critères de (non-)sincérité dans la formation des amitiés et inimitiés enfantines. Il souligne tout d'abord que la sincérité comme attribut moral « positif » des meilleures amies distingue très nettement les filles des garçons. Les premières sont bien plus enclines que les seconds à recourir aux critères « être honnête » (64 % contre 38 %) et « garder les secrets » (34 % et 23 %) pour sélectionner celles et ceux qui, parmi leurs camarades, pourront devenir leurs vraies copains ou copines. Les écarts sexuels sont encore plus saillants si on compare la proportion d'enfants qui recourent à au moins un, voire à deux de ces critères moraux pour déterminer les élèves de leur cœur : les filles sont, en proportion, 1,3 fois plus nombreuses que les garçons à mobiliser le fait d'être honnête ou de garder les secrets comme critère primordial attendu chez les meilleures amies (73 % contre 56 %), et elles sont plus de 4 fois plus nombreuses à recourir aux deux critères simultanément (25 % contre 6 %)<sup>9</sup>.

Cette importance sexuellement située de l'honnêteté et de la capacité à garder les secrets dans la formation – ou le maintien – des meilleures amitiés se retrouve également dans les entretiens. Ce sont très majoritairement les filles qui justifient la fin d'une relation amicale par le non-partage d'intimité et surtout par la divulgation de secrets.

« – Genre Léa (CM2, classes moyennes) et moi, maintenant c'est copain, copine, c'est plus l'amitié assurée comme c'était avant.

– *Ah bon, pourquoi ?*

– Ben, c'est parce que, Léa, elle se dispute beaucoup. [...] Elle se dispute beaucoup parce qu'elle raconte tous les secrets qu'on lui confie, elle les dit à tout le monde dans la cour. La dernière fois, elle a même rapporté à Erwan (CM2, classes populaires) que Maelys (CM2, classes moyennes supérieures) était amoureuse de lui... ça s'est fait trop pas... En plus, elle avait juré qu'elle le dirait pas ! Ça s'est fait pas, c'est pas honnête ! Après Maelys elle a pleuré parce que Erwan était au courant et il arrêtait pas de se moquer d'elle... Ça s'est fait trop pas... »

(Alice, CM2, classes supérieures)

« – Je suis plus meilleure copine avec Priscilla. C'est fini !

– *Ah bon, qu'est-ce qu'il s'est passé ?*

– C'est trop une cafteuse. [...] Elle garde pas les secrets qu'on lui dit, elle garde jamais... On dirait qu'elle arrive pas. Tu peux être sûr que si tu lui dis quelque chose, elle va le dire à tout le monde. J'en ai eu marre, alors j'ai décidé de plus être sa copine, voilà ! »

(Justine, CE2, classes populaires)

Peu de garçons se sont, comme Alice et Justine, appuyés sur un manque d'honnêteté ou de confiance pour expliquer la rupture (relativement durable) d'une amitié qui était jusque-là forte. Les rares cas où les garçons ont mobilisés ces arguments, c'était davantage pour expliquer une dispute ou bagarre passagère

et sans grande importance, et en faisant valoir également un autre comportement susceptible de créer des tensions, comme un mensonge ou une tricherie.

Cette attention plus grande apportée par les filles aux caractéristiques morales « positives » signifie qu'elles ont (déjà) une conception plus expressive des relations amicales. À l'instar des femmes adultes – et, pour la plupart, de leur mère – les amitiés, les vraies, sont pour elles des relations de « face à face » fondées sur le partage d'intimité et de secrets qui nécessite l'honnêteté et la confiance de l'ensemble des parties prenantes, plutôt qu'un « faire ensemble » ou une entraide matérielle (Walker 1995 ; Bidart 1997 ; Golay et Malatesta 2012 ; Diter 2020b)<sup>10</sup>.

TABLEAU 2. LA PLACE DES DIFFÉRENTS CRITÈRES D'AMITIÉ CHEZ LES FILLES ET LES GARÇONS SELON LEUR MILIEU SOCIAL

	FILLES			GARÇONS			ENS. DES FILLES	ENS. DES GARÇONS	PVALUE DIFFÉRENCES FILLES/GARÇONS
	CLASSES SUP.	CLASSES MOY.	CLASSES POP.	CLASSES SUP.	CLASSES MOY.	CLASSES POP.			
	% COL.	% COL.	% COL.	% COL.	% COL.	% COL.	% COL.	% COL.	
Critère important pour devenir meilleur·e ami·e :			pvalue			pvalue			
Être honnête			NS			+			+++
Non	32	27	41	58	56	77	36	62	
Oui	68	73	59	42	44	23	64	38	
Garder des secrets			NS			NS			+
Non	55	73	65	68	87	77	66	77	
Oui	45	27	35	32	13	23	34	23	
Critère empêchant de devenir meilleur·e ami·e :			pvalue			pvalue			
Être menteur·se			NS			NS			NS
Non	27	47	41	47	40	31	42	43	
Oui	73	53	59	53	60	69	58	57	
Se moquer			+			+			NS
Non	50	40	71	42	73	46	53	53	
Oui	50	60	29	58	27	54	47	47	
Être mauvais·e joueur·se			NS			++			NS
Non	86	88	73	95	67	85	80	84	
Oui	14	12	27	5	33	15	20	16	

Recourir à <i>au moins un</i> critère de sincérité (honnête / garder des secrets) pour choisir des meilleur-es ami-es			pvalue			pvalue					
Non	14	27	+	35	37	50	NS	54	27	44	+
Oui	86	73		65	63	50		46	73	56	
Recourir <i>aux deux critères</i> de sincérité (honnête / garder des secrets) pour choisir des meilleur-es ami-es			pvalue			pvalue					
Non	73	73	NS	71	89	94	NS	100	75	94	+++
Oui	27	27		29	11	6		0	25	6	
Recourir à <i>au moins un</i> critère de non-sincérité (menteur-se / mauvais-e joueur-se / se moquer) pour expliquer le fait qu'un-e enfant ne pourra pas devenir un-e meilleur-e ami-e			pvalue			pvalue					
Non	9	20	NS	17	21	7	NS	23	17	20	NS
Oui	91	80		83	79	93		77	83	80	
Recourir à <i>au moins deux</i> critères de non-sincérité (menteur-se / mauvais-e joueur-se / se moquer) pour expliquer le fait qu'un-e enfant ne pourra pas devenir un-e meilleur-e ami-e			pvalue			pvalue					
Non	68	67	NS	59	63	53	NS	54	66	61	NS
Oui	32	33		41	37	47		46	34	39	

Note: +  $p < 0,10$ ; ++  $p < 0,05$ ; +++  $p < 0,01$ ; NS signifie «non significatif»; NS veut dire que la pvalue est  $p > 0,10$  et  $p < 0,12$ .

Champs: Tous les enfants (n = 116).

Lecture: 86 % des filles de classes supérieures recourent à au moins un critère de sincérité (honnête ou garder les secrets) pour sélectionner leur (futur)es meilleures ami(es). C'est le cas de 65 % des filles de classes populaires (différence statistiquement significative).

*... contre le refus du mensonge chez les garçons (de classes populaires)*

Du côté des garçons, la sincérité ne recouvre pas la même définition ni les mêmes attentes: elle semble plutôt être définie «en creux». Ils recherchent moins des preuves objectives d'honnêteté ou de confiance qu'ils ne condamnent fermement les comportements risquant de mettre à mal leurs meilleures amitiés «côte à côte», basées sur la solidarité, l'entraide et le fait de «faire tout le temps tout ensemble». Ce sont les mensonges, les moqueries et les tricheries qui sont fustigés. Cette tendance à privilégier une morale conséquentialiste et *a posteriori* plutôt qu'universelle et *a priori* s'observe sur le terrain (Tableau 2). Les garçons sont ainsi nettement plus susceptibles de recourir aux critères «être menteur·se» ou «se moquer» pour expliquer les impossibilités de constituer une véritable amitié que de mobiliser les critères moraux «positifs» pour définir les vraies amies (ils sont respectivement 57 % et 47 % à utiliser les premiers contre 38 % et 23 % pour les seconds). Les écarts sont encore plus nets parmi les garçons de classes populaires. Ces derniers sont deux à trois fois plus nombreux à évaluer la sincérité de leurs vraies amies à partir de l'absence de comportements jugés néfastes aux véritables amitiés (tels que le mensonge ou les moqueries) plutôt qu'à partir de l'attente d'une vertu particulière (comme l'honnêteté ou la confiance) de la part de leurs amies<sup>11</sup>.

L'importance de cette morale «en creux», de cette aversion pour la tricherie et les mensonges se donne très nettement à entendre dans les discours des garçons, quand ils font part des causes majeures de discordes et de bouderies avec leurs (anciens) meilleurs copains:

«Cet après-midi, Simon (CM1, classes populaires), Kévin (CM1, classes populaires) et Quentin (CM1, classes moyennes inférieures) [qui sont «meilleurs copains depuis le CE1»] se sont fâchés «pour un truc un peu débile». Ils se préparaient à jouer au foot. Kévin était dans la cage et attendait tranquillement que le match commence, quand Quentin décrète sans attendre le début du match en tirant et marquant. Kévin, surpris de l'action, lance: «Attends! Ça ne compte pas, j'étais pas prêt!» Quentin lui répond: «Si, ça compte, t'avais qu'à être prêt!» Kévin rétorque, avec l'appui de Simon, que: «Non, ça compte pas! On n'était pas prêts, personne n'était prêt, commence pas à essayer de tricher!» Quentin, visiblement piqué au vif par la remarque de ses deux amis, commence à s'énerver et à hausser le ton: «Si, ça compte, j'veus dis, j'ai posé le ballon et j'ai dit 'go'! Ça compte!» Les deux autres enfants lui disent qu'ils n'ont pas entendu le «go», qu'il faut donc repartir à zéro et qu'il arrête de vouloir tricher. Quentin répond par la négative et ajoute en criant: «C'est vous les sales tricheurs! Vous êtes des sales tricheurs! J'arrête de jouer!», puis ramasse le ballon et s'en va. Les deux autres enfants protestent en lui disant que le ballon n'est pas à lui, et ils commencent à se battre. Après cette altercation, Simon et Kévin ne «causent plus à Quentin». Quand je



leur demande pourquoi, Simon me répond (avec l'assentiment de Kévin) : « Parce que c'est un gros tricheur. Il triche tout le temps, il arrête jamais. L'autre fois, il s'est encore cassé avec le ballon, et ils nous a laissés comme des vieilles chaussettes pourries. Tout ça parce qu'il veut trop gagner... Il est vraiment trop nul... Il fait plus partie de notre bande ! » (Journal de terrain, novembre 2013)

Ce qui semble compter le plus, pour ces garçons de CM1 de classes populaires, est de pouvoir partager de façon durable leurs activités préférées avec les membres de leur « bande ». Aussi mettent-ils à l'index toute conduite ou attitude qui pourrait déboucher sur des disputes ou bagarres, et les mener à interrompre leurs jeux favoris – en l'occurrence, le mensonge et la tricherie de Quentin. Si le mensonge peut aboutir à une suspension temporaire de l'amitié, notamment quand il occasionne des punitions (« rapporter au maître quelque chose de pas vrai »), la tricherie est, elle, sanctionnée beaucoup plus sévèrement, pouvant conduire à mettre fin à des amitiés jusqu'alors durables, et ce parce qu'elle empêche plus souvent les meilleures copain·ines de faire leur « métier d'enfant », c'est-à-dire de pouvoir jouer ensemble et de profiter de leurs activités favorites avec leurs (autres) meilleures ami·es.

### *Les garçons des classes moyennes et supérieures : une définition « omnivore » de la sincérité*

Enfin, les garçons des classes moyennes et supérieures semblent partager une définition « omnivore » de la sincérité : ils ont tendance à mobiliser les deux types de critères moraux précédemment décrits pour définir les contours de la sincérité, et plus précisément ce qu'est ou n'est pas un·e ami·e vrai·e et sincère. Non seulement ils sont quasiment aussi nombreux que les filles des classes moyennes et populaires à utiliser l'honnêteté ou la confiance comme critère primordial de sélection amicale (63 % contre respectivement 73 % et 65 %, différences statistiques non significatives), mais ils sont également tout aussi enclins que les enfants des classes populaires à recourir souvent aux critères de non-sincérité pour justifier l'impossibilité d'une véritable amitié : 37 % et 47 % d'entre eux mobilisent « être menteur », « se moquer » et/ou « être mauvais joueur », contre 46 % des garçons de classes populaires. Cet usage combiné des critères de sincérité et de non-sincérité n'est pas surprenant dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les garçons des classes moyennes et supérieures ont des définitions et des styles d'amitié qui oscillent – et se situent – entre ceux des filles et ceux des garçons de classes populaires. Il n'est donc pas surprenant qu'ils empruntent la définition des ami·es et les critères de la sincérité prévalant dans chacun des styles.

\* \*  
\*

Questionner la définition et la place de la sincérité dans les amitiés enfantines permet, d'une part, de jeter la lumière sur une zone peu explorée de la sociologie

de l'enfance et de la sociologie de l'amitié, en s'intéressant aux représentations socialement et sexuellement différenciées de ce que sont les vraies amitiés chez les enfants, ainsi que leurs conditions de félicité. Si la quasi-totalité des filles et des garçons fait de la réciprocité et de l'engagement «vrai» dans la relation – et envers l'autre – une frontière morale, qui sépare les «simples» copain·ines des meilleures ami·es, ces deux termes ne signifient pas la même chose selon les propriétés sociales des enfants (et selon les styles d'amitié qui leur sont associés). Chez les filles et chez les garçons des classes supérieures, la réciprocité se loge dans l'intimité et le partage de secrets, et demande donc à ce que les enfants soient honnêtes pour que l'amitié perdure. Du côté des garçons et des filles des classes populaires, la réciprocité concerne le «faire tout le temps ensemble» et, partant, nécessite l'absence de tricheries et de mensonge pour que l'amitié fonctionne adéquatement. Les enfants des classes moyennes se situent quant à elles et eux entre les deux pôles, oscillant plutôt vers le premier quand elles et ils sont issues des fractions supérieures des classes moyennes, et plutôt vers le second quand elles et ils proviennent des fractions inférieures. D'autre part, prendre pour objet la sincérité des relations amicales permet d'aborder les processus d'homogamie ou d'homophilie amicales sous un autre angle. Le «qui se ressemble s'assemble» n'est pas uniquement dû à un partage de goûts ou d'activités entre enfants, il est également lié aux attentes spécifiques qui encadrent les relations amicales, et notamment les relations entre meilleur·es ami·es. En d'autres termes, si les enfants aiment celles et ceux qui leur ressemblent socialement, c'est aussi parce qu'elles et ils partagent les mêmes règles de convenance, les mêmes manières d'interagir et de bien interagir (*i. e.* celles qui évitent les «ça s'fait (trop) pas» justifiant la fin des amitiés proches). Enfin, étudier la sincérité est utile en ce que cela contribue de manière originale à un champ de recherche en développement : celui de la construction enfantine de l'ordre social, telle qu'elle a pu être étudiée par Lignier et Papis (2012 ; 2017). Si les travaux des deux sociologues ont souligné avec justesse l'intérêt d'explorer les inimitiés enfantines pour comprendre la manière dont les enfants perçoivent et hiérarchisent le monde social, ils ont accordé moins d'attention aux proximités sociales, à la façon dont les filles et les garçons ordonnent celles et ceux qui font partie des «leurs», de leur entre-soi. En d'autres termes, analyser les meilleures amitiés ne revient pas à analyser de manière inverse ou renversée les inimitiés : un·e enfant ne va pas devenir ami·e avec un·e autre simplement parce qu'elle ou il n'aurait aucune bonne raison (socialement située) de le ou la détester. Il faut également qu'elles et ils respectent des critères ou des attendus spécifiques, dont le fait d'être et de se montrer sincère, en s'investissant corps et âme dans leurs activités favorites (socialement situées).

## Ouvrages cités

- ADAMS, Rebecca et Graham ALLAN (dir.). 1998. *Placing Friendship in Context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ADLER, Patricia et Peter ADLER. 1998. *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, Rutgers University Press.
- AHN, Junehui. 2011. «You're my Friend Today, but not Tomorrow»: Learning to be Friends among Young U.S. Middle-Class Children», *American Ethnologist*, vol. 38, n° 2: 294-306.
- ALLAN, Graham. 1979. *A Sociology of Friendship and Kinship*. Londres, Allen & Unwin.
- 1998. «Friendship, Sociology and Social Structure», *Journal of Social and Personal Relationships*, vol. 15, n° 5: 685-702.
- ALLAN, Graham et Rebecca ADAMS. 2007. «The Sociology of Friendship», in Clifton Bryant et Dennis Peck (dir.), *The 21st Century Sociology: A Reference Handbook*, vol. 2. Thousand Oaks, Sage Publications: 123-131.
- BIDART, Claire. 1991. «L'amitié, les amis, leur histoire. Représentations et récits», *Sociétés contemporaines*, n° 5: 21-42.
- 1997. *L'amitié: un lien social*. Paris, La Découverte.
- BOQUET, Damien. 2007. «Faire l'amitié au Moyen Âge», *Critique*, n° 716-717: 102-113.
- BUKOWSKI, William, Andrew NEWCOMB et Willard HARTUP (dir.). 1998. *The Company They Keep: Friendships in Childhood and Adolescence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CAINE, Barbara (dir.). 2009. *Friendship: A History*. New York, Routledge.
- COQUARD, Benoît. 2019. *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris, La Découverte.
- CORSARO, William. 2015. *The Sociology of Childhood*. Londres, Sage Publications.
- COURT, Martine. 2017. *Sociologie des enfants*. Paris, La Découverte (Repères).
- CROSNOE, Robert. 2000. «Friendships in Childhood and Adolescence: The Life Course and New Directions», *Social Psychology Quarterly*, vol. 63, n° 4: 377-391.
- DELALANDE, Julie. 2001. *La cour de récréation: contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DEMIR, Melikşah (dir.). 2015. *Friendship and Happiness: Across the Life-Span and Cultures*. Londres, Springer.
- DITER, Kevin. 2019. «L'enfance des sentiments. La construction et l'intériorisation des règles des sentiments affectifs et amoureux chez les enfants de 6 à 11 ans», thèse de doctorat en sociologie, université Paris-Saclay.
- 2020a. «L'amour, c'est (pas) de leur âge»: styles d'éducation sentimentale et rapports socialement différenciés des enfants aux sentiments amoureux», *Lien social et politiques*, n° 85: 43-64.
- 2020b. «Aimer d'amour et aimer d'amitié, c'est pas pareil!» Les représentations socialement différenciées des sentiments chez les enfants», *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 136: 51-67.
- 2021. «Moi, j'veux pas d'ami comme toi!»: les logiques socialement différenciées d'évaluation et de hiérarchisation des amitiés enfantines», in Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), *Inégalités culturelles: retour en enfance*. Paris, Ministère de la Culture (Département des études, de la prospective et des statistiques) et Presses de Sciences Po: 325-349.
- DUCK, Steve. 1994. *Meaningful Relationships: Talking, Sense, and Relating*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- EDER, Donna. 1995. *School Talk: Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick, Rutgers University Press.
- FEHR, Beverley. 1996. *Friendship Processes*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- FURMAN, Wyndol et Amanda ROSE. 2015. «Friendships, Romantic Relationships, and Peer Relationships», in Richard Lerner

(dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Oxford, John Wiley & Sons : 1-43.

GOLAY, Dominique et Dominique MALATESTA. 2012. « L'amitié entre filles de 9 à 11 ans : entre affinités individuelles et enjeux statutaires », *Sociologies* (en ligne). URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4089>.

JERROME, Dorothy. 1984. « Good Company: The Sociological Implications of Friendship », *Sociological Review*, vol. 32, n° 4 : 696-718.

LEROY, Ghislain. 2022. *Sociologie des pédagogies alternatives*. Paris, La Découverte.

LIGNIER, Wilfried. 2021. « Les neurosciences non sociales. À propos du traitement de la socialité dans l'étude expérimentale du cerveau », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 240 : 78-93.

LIGNIER, Wilfried et Julie PAGIS. 2014. « Inimitiés enfantines », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, n° 96 : 35-61.

— 2017. *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris, Seuil.

MAISONNEUVE, Jean. 2018. *Psycho-sociologie de l'amitié*. Paris, PUF.

McPHERSON, Miller, Lynn SMITH-LOVIN et James COOK. 2001. « Birds of a Feather: Homophily in Social Networks », *Annual Review of Sociology*, vol. 27 : 415-444.

OLIKER, Stacey. 2007. « Gender, and Friendship », in George Ritzer (dir.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Oxford, John Wiley & Sons : 1-3.

PRÉVOST, Aurélie. 2017. *L'amitié en France aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. Histoire d'un sentiment*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

SILVER, Allan. 2003. « Friendship and Sincerity », *Sozialer Sinn*, vol. 4, n° 1 : 123-130.

SIROTA, Régine (dir.). 2015 [2006]. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, Presses universitaires de Rennes. DOI : 10.4000/books.pur.12497.

SPENCER, Liz et Ray PAHL. 2007. *Rethinking Friendship: Hidden Solidarities Today*. Princeton, Princeton University Press.

VU, Jennifer et Jill LOCKE. 2014. « Social Network Profiles of Children in Early Elementary School Classrooms », *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 28, n° 1 : 69-84.

WALKER, Karen. 1995. « "Always There for Me": Friendship Patterns and Expectations among Middle- and Working-Class Men and Women », *Sociological Forum*, vol. 10, n° 2 : 273-296.

— 2011. « Les hommes, les femmes et l'amitié : ce que ils et elles disent, ce que ils et elles font », *Nouvelles questions féministes*, vol. 30, n° 2 : 34-54.

WIMMER, Andreas et Kevin LEWIS. 2010. « Beyond and Below Racial Homophily: ERG Models of a Friendship Network on Facebook », *American Journal of Sociology*, vol. 116, n° 2 : 583-642.

## NOTES

1. L'auteur tient à remercier vivement Thibaut Menoux, Sylvain Ville, Manuel Schotté, et les évaluateurs et évaluatrices anonymes, pour leur important travail de relecture et d'accompagnement à la publication. L'article n'aurait pas pu voir le jour sans leur soutien.

2. Cette remarque s'applique surtout aux travaux sociologiques, psychologiques et anthropologiques sur l'amitié. Les historien·nes ont, quant à elles et eux, davantage investi les discours normatifs et les

codifications des amitiés, notamment en micro-histoire (Boquet 2007) ou en histoire des émotions et sentiments (Caine 2009 ; Prévost 2017). Elles et ils se sont non seulement intéressés·es au rôle de la traduction de philosophes grecs (Cicéron, Aristote) dans l'émergence, au Moyen Âge, de la question de l'amitié et de ses différentes conceptions, mais ont également mis en avant ses perceptions et usages différenciés au fil du temps et dans différents milieux sociaux.

3. Cette plus forte tendance à mobiliser le terme de sincérité chez les filles de classes moyennes et supérieures peut trouver une explication dans les styles d'éducation sentimentale reçus. Dans les familles les plus dotées en capitaux économique et culturel, non seulement l'amitié est synonyme de sincérité affective et intime (Diter 2019), mais les parents attendent davantage de leurs enfants – notamment de leurs filles – qu'elles soient et se montrent sincères (à leur endroit). D'une part, parce que cela permet de mieux prendre en charge et encadrer leurs goûts et difficultés; d'autre part, parce que cela les aide, d'après les parents, à mieux développer leurs compétences sociales et leur autonomie (Leroy 2022). Il n'est donc pas étonnant que cette forte attente soit recyclée par les filles elles-mêmes (Lignier et Pagis 2017).

4. La forme inclusive abrégée «copain·ine» vise à rendre ma manière de m'adresser aux enfants lorsque je ne précisais pas le genre de leur camarade, ici en l'occurrence en demandant : «Tu penses qu'il y a des différences entre copain copine et meilleur copain copine?».

5. Notre questionnaire souligne également cette tendance : plus de 70 % des enfants de l'école primaire enquêtée affirment que «c'est *différent* d'être copain·ine avec un·e enfant que d'être son meilleur copain ou sa meilleure copine», et plus de 93 % utilisent au moins un critère pour différencier les relations entretenues avec leurs copain·ines de celles nouées avec leurs meilleur·es copain·ines. Par ailleurs, aucune différence statistiquement significative ne s'observe sur ces deux indicateurs entre les enfants selon leur sexe, leur âge et leur milieu social d'origine : les garçons de CP et CE1 issus des classes populaires sont tout aussi susceptibles de préciser l'existence d'une différence de degré voire d'importance entre les copain·ines et les meilleur·es copain·ines que leurs camarades filles de CE2, CM1 ou CM2 venant des classes moyennes et supérieures.

6. Plus tard dans l'année, elle se verra refuser l'accès au «jeu des meilleures copines» par le groupe de Laura, Mina et Éléa «parce que c'était un jeu de meilleures copines et qu'elle, elle n'était pas une meilleure copine».

7. Il n'est pas surprenant que Florian soit le plus détesté parmi les «ennemis pour la vie» dans la mesure où il est distant à la fois d'un point de vue du genre et de la classe, tandis que Melyssa et Lyndsay ne le sont que sous un seul rapport (social), respectivement l'origine sociale et l'origine géographique.

8. Les deux sociologues montrent que les inimitiés enfantines peuvent se créer dès lors que les enfants ne respectent pas l'ordre de l'interaction amicale : «Les différents jeux, les manières d'y jouer, leurs règles du jeu, etc., sont ainsi au cœur de la socialisation par les pairs et font l'objet d'injonctions de "jouer correctement", d'"être un bon joueur", de "respecter les règles" et d'être fidèle à ses partenaires de jeu, injonctions qui donnent lieu à des jugements dépréciateurs envers ceux qui ne s'y conforment pas» (Lignier et Pagis 2017 : 199).

9. Les différences filles/garçons demeurent, y compris parmi les classes supérieures où, comme nous l'avons vu, les garçons valorisent plus que dans les autres milieux les discussions et les échanges de secrets. Les filles sont 86 % à recourir au critère d'honnêteté ou de confiance contre 63 % des garçons (proportion la plus élevée parmi ces derniers). Les proportions sont respectivement de 27 % et 11 % lorsqu'il s'agit d'une utilisation simultanée des deux critères.

10. Pour plus d'informations sur les mécanismes et modalités de transmissions des normes et règles des sentiments affectifs (ou amoureux), voir notamment Diter (2019; 2020a).

11. Les écarts filles/garçons ne sont pas statistiquement significatifs quant à l'usage de ces critères moraux «en creux». Ce qui oppose nettement les unes aux autres est la place qu'occupent ces critères dans leur économie morale. Alors que, pour les garçons, il s'agit des principaux critères démarquant les vraies des amitiés des amitiés plus communes (72 % recourent à «être menteur» ou «se moquer» et seulement 56 % à «être honnête» ou «garder des secrets»), ce n'est pas le cas pour les filles qui privilégient les critères de sincérité. Elles sont 73 % à utiliser au moins l'un de ces derniers et seulement 67 % à recourir à ceux de non-sincérité, à savoir «être menteur» ou «se moquer».