

# Les Cosses\* à Jouer dans les écoles

Une évaluation indépendante (2006 – 2009) – Grande Bretagne



Projet 43

Les gens qui jouent – Prendre le jeu au sérieux

Service de développement des aires de jeux et du jeu, éducation, formation & recherche

**Auteur :**

Marc Armitage

Mobile GB (+44) 07949 019 149

Mobile suédois (+46) 0768 970 624

Courriel : [marc.armitage@playpeople.eu](mailto:marc.armitage@playpeople.eu)

PLAYPEOPLE  
taking play seriously

*Ce document a été traduit en interne par l'association Jouer pour Vivre, et n'a d'autres prétentions que d'en faciliter la diffusion et la lecture auprès d'un public francophone, sensible au projet et à la thématique. A ce titre, il n'a pas la fluidité ni la légitimité d'une traduction réalisée par un-e professionnel-le... N'hésitez pas à nous contacter si vous souhaitez l'exemplaire original en anglais.*

Contact France : Association Jouer pour Vivre

[contact@jouerpourvivre.org](mailto:contact@jouerpourvivre.org) - [www.jouerpourvivre.org](http://www.jouerpourvivre.org)

\* « Cosse » est le terme choisi dans ce document pour traduire le terme anglais Pod. Le mot cosse se réfère à l'enveloppe végétale qui contient les graines d'une plante. Par exemple la cosse des petits pois. Dans le contexte du projet anglais, c'est « l'écrin » qui contient les ressources ludiques dédiées aux enfants.

*Les Cosses à Jouer dans les écoles – Une évaluation indépendante (2006-2009)*

[marc.armitage@playpeople.eu](mailto:marc.armitage@playpeople.eu) (contact auteur) - Jouer pour Vivre – [www.jouerpourvivre.org](http://www.jouerpourvivre.org) (traduction & contact France)

## Table des matières

Introduction et remerciements

### 1<sup>ere</sup> partie : Les objectifs

#### 5 Les Cosses à Jouer

Méthodologie

Exercice de cartographie et observations statiques; revue des documents; entretiens avec les enfants; entretiens avec le personnel, questionnaires d'évaluation a posteriori; consentement et confidentialité.

#### 7 Limitations de la méthodologie

#### 8 Répondre aux objectifs du projet

Enrichissement des expériences de jeux; participation, prise de décisions et contrôle par les enfants, jeu inclusif; augmenter la prise en considération du jeu; les attentes des autorités locales et les stratégies à propos du jeu; "chaque enfant compte" (CEC) & inspections; l'appropriation indépendante des écoles.

### 2<sup>ème</sup> partie : Les résultats

#### 12 Avant l'arrivée des Cosses

La raison d'être du temps de récréation et de la pause déjeuner; que se passe-t-il pendant les temps de récréation et la pause déjeuner : le point de vue des adultes; premières pensées à propos des Cosses, premières préoccupations; (la voix des enfants) ce qu'il se passe : observations et vérifications; interactions ludiques entre les enfants et les adultes; les goûts des enfants; comparer le point de vue des adultes avec le point de vue des enfants.

#### 28 Les Cosses - sur le site et en utilisation

Premières impressions et effets immédiats; jeux de batailles et de chahuts; problèmes, accidents et comportements; les effets sur le jeu et l'activité ludique; préoccupations pour le futur; (la voix des enfants) premières impressions; aspects pratiques; les goûts

#### 36 Après le départ des Cosses

Effets immédiats, les effets sur le jeu et l'activité ludique, accidents et risques; comportements; effets sur l'apprentissage; (la voix des enfants) le retour au football; partager; accidents, jeux de batailles et de chahuts; est-ce que ça en valait la peine?

- 3
- 46 Post-scriptum – Et ensuite?  
Remplacer la Cosse; comme partie du programme académique
- 48 La discussion  
Définir le jeu, jouer et le travail du jeu  
La tradition ludique et le "problème" du temps de jeu; jeux de batailles et de chahuts; matériel / équipement / éléments détachés; le rôle de l'adulte et l'enfant; le complexe de l'enfance; utiliser la Cosse et les éléments détachés pour enseigner le programme académique
- 56 Conclusion
- 57 L'équipe du projet  
Contact initial avec les adultes, contact initial avec les enfants; processus de changements, développements et apprentissages
- 60 Remarques finales
- 61 Bibliographie
- 62 Appendice 1 : Notes sur les écritures du Livre des accidents

## Introduction

Des membres du comité de pilotage des Cosses à Jouer m'ont contacté pour faire une évaluation indépendante de leur projet lors des premières étapes de planification en 2005. Ils pressentaient que mon expérience professionnelle, dans le secteur du jeu et dans celui écoles primaires, rendait possible une évaluation qui examinerait de façon juste le projet depuis ces 2 perspectives et fournirait une évaluation qui pourrait apporter des contributions aux deux. Pour ma part, j'étais curieux des effets de l'introduction de ces formes d'éléments détachés sur le temps de récréation et la pause déjeuner, à l'école. Tout dans ce projet portait à penser qu'il devait fonctionner mais il n'y avait à ma connaissance aucune étude antérieure approfondie sur ce sujet. De ce point de vue, le projet offrait quelque chose de très nouveau.

Le résumé de travail demandait spécifiquement une évaluation qui pouvait :

1. Estimer si le projet avait rempli ses objectifs, tels que définis et agréés avec la BIG Lottery qui avait financé le projet (voir 1<sup>ère</sup> partie de ce rapport), et
2. Estimer le projet dans un sens plus large et plus profond en produisant une évaluation détaillée, rigoureuse et académique qui servirait à la fois pour le secteur des écoles et pour celui du travail du jeu (voir 2<sup>ème</sup> partie de ce rapport).

## Remerciements

L'auteur voudrait remercier tous les enfants et le personnel qui ont pris part à l'évaluation, particulièrement ceux des trois écoles détaillées qui ont consacré une quantité significative de leur temps pour y prendre part.

Mes remerciements vont aussi à tous les travailleurs du jeu, aux responsables, et aux membres du comité de pilotage de l'équipe des Cosses à Jouer, qui ont dû s'accommoder d'un individu mystérieux qui apparaissait de temps à autre pour poser des questions apparemment étranges. Votre patience, particulièrement dans les dernières étapes de préparation de ce rapport, a été particulièrement appréciée.

Marc Armitage  
Septembre 2009

*Note à l'intention du lecteur français :*

**Marc Armitage** est un consultant indépendant d'origine anglaise, chercheur et auteur dans le domaine du jeu des enfants ainsi que dans le monde social plus large des jeunes personnes (0-19 ans).

*Il a commencé sa carrière professionnelle comme animateur, ou plus exactement « facilitateur\* du jeu » pour reprendre la terminologie anglaise de « playworker » au début des années 80, et a travaillé dans des terrains d'aventures, un bus ludique à deux étages, et comme responsable du développement du jeu pour une autorité locale.*

*Marc s'est mis à son compte en 1989, utilisant le nom « Play people, tacking play seriously », et il est maintenant régulièrement consulté par des institutions gouvernementales locales ou centrales, des universités et des groupes de recherches, des écoles, des organisations du jeu et des structures individuelles à travers l'Europe, les pays scandinaves, et maintenant l'Australie où il réside. Il réalise divers projets qui incluent des consultations, des formations, des évaluations indépendantes, des recherches et du travail de développement.*

*Marc est auteur régulier de conférences et séminaires partout dans le monde et a été publié dans des magazines, périodiques, journaux et livres en anglais, suédois et néerlandais. Il est aussi membre de la Société pour l'Etude de l'Enfance dans le Passé, la Société de l'Histoire de l'Education et la Société du Folklore.*

*Les Cosses à Jouer dans les écoles – Une évaluation indépendante (2006-2009)*

[marc.armitage@playpeople.eu](mailto:marc.armitage@playpeople.eu) (contact auteur) - Jouer pour Vivre – [www.jouerpourvivre.org](http://www.jouerpourvivre.org) (traduction & contact France)

# 1ERE PARTIE

## Les Cosses à Jouer

La Ressourcerie à Jouer\* de Bristol, l'organisation à la tête du projet Cosse à Jouer, avait prévu de récupérer 3 grands conteneurs maritimes recyclés (du type de ceux que vous pouvez voir transportés à l'arrière d'un poids lourd) et de les convertir en énormes coffres à jouets. De larges portes d'accès devaient pouvoir s'ouvrir sur le plus large côté, et des unités de stockages ajoutées à l'intérieur, le tout peint de couleur bleue vif. Mais les Cosses à Jouer étaient en réalité bien plus que des simples coffres à jouets. En effet, chacune était pleine d'un assortiment de rebuts divers, donnés par des entreprises locales et collectés lors de la routine habituelle des Ressourceries, lesquelles recyclent les rebut, en ressources ludiques. Ce matériel incluait par exemple des tourets, plateaux, cordes, tubes en cartons épais et vieux pneus. En outre, la Cosse elle-même représentait un point de convergence pour le projet dans chaque école, qui impliquait outre les objets, de la formation pour les surveillant-es de la pause déjeuner, un accompagnement au démarrage, et un suivi du personnel enseignant de l'école.

Les trois Cosses à Jouer devaient chacune passer 3 semaines dans une école avant d'être réapprovisionnées et emmenées dans les trois prochaines écoles. Il était prévu qu'un total de neuf écoles devaient en bénéficier sur les 3 années du projet (de 2006 à 2009), avec une sélection de trois écoles dans chacun des territoires des autorités locales du conseil général de Bath et du North East Somerset, du conseil municipal de la ville de Bristol et du conseil général du South Gloucestershire. Les fonds pour le projet étaient issus de la « Fondation des innovations ludiques de la Loterie Nationale ». Pour plus de détails sur ce à quoi ressemblaient les Cosses à Jouer et le matériel qu'elles contenaient, voir le site internet de la Ressourcerie à Jouer de Bristol ([www.childrenscrapstore.co.uk](http://www.childrenscrapstore.co.uk)).

## Méthodologie

L'évaluation indépendante devait rassembler un ensemble de données issues de chacune des neuf écoles qui étaient impliquées dans le projet. Les trois premières écoles qui recevaient la Cosse (une dans chaque collectivité territoriale) seraient étudiées en temps que "écoles Test" et fourniraient la majorité des données. Les six écoles restantes devaient être étudiées moins en détails, et aider à tester les conclusions élaborées dans les premières écoles. À la fin, quelques ajustements durent être faits car une des écoles appartenant au groupe des « écoles Test » devait en fait recevoir sa Cosse plus tard dans la séquence, sachant qu'au moment où cette décision fut prise, la première partie de l'évaluation avait déjà été réalisée (c'est pour cette raison qu'il y a quatre "écoles Test" dans ce rapport). De surcroît, vers la fin de l'évaluation, seulement 8 écoles ont été impliquées dans le cycle complet de réception d'une Cosse (et donc il y a seulement huit écoles au total référencées dans le rapport).

L'évaluation indépendante a été réalisée en 4 étapes :

- Étape 1 : Exercice de cartographie et observations statiques du temps de récréation / pause déjeuner, et entretiens avec des enfants et des adultes, réalisés avant que la Cosse n'arrive dans l'école.
- Étape 2 : Observations des temps de récréation / pauses déjeuner et entretiens avec des enfants et le personnel pendant que la Cosse était en place.

\* Les magasins anglais type « Scrapstore » (littéralement "magasin de débris" ou "magasins de brots" comme les nommeraient sans doute nos cousins belges) n'existent pratiquement pas en France, le seul exemple à notre connaissance étant l'association Ecolégram à Bourgoin Jaillieu. L'équivalent français le plus proche de ce type de magasin est une Ressourcerie. Pour traduire le fait que les Scrapstores proposent exclusivement à la vente des objets destinés à être des ressources créatives et ludiques nous avons utilisé le terme Ressourcerie à Jouer.

Étape 3 : Etape identique à la précédente mais réalisée environ douze semaines après que la Cosse a quitté l'école.

Étape 4 : Un questionnaire post-projet moins détaillées envoyé aux écoles. Le directeur et un autre membre du personnel interviewés après que leur Cosse a été retirée. L'équipe du projet des Cosses à Jouer et les membres du groupe de pilotage ont aussi été interviewés à ce stade.

## Exercice de cartographie & observations statiques

Un schéma de travail fut créé et des photographies des cours prises dans chaque école, montrant quels étaient les espaces extérieurs et les équipements dont les écoles disposaient pour les temps de récréation et les pauses déjeuner. Des observations statiques furent ensuite faites d'au moins deux temps de récréation et deux pauses déjeuner, pour se faire une idée de comment les espaces disponibles et les équipements étaient organisés et utilisés. L'agenda pour les premiers entretiens des enfants et des adultes était largement basés sur les résultats de ces cartographies et observations.

## Revue des documents

Dans chaque école, un certain nombre de documents étaient consultés comme supports de recherche d'arrière plan concernant les temps de récréations / pauses déjeuner. Ces documents incluaient le cahier des incidents et/ou accidents, les procès verbaux des conseils d'école récents, et tout document de réglementation et règles pertinents, en rapport avec la cour de récréation / le temps de jeu / la pause méridienne. En pratique c'était habituellement un règlement intérieur de l'école. Le cahier des incidents / accidents (pour les huit écoles) était consulté sur une période qui couvrait l'année scolaire complète avant que la Cosse n'arrive, puis pour les douze semaines de présence de la Cosse et pour douze semaines après que la Cosse fut partie.

## Entretiens des enfants

Deux groupes d'entretiens de six enfants (trois filles et trois garçons) furent établis dans chaque école. Un groupe d'entretiens fut constitué d'enfants de cycle 2 (5 - 7 ans) et un autre d'enfants de cycle 3 (8 - 11 ans). Les entretiens, qui étaient toujours conduits avec les mêmes enfants, avaient lieu dans une pièce privée et sans interruption, et étaient enregistrés sur mini-disque. Un entretien semi-structuré était utilisé avec la même série de questions pour chaque école. Ils étaient prévus pour durer 45 minutes mais en pratique, eurent tendance à durer bien plus longtemps. Les groupes d'entretiens d'enfants se réunirent chacun trois fois (une fois dans chacune des étapes 1, 2 et 3 de l'évaluation).

## Entretiens du personnel

Un certain nombre d'adultes de chaque école étaient interviewés. Dans chaque cas, ils étaient :

- Le directeur / la directrice
- Le coordinateur / la coordinatrice des besoins éducatifs spéciaux (COBES)
- Deux enseignants / enseignantes
- Un ou deux assistants / assistantes éducatif (AE = équivalent Assistant d'Education en France)
- Au moins deux assistants surveillants / assistantes surveillantes de la pause déjeuner (ASPD) et dans certains cas tous les surveillants.
- Le gardien / la gardienne de l'école

Les entretiens avec les enseignants, les AE et les ASPD eurent lieu par groupes / deux par deux; les personnes restantes étaient interviewées individuellement. Le même personnel était interviewé dans les étapes 1, 2 et 3 de l'évaluation dans une pièce privée et les résultats enregistrés sur mini-disques. Une interview semi-structurée était utilisée avec la même série de questions pour chaque école. Chaque entretien était prévu pour durer 45 minutes, mais, comme pour les enfants, ils eurent souvent tendance à durer beaucoup plus longtemps.

En plus des entretiens ci-dessus, le directeur et l'un des membres du personnel de chacune des quatre écoles moins détaillées étaient interviewés dans l'étape 4 de l'évaluation. Tous les membres du personnel du projet de la Cosse à Jouer furent aussi interviewés à ce stade, et la plupart des membres du groupe de pilotage. Le nombre total de personnes interviewées fut de 48 enfants et 43 adultes ce qui représenta 67 heures d'enregistrement.

## Questionnaire d'évaluation à posteriori

À l'étape 4 de l'évaluation un questionnaire après projet était délivré à chacune des quatre écoles moins détaillées avec une requête à l'intention d'un échantillon de membres du personnel de les remplir et de les retourner. Un total de 32 membres du personnel répondirent : 11 enseignants, 8 AE, 6 ASPD (dont une qui travaillait aussi comme AE), 3 professionnels et animateurs du jeu (travaillant pendant les temps post scolaires à l'école = temps d'étude en France), 2 directeurs d'école, 1 tutrice en formation, et un COBES.

## Consentement et confidentialité

Des formulaires de consentements écrits furent complétés par les parents / responsables de tous les enfants qui participaient aux entretiens d'enfants et des informations sur le projet furent envoyés à tous les autres parents et enfants de chaque école. Les informations incluaient des détails sur le pourquoi de l'évaluation, comment elle serait menée, quelle serait l'implication des enfants, sous quelle forme et à quelle fin la recherche allait être compilée. Des consentements sur les photographies et l'utilisation des images après le projet furent aussi demandés. Ainsi qu'une demande aux parents et



responsables de lire ces documents avec leurs enfants et de s'assurer qu'ils savaient ce qui allait se passer. Dans le cas de l'entretien de groupe, le formulaire de consentement demandait à chaque enfant qui participait de le signer aussi, comme indication que cela avait été fait.

Les groupes d'entretiens d'enfants furent constitués par les écoles à qui l'on avait demandé de sélectionner des paires d'amis et sans s'inquiéter du fait qu'ils s'exprimaient mieux ou moins bien que d'autres. Il fut demandé à tous ces enfants s'ils souhaitaient participer, à la fois au début du projet et aussi avant chaque entretien d'évaluation. À seulement deux occasions pendant les évaluations, un enfant a demandé à ne pas participer.

Aucun nom individuel n'est donné dans ce rapport et les écoles impliquées sont nommées Ecole 1, Ecole 2, etc.

## Limitations de la méthodologie

Comme il est mentionné ci-dessus, une des écoles qui a participé à l'étape 1 de l'évaluation n'a pas reçu sa Cosse avec la première série d'écoles et ainsi, participa seulement aux étapes 1 et 4. Ceci a augmenté le nombre des informations qualitatives générées à l'étape 1 mais pas au point d'être ingérable. Les emplois du temps et maladies du personnel ont conduit aussi à ce que seulement deux des trois COBES participèrent aux entretiens de l'étape 3.

Il y eut seulement une limitation significative de la méthodologie pour l'évaluation, et elle s'est avéré être très importante. Il était prévu de produire une analyse quantitative détaillée des accidents enregistrés à travers toutes les écoles évaluées (détaillées et moins détaillées) pour la période avant, pendant et après la présence de la Cosse dans chaque école. Cependant, en pratique, cela s'est avéré impossible à faire. La somme d'informations générées par cet exercice allait bien au-delà de nos attendus, au point de réduire le temps consacré à d'autres éléments de l'évaluation. Plus significatif toutefois, était la variété des méthodes de notification employées par chaque école. Ceci rendit la collecte et l'interprétation des données très compliquées. Au final, suffisamment de détails furent extraits pour permettre de dresser des conclusions générales, mais pas avec le degré de précision prévu (ceci peut être trouvé à l'appendice 1).

## Répondre aux objectifs du projet

L'évaluation indépendante des Cosses à Jouer avait pour tâche d'estimer si le projet répondait aux objectifs convenus avec le bailleur principal, the BIG Lottery. Il y avait 8 objectifs que l'évaluation devait estimer comme étant "non atteints", "atteints", "atteints substantiellement". L'évaluation a conclu que tous les objectifs étaient atteints, dont trois substantiellement.

Objectifs	Atteint ou pas
Permettre aux enfants d'expérimenter des opportunités de jeu plus riches dans leur journée d'école	objectif atteint de façon substantielle
Augmenter la participation des enfants, leurs compétences dans les prises de décision, et leur contrôle du jeu dans l'environnement de l'école	objectif atteint de façon substantielle
Augmenter l'accès pour tous les enfants à des opportunités de jeu inclusives	objectif atteint
Augmenter la prise de conscience de la valeur du jeu dans les communautés scolaires et extra scolaires	objectif atteint de façon substantielle
Répondre aux objectifs de la stratégie du Département du Jeu, de promouvoir l'importance d'une offre d'opportunités de jeu de qualité dans les environnements formels	objectif atteint
Augmenter le résultat "CEC" (=Chaque Enfant Compte) pour les enfants	objectif atteint
Permettre aux écoles de s'appropriier le projet de manière indépendante et d'en continuer les principes après sa fin	objectif atteint
Prouver la validité de l'impact d'un jeu de bonne qualité avec des éléments indéterminés*, sur les possibilités d'apprentissage	objectif atteint

## Des expériences de jeu plus riches

Chacune des quatre écoles test de l'évaluation avait déjà des exemples d'équipements de jeu fixes dans les cours d'écoles (c'est-à-dire des grandes installations fixes de jeu comme des balançoires, des structures pour l'escalade, etc) avant que le projet de la Cosse à Jouer ne commence. De même pour l'une des écoles moins détaillées. L'une des écoles sans équipement fixe de jeu avait déjà planifié d'ajouter quelque chose avant de se joindre au projet, mais leur expérience avec la Cosse a influencé leurs plans et les a conduits à prévoir certains changements.

Toutes les huit écoles fournissaient du matériel mobile pour le jeu à des degrés variés : l'accès au football, et aux battes ainsi qu'aux balles plus petites était commun; un certain nombre de ces écoles fournissaient du matériel de dessin et de lecture et certaines, des jeux de plateaux à utiliser dehors. C'étaient les plus jeunes enfants des écoles (cycle 1) qui avaient tendance à pouvoir accéder à une gamme plus étendue d'objets pour jouer. Des jouets sur roulettes comme des trottinettes et des chariots, des choses pour creuser, et des jouets manufacturés étaient vus comme plus pertinents pour ce groupe de plus jeunes que pour les plus âgés. La richesse des expériences de jeux accessibles fut sans aucun doute augmentée par l'inclusion de la Cosse et des éléments indéterminés\* qu'elle contenait. Mais tout aussi important était le point de convergence que la Cosse induisait pour toutes les écoles, qui étaient amenées à considérer quelles étaient les opportunités de jeu qu'elle fournissait déjà et à penser à les étendre encore plus.

## Participation, prise de décision et contrôle par les enfants

Parmi les commentaires les plus significatifs faits pendant l'évaluation, les éléments de participation, prise de décision et contrôle par les enfants ressortaient particulièrement, et dans le dernier tour des entretiens, l'on pouvait voir les effets de ces prises de conscience et de changements de pratiques chez les adultes, particulièrement chez les enseignants. L'évaluation a conclu que cet objectif était atteint de manière substantielle (voir 2<sup>ème</sup> partie de ce rapport pour plus de détails).

## Jeu inclusif

Le nombre d'enfant en situation de handicaps physiques ou d'apprentissages dans les écoles évaluées était mineur. Lorsque ce fut le cas, aucune des écoles ne mit en place des restrictions sur l'accès de ces enfants à la Cosse, bien que dans une école, un enfant en fauteuil roulant ne put avoir directement accès à l'intérieur de la Cosse et donc tendait à récupérer les objets via les autres enfants. Il était clair que le COBES dans chacune des écoles test exprimait clairement que l'inclusion avait un sens général, particulièrement l'inclusion pour les enfants considérés comme ayant des problèmes pour socialiser avec les autres; ils avaient le sentiment que les Cosses étaient accessibles d'une manière générale et ils l'entendaient dans le sens le plus large possible.

## Augmenter la prise de conscience sur le jeu

Indubitablement, l'un des grand succès du projet fut le degré de débats à ce sujet généré par la présence de la Cosse. La partie formation du projet eut pour résultats des

commentaires très positifs de la part des personnes impliquées qui supervisaient les pauses déjeuner et il y eut des membres du personnel enseignant qui eurent le sentiment qu'ils auraient pu y avoir accès eux aussi. Mais même sans cela, la seule présence des facilitateurs\* jeu accompagnant le démarrage de la Cosse, et la possibilité pour les enseignants de voir comment les enfants jouaient avec elle, ouvrirent les yeux sur une compréhension du jeu jusqu'alors inexplorée.

## Attentes des autorités locales & stratégies à propos du jeu

Chacune des trois autorités locales impliquées dans le projet avait mis en place des stratégies à propos du jeu avant le début du projet ou rapidement après le début, qui abordaient la question du jeu à l'école. Les trois responsables locaux du jeu avaient des attentes vis-à-vis de la Cosse pour développer le sujet du jeu, rassembler des témoignages sur le rôle du jeu et des éléments indéterminés\* dans l'atteinte de leurs objectifs, et pour établir et renforcer leur engagement sur le jeu à l'école.

Les responsables du jeu des autorités locales (Bath et North East Somerset, Bristol et South Gloucestershire) ont tous ressentis que les résultats du projet avaient dépassés les objectifs fixés et leur avaient montré une voie pour de futurs développements dans les écoles. L'un d'entre eux exprima : "la présence d'une qualité de jeu pour les premières années fait totalement partie d'une amélioration de l'école" (responsable du jeu). Une seconde dit : "Je voulais qu'ils voient les éléments indéterminés\* en action et qu'ils comprennent la théorie. Et ils l'ont fait" (responsable du jeu). Le troisième acquiesça rajoutant "Je voulais que les écoles comprennent le "Jeu" et mettent en place des opportunités de meilleure qualité" (responsable du jeu).

## Chaque Enfant Compte et Inspections

La trame de travail de Chaque Enfant Compte (CEC) ou les Objectifs ne furent mentionnés dans aucun des entretiens avec le personnel de l'école dans l'évaluation (bien que cela fut brièvement évoqué dans un des retours d'évaluation à posteriori). Pourtant le projet a clairement atteint un certain nombre des objectifs de CEC sur lesquels les écoles anglaises ont été inspectées depuis septembre 2005. L'un des responsables locaux du jeu du comité de pilotage a dit que " Il y a eu un débat sur le jeu dans CEC à l'époque de la planification du projet et je sentais que "jouer" pouvait contribuer à ces objectifs. Mais nous n'avions pas alors de programme ou de crédit suffisant sur le sujet".

Cela n'a pas été explicitement relevé par les écoles à la fin de l'évaluation, mais un certain nombre d'entre elles commencèrent à réaliser le lien potentiel entre la qualité des opportunités de jeu et la trame de travail CEC, particulièrement deux écoles qui avaient reçu des inspections de l'Ofsted (Office pour les Standards dans l'éducation) pendant que la Cosse était en place. Dans les deux cas, la Cosse avait un avis favorable dans leur rapport d'inspection. Dans l'un d'eux par exemple, il était dit que la Cosse avait "contribué de manière positive à toute l'école".

Pour une discussion complète sur le rôle du jeu et sa contribution aux inspections scolaires et la trame de travail de CEC, voir la section sur les Ecoles et les Hôpitaux dans le document "Les jeux de tous les enfants : une réponse jeu aux objectifs CEC (Tous les Enfants Comptent)\*", (Armitage 2006), détails en bibliographie.

*\* Ce livre n'est pas traduit en français et le titre en langue originale est : "Every Child Plays : a play response to the Every Child Matters Outcomes"*

## Prise en charge indépendante des écoles

Toutes les trois écoles détaillées dans l'évaluation ont commencé dans les premières semaines d'utilisation, à discuter en interne sur comment elles pouvaient prolonger les aspects les plus positifs du projet lorsque leur Cosse serait partie. Parmi toutes les écoles qui ont pris part au projet, un certain nombre avaient fait des pas concrets soit pour acheter une Cosse, soit pour fournir un ravitaillement alternatif mais similaire, sous la forme d'un accès à des objets de récupération. A la fin de l'évaluation, la Ressourcerie à Jouer de Bristol a commencé à s'engager avec les écoles dans de futurs développements, mais il est important de noter ici que ce sont les écoles elles-mêmes qui entreprenaient activement cette démarche.

# 2EME PARTIE

## Les résultats

### Avant l'arrivée de la Cosse

#### La raison d'être des temps de récréations et des pauses méridiennes

1. Dans les entretiens des adultes, l'une des toutes premières questions posées aux interviewés concernait le temps de début et de fin, et la durée du temps consacré à leurs récréations. Lorsqu'elle fut interrogée, la directrice de l'école 1 (E1) répondit sous forme de blague "J'espère que les autres donnent les mêmes temps pour jouer!" Seulement ceux qui furent interviewés à l'école 4 (E4) le firent effectivement : dans les écoles 1, 2 et 3 (E1, E2 et E3), ils variaient les temps de début et de fin, et parfois le fait de différer les longueurs de temps était cité comme étant attribué à cette partie de la journée d'école. Deux des écoles, E2 et E4, allouaient 15 minutes aux récréations, et E1 et E3 y consacraient 20 minutes. E2 et E3 avaient des périodes de récréations séparées pour les cycles 2 et les cycles 3. Dans E3, il était dit que la raison était un manque d'espace étant donné que l'école avait une seule cour de récréation, mais à E2 qui avait deux cours séparées, la raison relevait plus de l'organisation générale de la journée d'école et des temps de classe. La plupart de ceux qui étaient interviewés se référaient à cette période comme à un "temps de pause" plutôt qu'à un "temps de jeu".
2. Aucun des adultes interviewés ne savaient ce que la réglementation éducative courante disait sur le temps de récréation. Certains pensaient que l'heure et la durée étaient liées à des raisons historiques, mais la raison principale donnée qui justifiait leur organisation courante était le programme. Par exemple parmi le personnel enseignant, l'un d'entre eux dit : "C'est 15 minutes pour que ça rentre dans le temps du programme" (enseignant E4). Une autre dit "c'est pour entrer dans les leçons" (AE, E4). Et un directeur dit "je pense que ça doit être 20 minutes à cause du temps du programme". La plupart ressentait que la durée du temps de récréation était restreinte du fait de contraintes extérieures, ou avait été mise en place en relation avec le temps du programme. Presque tous étaient surpris d'apprendre que bien qu'il y ait des règles sur le temps passé à enseigner le programme, il n'y a pas de réglementation concernant l'heure où la durée du temps de récréation ni même, si il devait y en avoir, ou pas. Il n'y a pas non plus de réglementations concernant l'heure de début et de fin de la journée d'école. Il y eut moins de confusion à propos de la durée et de l'horaire de la pause déjeuner mais la plupart semblaient voir le temps de récréation et la pause méridienne comme une seule et même chose.
3. Lorsqu'ils étaient questionnés sur ce qu'ils ressentaient de l'objectif du temps de récréation et de la pause déjeuner, la réponse la plus fréquente donnée concernait "le développement de compétences sociales / la cohésion sociale / construire des relations sociales" (12 mentions), "décompresser (lâcher la vapeur)" (10 mentions); "avoir une pause par rapport à la classe" (9 mentions) et; "prendre l'air frais" (8 mentions). Passer du temps avec les camarades était mentionné spécifiquement 7 fois (cela est inclus dans des réponses pour "les compétences sociales" cité plus haut). Le temps de récréation comme un temps de pause pour



les enseignants et/ou un temps pour préparer les leçons fut mentionné quatre fois. "Jeu" et "jouer" fut mentionné deux fois.

4. En dépit des quelques mentions du jeu et de jouer, la plupart ressentait que le temps de récréation était différent du temps de classe et voyait chaque aspect social potentiel comme important. Une enseignante dit que les temps de récréations étaient importants parce qu'ils donnaient une opportunité aux enfants "d'interagir socialement d'une façon impossible dans la classe" (enseignante E4). L'élément de la liberté de choix fut aussi mentionné. "Il y a moins de limitations pendant le temps de récréation, ils peuvent choisir ce qu'ils veulent faire... Mais tout cela fait partie de l'éducation" (directeur E4). Ce fut l'un des nombreux commentaires faits mentionnant « des possibilités plus vastes » offertes par le temps de récréation et de la pause méridienne, lesquels commentaires étant fait presque exclusivement par les directeurs. Une autre dit par exemple, "il semble que la tradition sur le temps de récréation est en rapport avec le bol d'air frais, mais je le vois comme bien plus que cela." (directrice S3). Une troisième directrice lista : augmenter ses compétences sociales, relations, être non dirigé, gérer le temps, jouer, faire des choix et résoudre des conflits »; comme des raisons importantes pour rajouter du temps de récréation, "c'est un temps de la journée très important." (directrice, S1)

### Résumé

Il y avait quelques confusions chez les gens concernant la compréhension de l'organisation du temps de récréation et de la pause déjeuner dans leur école, et aucun des adultes interviewés ne savait ce que les règles éducatives courantes disaient à propos de cette partie de la journée d'école.

Lorsqu'on leur demandait leurs ressentis sur les objectifs que ce temps de récréation pouvait avoir, les réponses portaient sur le développement des compétences sociales et le fait de « lâcher la pression », mais le "jeu" et "jouer" était rarement mentionné. Pourtant la plupart sentaient que le temps de récréation et la pause déjeuner étaient un temps important de la journée qui était "différent" du temps de classe. Quelques-uns, particulièrement des directeurs d'écoles, ressentait aussi que le temps de récréation et de la pause déjeuner offraient des possibilités qui n'avaient pas encore été prises en compte.

Que se passe-t-il pendant le temps de récréations et la pause déjeuner : le point de vue adulte

5. La plupart des commentaires faits à propos de ce qu'il se passait pendant la récréation et la pause déjeuner étaient basés sur des problèmes, et la pause déjeuner était vue comme un temps plus problématique que le temps de récréation. "C'est beaucoup trop long et beaucoup trouvent cela très difficile. C'est un temps trop déstructuré, pas assez supervisé. Les cycles 2 et 3 ont sans doute des problématiques différentes mais c'est là (pendant la pause déjeuner) que les problèmes surviennent" (directeur E2). Une autre dit, "C'est pendant les dernières dix

minutes de jeu que les accidents se produisent. C'est probablement le moment le plus difficile pour nos enfants parce qu'ils doivent traiter leurs propres problèmes et prendre leurs propres décisions. Une partie de nos enfants trouvent cela difficile". (directrice E1)

6. Très peu de commentaires furent faits à propos des enfants jouant. La plupart croyaient que courir et jouer au football était l'activité la plus fréquente des temps de récréations et de la pause déjeuner. L'usage, ou plus souvent le « mauvais emploi » des objets ludiques comme les balles, cordes à sauter, cerceaux, etc... était ressenti comme équivalent au fait de courir. Il y avait aussi un sentiment général d'un manque de jeu imaginatif et parfois cela était relié à la façon dont les enfants utilisaient les jeux disponibles, ou pas. Le commentaire de l'enseignant de E7 était commun, "tous les jeux d'imagination ont tendance à être avec des objets".
7. Beaucoup ressentaient que, sans l'implication des adultes, la situation aurait pu être encore plus pauvre. Le directeur de E2 dit que le temps de récréation servait à construire des relations sociales, ce que les enfants « ne faisaient pas aussi bien que ça pourrait l'être si nous avions plus d'argent pour que les adultes puissent les aider". Par exemple "certains vont juste rester assis ou debout immobiles, mais pas si il y a « Ouf et Pouf » (une activité locale sponsorisée, programme d'activités dirigé par les adultes). (enseignante S2). Ouf et Pouf fut mentionné plusieurs fois avec l'un disant que "c'est pour les enfants qui trouvent que le temps de récréation est difficile. C'est sur l'interaction et la pratique d'éducation physique et de coordination." (enseignant et coordinatrice PE, E2). Même sans ces schémas organisés, l'implication des adultes était ressentie comme nécessaire. "Nous essayons de les faire jouer" dit un surveillant de la pause déjeuner (ASPD, E3).
8. L'intervention des adultes était souvent vue comme plus importante au cycle 3 qu'au cycle 2, "les enfants du cycle 2 font usage de leur imagination (mais pas ceux du cycle 3 qui eux)... se mettent juste à faire des batailles de bagarres (sic). Nous avons eu des gens blessés donc il a fallu arrêter cela". Mais les interactions des adultes au cycle 3 étaient vues par certains comme ayant un succès limité. Deux surveillants de la pause déjeuner dirent "Nous avons eu un diaporama sur les jeux (à faire) dans les recoins. Nous avons essayé des choses mais cela n'a pas duré longtemps. Ca semble faire un fiasco". (ASPD, S4). Ils se référaient tous deux à Ouf et Pouf.

### Résumé

La plupart des adultes ressentaient qu'il y avait peu de jeu imaginatif dans leur cour de récréation et que les temps de récréations et les pauses déjeuner étaient souvent un temps de "problèmes". Certains ressentaient que leurs enfants avaient du mal avec la nature non structurée du temps de récréation et beaucoup croyaient soit que leurs enfants avaient besoin de l'implication des adultes sur le temps de récréation, soit que les progrès auraient seulement lieu avec la participation des adultes.

9. Pendant les entretiens des adultes, la question "si nous demandions aux enfants de votre école à quoi servent les temps de récréation, que diraient-ils ?" était posée. Cette question provoqua beaucoup de réflexions. La réponse suivante fut typique : "je ne sais pas vraiment". (enseignante, E3). La plupart de celles qui répondirent à cette question dirent que « voir les copains » serait important pour leurs enfants (mentionné 5 fois). D'autres commentaires incluaient, "jouer au football" (mentionné 3 fois), « s'amuser » (mentionné deux fois); « courir et lâcher la vapeur » (mentionné deux fois); et faire « une pause » (mentionné deux fois). L'un sentait qu'avoir une chance de se retrouver avec des camarades était très important comme façon de gérer les stress de la vie, disant, "ils ont besoin de passer du temps avec les copines et les copains, ils ne peuvent pas parler de leur vie de famille avec leurs amis pendant la classe. Ils ont besoin de pouvoir être eux-mêmes, et de pouvoir ainsi gérer leurs soucis." (AE E4)
10. A ce point, seuls deux commentaires négatifs furent faits. Une surveillante de la pause déjeuner pensaient que les filles diraient "il n'y a pas grand chose à faire pour les filles" (ASPD, E2). L'un dit, "ils mentionneraient probablement le harcèlement". (directeur, E2).
11. A la question de savoir s'ils avaient lu un quelconque écrit sur le jeu ou jouer, cinq mentionnèrent avoir lu les documents de Ouf et Pouf (deux directeurs d'école, une enseignante et deux surveillantes de la pause déjeuner). Lorsqu'on leur demandait ce qu'ils avaient retenu de ces textes, tous les cinq mentionnèrent des jeux qui pouvaient être faits dans la cour mais aucun ne se souvenait d'avoir lu quoique ce soit en rapport avec le rôle ou le propos du jeu pendant la récréation, ou quoique ce soit sur le jeu non basé sur des règles. En répondant à cette question, d'autres mentionnèrent avoir lu des documents sur les compétences en cirque (enseignant E2), gérer les comportements sur les aires de jeu (directeur d'école E4); et l'un avait suivi un cours "1,2,3 On Joue" (enseignante, E1). A l'exception de la dernière personne, personne n'avait lu un quelconque document concernant le jeu et jouer en général, ou des écrits sur la facilitation\* du jeu.

### Résumé

Lorsqu'on leur demandait leurs impressions sur ce que les enfants de leur école pensaient de la raison d'être de la récréation et de la pause méridienne, les adultes dirent pour la plupart, que les copains, le football et « lâcher la vapeur » seraient les réponses les plus communes. Peu d'adultes avaient lu de la littérature sur le jeu, jouer ou sur la facilitation\* du jeu.

### Premières pensées à propos de la Cosse

12. Au moment de la première visite d'évaluation, le projet de la Cosse à Jouer en était aux toutes premières étapes, et peu de personnels dans l'école avaient reçu des informations consistantes sur les Cosses et sur comment elles allaient fonctionner. Dans les entretiens des adultes, on demandait à tous, ce qu'ils pensaient de ce qui

se trouvait effectivement dans la Cosse. Presque tout le monde pensait qu'il avait une idée claire de ce que cela serait. La vaste majorité pensait que ce serait des équipements de sport supplémentaires comme, "balles en mousse, cerceaux et cordes à sauter". (ASPD, E2). D'autres pensaient qu'elle pourrait contenir, "des grands jeux". (ASPD, E3). "Peut-être bien des jeux auxquels ils pourraient jouer ensemble". (enseignant, E2); et « des jeux de plateaux » (ASPD, S1). D'autres étaient un peu plus vagues, "des équipements fournissant des stimulations?" (enseignante, E2); "quelque chose de différent de ce que nous avons maintenant". (enseignant, E3) et "des trucs et des machins". (enseignante, E1).

13. Certains pensaient que quelque soit le matériel qu'elle contenait, il y aurait un degré d'organisation mis en place dans son utilisation. Un dit que cela pouvait inclure, "des cartes matérielles montrant des choses sur "comment jouer"". (COBES, E2) et un certain nombre pensaient qu'il y aurait un besoin de suivi ou une forme d'implication adulte afin que les enfants puissent en bénéficier au maximum. Une personne interviewée avait une expérience antérieure du matériel de type Ressourcerie à Jouer et bien qu'on ne lui ait pas dit ce qui se trouverait dans la Cosse, elle dit qu'elle pouvait deviner. Pourtant, elle avait des inquiétudes à ce sujet et ressentait aussi qu'une forme d'organisation était nécessaire. "C'est assez difficile d'envisager (comment cela va être utilisé). La Ressourcerie à Jouer est un peu chaotique (c'est à dire les objets)... On devra leur montrer comment jouer avec cela correctement. Peut-être que le Conseil d'école peut le faire." (enseignante, E1).

14. Les directeurs dans chaque école avaient tous une idée bien plus claire de ce que la Cosse pouvait contenir car tous avaient soit participé à des réunions sur le projet, où avaient déjà reçu la visite du personnel de la Cosse à Jouer. Tous les directeurs d'école concentrèrent aussi plus leurs réponses, sur ce que le matériel dans la Cosse pouvait permettre aux enfants de faire, plutôt que sur définir ce que le matériel serait effectivement. Par exemple, "j'espère que ce sera bien plus que juste des "cerceaux". Je veux quelque chose qui ajoute une dimension différente au jeu." (directrice, E1), "avec quelque chose de plus à "faire" pour les enfants. Un contexte dans lequel apprendre les relations sociales." (directeur, E2); "quelque chose qui est plus coopératif et moins dans la confrontation" (directeur, E4).

15. Deux directrices mentionnèrent qu'elles voyaient aussi la Cosse comme une opportunité de développement pour le personnel, "je me réjouis de l'aspect de la formation, améliorer la tournure du jeu parmi les surveillants de la pause déjeuner. (directrice, E3), et "je le vois comme un développement du personnel pour comprendre le jeu, pas pour le diriger" (directrice, E1). Cependant, ces deux directrices parlaient du développement du personnel en terme de la surveillance de la pause déjeuner. Les possibilités pour le personnel enseignant n'étaient pas mentionnées dans ce contexte.

16. Lorsqu'on leur demandait quels bénéfices ils ressentait qu'une Cosse pouvait apporter, les gens autres que les directeurs étaient moins sûrs dans leurs réponses. Deux pensèrent que la Cosse pourrait être utilisée comme une "récompense" pour bonnes conduites, (enseignant E3, & ASPD, E4) et l'un espérait que cela les "maintiendrait divertis" (ASPD, E3). La plupart des surveillantes de cantine sentaient que cela ajouterait plus de gaieté aux temps de récréations et pouvait conduire à

moins de conflits, tandis que la plupart des enseignants sentaient que cela pouvait conduire à "plus de collaboration, développement de compétences, imagination" (enseignante, E1) (mentionné 5 fois). Un directeur ajouta aussi, "j'espère que les enfants plus âgés vont aider les enfants plus jeunes à jouer" (S2).

### Résumé

La plupart des adultes pensèrent que la Cosse contiendrait des équipements avec lesquels ils étaient déjà familiers, comme des cerceaux et des cordes à sauter. Quelques-uns pensèrent aussi qu'elle pouvait contenir des jeux avec lesquels les enfants pouvaient jouer ensemble comme des jeux de plateaux, et pouvait inclure des cartes montrant "des choses à faire".

Les directeurs des écoles espéraient que la Cosse fournirait plus que cela et basaient leurs réponses plus sur ce qu'ils espéraient que la Cosse allait permettre aux enfants de "faire" plutôt que sur les équipements dedans. Les directeurs dans chaque école avaient à ce stade, plus de contact avec le projet et l'équipe du projet que les autres adultes dans l'école.

17. Certains virent aussi une opportunité directe pour les enfants de jouer effectivement, et un certain nombre sentaient que c'était quelque chose que les enfants ne pouvaient plus faire. "(Je vois ça comme) une opportunité de jouer parce que les enfants n'ont plus cette chance de jouer, je suspecte que c'est à cause de la TV. Quand on les accueille, ils ne semblent pas savoir comment jouer. Ils jouent plus sur l'ordinateur". (enseignante, E1). Un autre dit, "cela va les ramener au temps où nous étions des enfants". (AE, S4).

18. Il y eut très peu de mentions faites des bénéfices possibles qui auraient pu se rapporter à la classe ou aux enseignements. Le développement de compétences pour la résolution de problèmes fut mentionné par quelques enseignants, et des bénéfices possibles dus à l'augmentation de la coopération, mais les gens semblaient prudents sur la possibilité de tels bénéfices et ne firent pas de lien avec ce qui se passait dehors avec la Cosse, et leurs classes. Presque tous les enseignants et les directeurs sentaient que l'accroissement de l'imagination serait bénéfique pour les enseignements en classe et beaucoup sentait qu'un manque actuel d'imagination dans le jeu était une préoccupation particulière. Par exemple, "quelques 5 – 7 ans ont une petite idée du jeu imaginatif" (enseignant, E2)

### Résumé

Quelques adultes sentirent qu'avoir une Cosse pouvait aider leurs enfants à jouer, ce que beaucoup percevait comme un défi. Pourtant, peu mentionnèrent les bénéfices que la Cosse aurait pu avoir sur la classe ou les enseignements.

## Premières préoccupations

*Les Cosses à Jouer dans les écoles – Une évaluation indépendante (2006-2009)*

[marc.armitage@playpeople.eu](mailto:marc.armitage@playpeople.eu) (contact auteur) - Jouer pour Vivre – [www.jouerpourvivre.org](http://www.jouerpourvivre.org) (traduction & contact France)

19. On demandait aux gens, dans les entretiens adultes s'ils avaient des préoccupations particulières à propos de la Cosse. Des préoccupations à propos de la supervision étaient mentionnées par la plupart des surveillants de cantine et quelques autres. Par exemple l'une dit qu'il devait y avoir "beaucoup" de surveillance pour que la Cosse soit sûre (APSD, E2) et un autre, inquiet du travail supplémentaire, dit "nous n'avons pas assez de personnel pour surveiller (la Cosse en même temps que tout le reste)." (APSD, E3). L'un des enseignants dit, "il faudra qu'il y ait une formation spéciale (pour les surveillants de cantine)" (enseignant, E1) et au moins une directrice d'école était préoccupée par rapport à la pression sur la surveillance, disant "les demandes possible risquent de rendre les gens tendus" (directrice, E3). Certaines préoccupations mentionnées par des membres du personnel enseignant tournaient autour de comment le personnel surveillant s'en sortirait.
20. Ranger le matériel après utilisation était aussi une préoccupation pour certains, et pas seulement pour les surveillantes de cantine (mentionné quatre fois). Cela était partiellement lié aux préoccupations sur la somme de matériel disponible pour bénéficier à tous, "il doit y avoir le bon nombre de choses" (ASPD, E1). Quelques-unes ressentaient qu'il y aurait aussi besoin d'instaurer une forme de rotation pour s'assurer que tout le monde avait accès à la Cosse (mentionné 3 fois), "il y a besoin d'une rotation pour que tout le monde puisse essayer" (ASPD, E1) mais d'autres ressentaient que ce serait moins efficace. "Nous avons essayé une rotation avec des jouets une fois, mais ça n'a pas marché". (ASPD, E4). Ce besoin d'instaurer des tours de rôle semblait être relié à des expériences antérieures, particulièrement avec des équipements fixes de jeu (comme des structures pour escalader et des balançoires) étant donné que les quatre écoles test avaient, à ce stade de l'évaluation, une forme d'équipement de jeu fixe dans leurs cours de récréation, et que deux d'entre elles en géraient l'accès sur la base d'une rotation (E2 & E4). Dans la dernière école le directeur sentait que peut-être cette rotation devait être étendue à l'utilisation de la Cosse. Cependant les sessions d'observations ont montré qu'en pratique, la rotation sur des équipements de jeu fixes n'avaient d'effets, dans aucune de ces écoles.
21. L'accès spécifique des filles à la Cosse fut deux fois mentionné, par exemple "est-ce qu'il y aura des choses pour les filles ? Construire, c'est plus pour les garçons" (ASPD, E2). Le seul commentaire spécifique sur les garçons était en relation avec le football et cela incluait deux commentaires disant que la Cosse ne devait pas interférer avec le fait que les garçons jouent au football, sans quoi il pouvait en résulter des problèmes (E1 & E4). La possibilité de vandalisme de la Cosse après les heures d'école fut mentionnée deux fois (E1 & E2), mais dans aucun des cas, il ne provenait d'un concierge, qui aurait pu être perçu comme la personne clef dans ce contexte (l'un provenait d'un directeur et l'autre d'un COBES). Un groupe de surveillantes de cantine était préoccupé par la casse des choses pendant l'utilisation et deux demandèrent ce qu'elles devaient faire si cela arrivait. (ASPD, E1).

### Résumé

Les adultes expriment des préoccupations à propos de l'arrivée de la Cosse, principalement concernant la supervision et le rangement du matériel à la fin de la session. Certains étaient aussi préoccupés par les possibilités que les garçons aient la main mise sur l'équipement trouvé dans la Cosse, au détriment des filles.

La plus grande cause d'inquiétude portait sur la sécurité (mentionné 8 fois). Les commentaires variaient du subtil, "est ce que ça va être sûr ?" (ASPD, E1) à une liste de préoccupations authentiques et de commentaires comme "Filets? Nous ne voulons pas de filets. Les gens vont s'emmêler dans les filets. On va avoir des bras cassés!" (ASPD, E2) Cependant, les commentaires liés à la sécurité n'étaient pas tous en lien avec les enfants. Une gardienne d'une école dit, "cela devra être sécurisé par rapport aux inquiétudes des parents" (gardienne, E4) mais en mentionnant cela tout à la fin d'une liste positive d'effets qu'elle attendait de la Cosse. Et un directeur dit, "mes inquiétudes seraient la santé et la sécurité. Doigts coincés, étouffements", mais ensuite continua en disant, "(mais) si nous enlevons le risque, les enfants n'apprendrons jamais rien." (S2).

22. Le groupe qui exprima le plus grand nombre d'inquiétudes dans les entretiens adultes était celui des surveillants de cantine et leurs préoccupations étaient variées. Un nombre inférieur de préoccupations étaient exprimées à E4 en comparaison des autres écoles où, lorsque interrogée sur les problèmes potentiels, une surveillante de cantine dit : "(nous n'allons voir) rien d'autre qu'on ne rencontre pas déjà tous les jours. Les enfants ont leurs petites disputes." Parmi les enseignants, les directeurs et les assistants d'éducation, la principale préoccupation était liée à la nature libre du jeu avec les éléments indéterminés\*. L'une dit, "(je m'inquiète d') enlever les règles, enlever le "ça, c'est ce que je veux que tu fasses". Il s'agit d'explorer, (mais explorer) leurs jeux, pas les nôtres". (enseignante, E2). Il y eut des préoccupations supplémentaires sur le manque apparent de structure qui était demandé par rapport à l'utilisation des Cosses. Sans l'implication des enseignants, il était ressenti que certains enfants pouvaient dominer et d'autres se soumettre. Ainsi, un autre enseignant de cette même école dit, "en tant qu'enseignants, nous structurerions les choses..." (enseignant, E2) et cela était vu en partie comme une façon de s'assurer de l'équité.

### Résumé

Les plus grandes préoccupations des gens concernaient la sécurité, les possibilités d'accidents, et les disputes conduisant à des comportements inacceptables. Ce sont les surveillantes de cantine qui expriment le plus ces préoccupations. Les enseignantes étaient plus préoccupées par un manque possible de structures et de règles.

## Les voix des enfants

### Ce qu'il se passe : observations et vérifications

23. Le processus d'évaluation incluait la réalisation d'un constat de base sur ce qu'il se passait pendant les temps de récréation et de pause déjeuner dans chacune des quatre écoles visitées pendant l'étape 1 du processus. Ceci impliquait de faire une inspection physique des cours de l'école en l'absence des enfants, pour regarder les signes montrant où les différents types de jeu avaient lieu. Cela était ensuite suivi par une série d'observations faites pendant un certain nombre de temps de récréation et de pause déjeuner, en mettant particulièrement l'accent sur ce qui était identifié pendant l'inspection physique. Le principal objectif de ces deux approches était d'influencer l'agenda et les points de discussion pour les entretiens à la fois avec les enfants, et avec les adultes dans chaque école. Dans le cas des entretiens des enfants, chaque session se concluait avec un groupe menant une session de discussion in situ dans les cours d'écoles, lesquelles offraient une occasion d'étendre certaines des discussions commencées à l'intérieur et de poser certaines questions spécifiques sur des espaces et des caractéristiques particulières.

### Jeux en mouvement

24. Les jeux impliquant du mouvement (courir et marcher) étaient observés dans les quatre écoles au cours des observations du temps de récréation et du temps de pause déjeuner. A tous moments, au moins un quart de toutes celles et ceux qui étaient dans la cour étaient en mouvement, jouant à des jeux de balles, et jouant d'autres jeux impliquant des courses (particulièrement des jeux de poursuite), ou marcher avec des camarades. Pendant les temps de récréation, la proportion des enfants en mouvement restait similaire durant toute la période de jeu, mais dans toutes les quatre écoles, le fait de bouger diminuait graduellement vers la fin de la pause déjeuner.

25. E1 et E3 avaient toutes deux des aires clôturées pour les jeux de balle, principalement le football, utilisées par rotation des classes, mais le football avait lieu quelque part dans les quatre écoles. A E1, E2 et E3 il y avait une interdiction de jouer au football dans la cour principale. Cependant et malgré cela, le football fut observé dans la cour pour les trois écoles citées et ce, pendant chacune des observations. La proportion des enfants jouant au football variait d'une école à l'autre, et durant les différentes observations (en partie dû au système de rotation en place dans quelques écoles), mais il y avait rarement plus qu'environ une douzaine d'enfants quel que soit le moment. Le nombre d'enfants jouant au football était largement constant à travers toutes les observations, et c'étaient généralement les mêmes enfants, certains disant qu'ils jouaient plus ou moins tous les jours et pour toute la pause déjeuner. Les filles furent observées en train de jouer au football dans seulement une école et à seulement une occasion.

26. Toutes les quatre écoles avaient une forme d'équipement mis à disposition aux temps de récréation et/ou à la pause méridienne, incluant des cordes à sauter, des petites balles et dans quelques écoles d'autres matériels comme des sacs de grains et des cerceaux. A E2 de tels équipements étaient seulement disponibles pour les cycles 2.



27. Des jeux de course poursuite variés étaient observés et des « camps » (endroits spécifiques où une joueuse ne peut pas être attrapée) étaient observés à E1 et E2. Des entretiens avec des enfants à E3 et E4 ont montré qu'eux aussi avaient décidé et s'étaient mis d'accord sur des camps pour les jeux de poursuite. Ces lieux sûrs, auxquels les enfants se référaient dans toutes les quatre écoles comme des "bases" ou des « camps », étaient définis et convenus par les enfants sans référence aux adultes. Le *Bouledogue Anglais*, un jeu souvent sujet aux interdictions pendant les temps de récréations dans les écoles à travers le pays, fut annoncé comme "n'étant pas autorisé" dans trois des écoles et les enfants de la quatrième mentionnèrent qu'on leur avait aussi dit de ne pas y jouer. Cependant, le jeu fut observé en action dans toutes les quatre écoles, et ce à de nombreuses occasions.

### Jeux assis

28. Les jeux ayant lieu assis (incluant jouer avec des objets et parler entre amis) furent observés dans toutes les quatre écoles. Pendant la pause méridienne à E1, E2 et E3 au moins deux fois plus de gens étaient vus assis et debout immobiles que ceux en mouvement. A E2, l'école la moins fournie en terme d'équipements de jeux, les jeux assis était la forme de jeu la plus observée pendant la pause déjeuner mais dans toutes les quatre écoles, le nombre d'enfants vus assis ou debout immobiles augmentait graduellement au fur à mesure de la pause déjeuner.

29. Malgré que toutes les quatre écoles avaient des objets avec lesquelles on pouvait jouer en mouvement (balles, cordes, etc...), seulement E4 avait un équipement régulièrement disponible avec lequel on pouvait jouer assis comme des livres, papiers, stylos et jeux de plateaux par exemple mais les enfants de E1 dirent qu'ils avaient parfois du matériel de lecture et de peinture à disposition pendant la pause déjeuner. A quelques occasions, les enfants étaient vus jouant avec des jouets qu'ils avaient ramenés de la maison (principalement des peluches et des petites voitures) mais dans toutes les quatre écoles il était dit que c'était interdit ou activement découragé.

30. L'activité la plus commune observée assise était simplement parler et/ou jouer dans des coins. (principalement des coins avec des murs et des encadrements de portes). Cela était vrai dans toutes les quatre écoles. Cela se produisait beaucoup à E2 qui avait une aire de jeu bien plus exposée que celle des autres écoles et moins de coins, de renforcements et de niches. E1, E3 et E4 avait délibérément des espaces abrités pour jouer à l'intérieur et dans toutes les trois écoles ces espaces étaient utilisés fréquemment pour parler et jouer avec des objets.

### Grands jeux

31. Les jeux impliquant des grands mouvements dynamiques (grimper, glisser, être en équilibre et se balancer) étaient observés dans toutes les quatre écoles. Toutes les quatre avaient une forme d'équipements fixes en place, mais ceci variait en quantité et en qualité. Bien qu'il ait été dit dans les quatre écoles qu'il y avait des rotations ou de limitations sur le nombre d'enfants qui pouvait utiliser les grands équipements de jeux à tout moment, il fut observé que la consigne était renforcé

dans seulement une école et à seulement une occasion (E2). A E4 (l'école avec l'équipement de jeu fixe le plus vaste), c'était cette forme de jeu qui engageait la majorité des enfants pendant toutes les périodes méridiennes observées. A E2 (l'école avec le moins d'équipement de jeu fixe et le plus de restrictions sur son utilisation), les enfants étaient rarement vus jouant dessus et quelques mentions en furent faites pendant les entretiens d'enfants. Les commentaires qui étaient faits étaient souvent négatifs, comme "c'est beaucoup trop petit" par exemple.

32. Les enfants à E1, E3 et E4 dirent tous que les équipements de jeu étaient populaires (les enfants avaient adopté un nom spécial pour l'aire de jeu avec le grand équipement dans les trois écoles, un signe classique de popularité), mais l'endroit s'avérait être populaire pour d'autres formes de jeu aussi. Par exemple, se retrouver et s'asseoir sur ou sous les équipements de jeu fut mentionné et observé dans toutes les trois écoles. A E3, il était dit que "tout le monde l'utilisait pour "touche touche" (jeu de course poursuite)", et à E1, E3 et E4 combiner le grand jeu et le jeu de simulation fut également observé et mentionné pendant les entretiens (voir plus bas). En dépit de l'existence d'équipements de jeu fixes dans les quatre écoles, grimper (et parfois se balancer) était aussi observé dans toutes, sur d'autres topographies que l'équipement lui-même. Ceci incluait les clôtures, gouttières et bancs. Dans une école, un certain nombre d'enfants avaient été vus grimper et jouer dans un bosquet particulier d'arbres pendant chaque session d'observation.

### Jeu de jardin

33. Le jeu incluant des types de matériaux naturels (herbes, brindilles, pierres, baies, écorces, etc) et des éléments du paysage (pentes et monticules) étaient observés dans les quatre écoles. Comme les premières séries d'observations avaient été faites tôt dans le calendrier de l'année scolaire, l'accès au terrain de jeu (toutes les quatre écoles avaient un terrain) était restreint donc il y eut peu d'observations de jeu de jardin. Cependant, on les mentionnait fréquemment pendant les entretiens à des quatre écoles, et à une école (E4) cette forme de jeu était celle le plus souvent mentionné ("l'endroit favori" le plus communément identifié comme tel par les enfants dans cette école était également un endroit particulièrement ombragé derrière des arbres qui fut décrit comme étant bien pour s'asseoir et aussi pour ramasser).

34. Quelques exemples de jeu de jardin furent vus quoiqu'il en soit, et ceci incluait les enfants creusant à la base des buissons (E1 et E2); explorer derrière les haies et ramasser des baies (E1); mixer de l'eau et de la boue (E1 et E4); et dans toutes les quatre écoles, ramasser et collecter des matériaux comme des brindilles et des baies. Des trous creusés utilisés régulièrement furent aussi trouvés dans les quatre écoles.

## Jeu de simulation

35. Du jeu incluant des scénarios et des personnages était observé dans les quatre écoles et à travers tous les groupes d'âge. Dans la plupart des cas, des exemples de ce type de jeu étaient vus en lien avec une caractéristique topographique ou un lieu spécifique de la cour d'école comme dans un coin ou sur un morceau de l'équipement fixe, et dans une école (E1), dans et autour d'une cabane pour jouer. A E1, les plus jeunes enfants étaient souvent vus en train de recueillir des écorces, des feuilles et des baies, les plaçant dans ce qu'ils dirent être dans les entretiens ultérieurs, une cuisinière, et qui était un trou en forme de carré, résultant du manque d'un certain nombre de briques dans un mur d'enceinte extérieur. Quelques enfants dirent "tu peux transformer quelqu'un en méchant puant" en faisant cela. A E1, E2 et E4, un certain nombre d'enfants désignèrent un endroit dans chaque école auquel ils se réfèrent comme la "maison" et des jeux de simulations étaient vus dans chacun de ces espaces un certain nombre de fois pendant les observations. Dans tous ces cas c'était simplement un espace qu'ils considéraient être une "maison", plutôt que d'être une quelconque forme de maison conçue pour le jeu et mise à leur disposition.
36. Des jeux de simulation impliquant des monstres et des personnages effrayants étaient observés dans chacune des quatre écoles, et cela impliquait souvent d'être pourchassé vers ou depuis un lieu topographique spécifique et régulier comme derrière une cabane de jardin (E1) ou derrière un bosquet (E2). La plupart des jeux de simulations observés impliquaient d'une façon ou d'une autre les courses poursuites, et un nombre significatif impliquaient également des matériaux naturels comme des feuilles, écorces, et dans certains cas, de l'eau. Le jeu de simulation était aussi souvent en lien avec l'utilisation des équipements de jeu fixes.

## Jeux musicaux et de mots

37. Les jeux impliquant des chansons, danses et langages furent observés dans chacune des quatre écoles. Dans plusieurs cas, c'était sous la forme de jeux entre paires ou groupes de parole entre amis. Très peu de cas d'enfants solitaires furent observés (et jamais plus de deux ou trois quelque soit le moment). Des danses régulières et des spectacles improvisés, furent observés dans un endroit stratégique à E3 et E4, et des jeux impliquant des rythmes et frappés de mains étaient souvent vus à E1 et E3. Rythmes et chansons utilisés pendant les sauts et les déplacements à cloche pieds furent aussi vus et entendus à E3 et E4.
38. Des stratégies de jeu comme le "décompte" (une technique pour choisir qui sera "celui-celle" ou qui sera "dans", en éliminant un groupe de joueurs par les mains ou les pieds) furent observées chacune des quatre écoles parmi les enfants de cycle 3 et en quelques occasions, par des enfants plus jeunes. Des stratégies de sursis (prendre une pause pendant une course-poursuite sans risque d'être attrapé) furent aussi vues dans toutes les écoles, soit par l'utilisation de "bases" ou « camps », (qui à E3 étaient limitées à un endroit de bitume d'une couleur étrange) et/ou par l'usage de mots spéciaux et signaux de la main.

## Résumé

Une riche variété de jeux et de loisirs furent observés dans chacune des quatre écoles pendant les sessions d'observation. Il y eut aussi une constance dans les types de jeu à travers les écoles, bien qu'il y ait également quelques variations basées principalement sur les différences topographiques des sites des écoles. Beaucoup des jeux vus étaient étroitement liés à un endroit spécifique qui dans certains cas, avait été délibérément dédiés au jeu, comme dans les abris ou les équipements de jeu fixes par exemple, mais d'autres espaces populaires étaient plus improvisés comme les espaces autour des appentis et des constructions extérieurs, coins et groupes d'arbres et de buissons spécifiques.

En dépit du fait que le mouvement était une forme de jeu qui attirait le plus le regard, le jeu qui n'impliquait pas de course était plus commun et pendant la pause déjeuner et il augmentait au fur et à mesure de la durée de la pause. Déambuler, s'asseoir, jouer dans et avec des matériaux naturels, grimper et se balancer, et les jeux impliquant les simulations et l'imagination étaient vus se produire fréquemment et impliquer plus de joueurs que le football ou les courses poursuites.

## Interactions ludiques entre les enfants et les adultes

39. Des exemples d'adultes s'impliquant dans le jeu des enfants furent observés dans chacune des quatre écoles pendant les sessions d'observations. La plupart des interactions observées eurent lieu à la pause déjeuner et impliquaient un assistant surveillant de midi. Ces interventions étaient peu nombreuses cependant, et souvent limitées à tourner une corde pour des jeux de sauts avec de longues cordes. Presque tous les adultes furent vus engagés dans des conversations avec des enfants mais pendant les temps de récréation et les pauses déjeuner, les adultes étaient plus occupés avec la surveillance et la résolution de conflits et d'accidents ou généralement patrouillaient le site, plutôt qu'engagés dans une forme quelconque de jeu.

40. Les interactions les plus fréquemment observées entre les adultes et les enfants au cours des temps de jeu et de la pause déjeuner impliquaient la présence d'un adulte intervenant dans une forme quelconque de jeu en cours, d'où résultait en général un arrêt intentionnel ou non, du jeu en question. Dans certains cas, les adultes intervenaient quand ils sentaient qu'une forme particulière de jeu devenait trop turbulente. Lorsque c'était le cas et qu'il y avait une possibilité de questionner l'intervention de l'adulte impliqué, presque tous disaient toujours que c'était afin de prévenir d'un accident. Cela prenait souvent la forme d'un objet ou d'un jouet repris ou d'une injonction aux enfants d'arrêter ce qu'ils étaient en train de faire. Il y eut aussi des cas où les interventions étaient faites par un adulte après qu'un incident ait eu lieu, comme un coup sans gravité ou un désaccord par exemple, avec parfois une méconnaissance des éléments de contexte (ce qui s'était passé et comment), et des prises de décisions rapides. Dans un petit nombre de cas, ceci conduisait à des blâmes mal répartis ou de mauvaises interprétations. Cela était

particulièrement vrai dans une des écoles où la liste d'écart de conduite semblait large et où les réactions aux incidents par le personnel de la pause déjeuner semblaient parfois frôler l'agressivité.

41. Les surveillantes et le personnel enseignant avaient noté dans leurs entretiens qu'une quantité significative de leur temps de service était passé à résoudre des incidents mineurs, et de chocs, coups bénins et égratignures avaient effectivement été observés, requérant l'attention du personnel pendant presque toutes les sessions d'observations. Ils étaient souvent le résultat d'enfants trébuchant, se cognant dans des objets et obstacles, ou les uns contre les autres pendant qu'ils jouaient. Il était aussi remarquable par ailleurs, qu'il y avait plus de chocs mineurs et égratignures que le personnel en service ne l'avait mentionné. Quelque-uns étaient rapportés par les enfants eux-mêmes : si un accident arrivait qui demandait l'attention d'un adulte mais n'avait pas été vu par le personnel, alors les enfants en informaient eux-mêmes le personnel de surveillance, ou d'autres enfants dans la cour le faisaient. Pourtant, beaucoup d'incidents mineurs furent observés après lesquels les enfants se relevaient, parfois avec l'assistance d'autres enfants, et ensuite continuaient à jouer sans référence à aucun adulte.

### Résumé

La plupart du temps passé par les adultes dans la cour pendant les temps de récréation et de pause déjeuner impliquait le fait de s'occuper des incidents et accidents ou généralement de patrouiller le site. Les temps de participation aux jeux des enfants étaient limités et rarement observés.

Interpréter ce qui s'était passé pendant un incident et prendre des décisions devaient souvent être fait rapidement et dans certains cas, ceci conduisait à des mauvaises interprétations et à des blâmes mal répartis.

## Les préférences et aversions des enfants

42. Durant les entretiens, tous les 48 enfants étaient interrogés individuellement sur l'élément préféré et le moins aimé des temps de récréations et de pause déjeuner. Cela était ensuite discuté dans des échanges avec le reste du groupe. La "chose favorite" la plus souvent donnée était l'accès au terrain de jeu = zone d'herbe (voir aussi figure 1). Cela était mentionné de manière égale par les filles et les garçons, mais plus souvent par les enfants du cycle 3 que par ceux du cycle 2. Lorsque cela était discuté plus avant, les enfants étaient généralement d'accord que la popularité de "l'herbe" avait moins à voir avec l'herbe elle-même, et plus à voir avec le fait d'avoir accès à tout le terrain pour y jouer. Par exemple, l'une dit quand le terrain était en usage "il y a beaucoup plus à faire, c'est plus grand et on peut faire plus de choses" (fille cycle 3, E4).

43. Il était notable lorsque l'on discutait des endroits favoris dans les terrains de jeu de l'école, que les endroits dans, ou proches du terrain enherbé étaient mentionnés plus souvent. Même si le terrain de jeu enherbé de l'école n'était pas en usage dans

trois des quatre écoles à ce stade de l'évaluation, des formes de jeu connectées étroitement avec l'herbe et les arbres étaient quand même référées dans les entretiens, sans qu'il y ait eu d'incitations. Dans une école, l'aire identifiée par les enfants de manière la plus régulière comme favorite, dans de nombreux entretiens de groupes, était une aire d'herbe et d'arbres qui, plutôt que d'être sur le terrain de l'école, était en fait une aire ornementale proche des bâtiments de l'école. C'était une aire qu'il leur était interdit d'utiliser (mais ils étaient souvent vu enfreignant cette interdiction pendant les sessions d'observation). Interrogés sur le pourquoi de la popularité de tels espaces, les enfants ne mentionnaient pas uniquement l'accès à plus d'espace ouvert, ils comparaient souvent ce terrain avec la surface dure de la cour d'école, disant que leur cour était "morne" (fille cycle 3, E3), et "parce que c'est partout pareil" ((garçon cycle 3, E2). En termes simple, ils voyaient le terrain enherbé de l'école comme leur donnant plus d'options et de choix que la cour.

44. Les équipements de jeux fixes (structures pour grimper et barres pour se balancer par exemple) arrivèrent en second dans la liste des favoris. De façon notable, et dans l'école avec le plus de restrictions à ce type de jeu, c'était l'équipement de jeu fixe qui recevait le plus de critiques sur les temps de récréation et de pause déjeuner. Les enfants du cycle 3 dans cette école sentaient aussi qu'ils avaient d'une façon générale « fait une mauvaise affaire » comparés aux enfants plus jeunes de l'école. Comme l'un dit, "c'est pas juste. Ils (cycle 2) ont largement le temps et ils ont des bicyclettes et de meilleurs équipements et trucs pour grimper, que nous". (garçon cycle 3). Il n'y eut pas de réelles plaintes faites dans les trois autres écoles, particulièrement E4 qui avait l'équipement de jeu le plus étendu des quatre. Il fut intéressant d'entendre les enfants de cette école dire que c'était la proximité des arbres et des buissons (autour desquels les équipements étaient placés) qui les rendaient si populaires.

45. Les jeux de courses poursuites et de football faisaient aussi partie de la liste de choses favorites. Le football était seulement mentionné par certains garçons, dont presque tous disaient qu'ils jouaient habituellement au football toute la journée, tous les jours.

Fig. 1 Choses préférées pendant les temps de récréation et aux pauses déjeuner

	Filles cycle 2	Garçons cycle 2	Filles cycle 3	Garçons cycle 3	Total
Terrain de jeu enherbé	1	1	6	6	14
Equipement de jeu fixe	1	4	3	1	9
Courses poursuites	4	1	1	1	7
Football	-	-	-	6	6
Camarades	1	-	2	1	4
Etre dehors, prendre l'air	1	2	-	-	3
Autre, regarder les autres jouer	1	-	-	-	1
Total	9	8	12	15	44

N = 48 (91,5% de réponses)

46. Les enfants trouvèrent beaucoup plus difficile de répondre à la question sur ce qu'ils aimaient le moins à propos des temps de récréation et de pause déjeuner, que sur ce qu'ils préféraient (voir Fig. 2). Deux dirent explicitement "rien" en répondant à cela et douze n'arrivèrent à donner aucune réponse. En poussant la discussion plus avant, la plupart dirent qu'ils n'arrivaient tout simplement pas à penser à quelque chose qu'ils n'aimaient réellement pas.

47. C'était la cour elle-même qui reçut le plus haut score parmi ceux qui donnèrent une réponse. Plusieurs ressentait que leur cour était "ennuyeuse" (garçon cycle 3, E3) ou "juste plate. Plate!" (fille cycle 3, E3) et deux enfants plus jeunes sentaient qu'il y avait "trop de gens" dans la cour (garçon cycle 2, E1 et fille cycle 2, E3). Lorsque interrogés sur leurs espaces favoris dans et autour de la cour, presque tous mentionnèrent des coins particuliers et espaces cachés de la cour principale, comme derrière des abris (E1 et E3) ou contre un ou plusieurs bancs (E2 et E4) plutôt que l'espace même de la cour. En contraste avec les commentaires positifs sur l'ouverture du terrain enherbé de l'école, l'ouverture de la cour était vue comme une mauvaise chose.

48. Le seul dissentiment sur la cour placée au sommet de la liste négative, venait des garçons qui nommaient le football comme leur activité favorite. E1 et E3 avaient toutes deux des aires encloses réservées au football (de vieux terrains de tennis) mais même dans ces deux écoles les gens disaient qu'il y avait toujours du football qui avait lieu dans la cour principale, ce que confirmaient les observations. Ceci provoqua de loin, le débat le plus animé entre enfants pendant les entretiens, avec

une majorité d'enfants s'en plaignant, plutôt que l'inverse. Les plaintes incluaient par exemple, "les gens (qui jouent au football) courent en plein milieu de tes jeux" (fille cycle 3, E2) et "on se fait taper par la balle. C'est pas juste." (fille cycle 3, E3). Le football arrivait en troisième sur la liste en général.

49. Les jeux divers étaient désignés comme la seconde chose la moins favorite. Si le football avait été inclus dans cette catégorie, il aurait été le plus côté de tous, mais une distinction avait été faite ici parce que les plaintes faites sur des jeux particuliers autres que le football étaient principalement à propos des interventions adultes dans le jeu, et à propos de jeux spécifiques qu'ils n'étaient pas autorisés à jouer. Les commentaires incluaient, "les cordes à sauter sont interdites depuis l'été dernier à cause de (quelques personnes qui ont) tapé les gens avec". (fille cycle 3, E2); et "ils ont interdit tous les bons jeux comme le Bouledogue Anglais" (garçon cycle 3, E3). Interrogés sur comment ils avaient réagi à cela, le même garçon expliquait, "Je le déguise avec un nom différent. Je l'appelle "Quality Street". Les prof sont un peu mous du cerveau". Jouer avec des cartes à échanger fut mentionné dans chacune des quatre écoles pendant les entretiens, mais généralement en lien avec un interdit. "on a eu des cartes à échanger, mais il y a eu des disputes alors elles ont été interdites". (garçon cycle 3, E2) et "on apportait des cartes comme Atouts parce que les gens les échangeaient. Ca a fait des ennuis à l'école alors (le) Conseil d'école a décidé (de les interdire)" (garçon cycle 3, E4).

50. Généralement, dans le contexte du jeu et de jouer, les enfants qui parlaient dans les entretiens n'étaient pas très flatteurs sur les adultes de leur école. Ils voyaient le rôle des adultes comme étant celui qui empêche les choses d'arriver, plutôt que comme celui qui les amène. La seule exception à cela était le schéma "Ouf et Pouf", un projet du Conseil local intégrant des boîtes d'équipements et des cartes d'activités visant à augmenter le niveau d'activité parmi les enfants à la pause déjeuner, ce qui était en général facilité par les adultes dans l'école. Ceci était mentionné un certain nombre de fois par les enfants dans trois des quatre écoles, mais en dépit de quelques éléments d'équipement qui étaient populaires, ils étaient d'une façon générale indifférents à l'initiative elle-même. Les raisons données pour cela étaient principalement qu'ils sentaient qu'ils préféraient faire leurs "choses à eux".

51. Lorsqu'on leur demandait si une implication plus grande des adultes était quelque chose qu'ils estimaient valable, presque tous dirent, "pas vraiment" (garçon cycle 3, E3). Le sentiment général semblait être que la plupart n'arrivaient pas à comprendre pourquoi les adultes voulaient être plus impliqués et qu'une telle implication n'était pas vraiment nécessaire. "La pause déjeuner est faite pour jouer" dit une fille cycle 3 (E4) formulant son inquiétude que plus d'implication des adultes à la pause déjeuner allait simplement interférer avec ça.



Fig. 2 Choses les moins favorites aux temps de récréation et aux pauses déjeuner

	Filles cycle 2	Garçons cycle 2	Filles cycle 3	Garçons cycle 3	Total
Cour de l'école	3	3	2	2	10
Jeux organisés	3	3	-	1	7
Football	1	2	1	2	6
Etudes, temps « morts », temps d'attente	-	2	-	4	6
Autres	2	1	-	1	4
Equipements de jeu fixes	-	-	1	1	2
Rien	1	-	-	-	1
Total	10	11	4	11	36

N = 48 (75% de réponses)

### Résumé

En dépit des différences dans l'accès au matériel et aux équipements dans chaque école, il semblait y avoir un consensus sur le fait que les enfants appréciaient d'une façon générale leur temps de récréation et de pause déjeuner. Les enfants semblaient très capables d'exprimer leurs points de vue sur ce qu'ils aimaient et sur ce qu'ils n'aimaient pas, avec quelques points de désaccord particulier qui créaient des discussions animées.

A la différence de certains adultes de leur école, ils avaient une idée très claire sur les raisons d'être des temps de récréations et de la pause déjeuner et sentaient assez fortement que ces moments de la journée étaient pour eux, et pour jouer. Plus ils avaient d'options et de choix à disposition, plus positif ils se sentaient positifs.

Les enfants n'étaient en général pas positif à propos du rôle des adultes pendant le temps de récréation et de la pause déjeuner. Ils voyaient les adultes comme des personnes qui arrêtaient le jeu par des interventions et des interdictions. Ils étaient aussi suspicieux concernant un surcroît d'implication adultes dans le jeu, sentant que cela pouvait amener des restrictions supplémentaires.

## Comparer la vision adulte avec la vision des enfants

52. Il semble que la différence la plus notable entre la vision des adultes et la vision des enfants à propos du temps de récréation et de la pause déjeuner résultant de la première étape des entretiens de l'évaluation, était la différence d'opinions sur les raisons d'être de ces temps dans une journée. Les adultes utilisaient rarement le mot "jeu" dans leurs réponses, mentionnant au lieu de cela l'aspect social du temps de récréation et la valeur d'une pause dans le travail. Les enfants d'un autre côté parlaient de très peu de choses à part le jeu et voyaient dans le fait de "jouer", la raison d'être majeure de ces temps là. Les aspects sociaux des temps de jeu étaient reconnus par les enfants, mais ils voyaient cela dans le contexte du jeu plutôt que l'inverse, et l'idée d'une simple pause ne fut mentionnée par aucun enfant. Bien qu'il y eut des plaintes de la part des enfants sur certains aspects de leur temps de récréation et pause déjeuner, ils n'avaient pas non plus tendance à voir cela comme un temps à problèmes comme les adultes le faisaient.
53. Il y avait aussi une différence claire entre ce que les adultes pensaient qu'il se passait pendant les temps de récréation et pause déjeuner, et la réalité. Les mouvements retenaient le regard facilement et donc il pouvait être facile de se leurrer et de croire que courir partout était la forme de jeu la plus commune, tandis que s'asseoir et rester debout étaient en réalité plus fréquents. Ceci pouvait aussi expliquer pourquoi les adultes avaient souvent échoué à remarquer des jeux de simulation complexes et réguliers, impliquant des usages imaginaires de l'espace et du matériel, jeux vus pendant les observations et rapportés dans les entretiens d'enfants. Pouvait aussi expliquer pourquoi des jeux statiques, basés sur des caractéristiques et des espaces spécifiques des cours d'écoles n'étaient pas en ligne de vue directe et donc passaient inaperçus. Il était clairement difficile pour les adultes de voir beaucoup de ce qu'il se passait effectivement pendant les temps de récréation, si leur disponibilité était prise pas des aspects "problématiques" comme les accidents et les chamailleries. Il était probable que cela serait encore fréquent pour des membres du personnel enseignant qui supervisaient une période de récréation de 15 minutes une fois ou deux fois toutes les deux semaines, à l'inverse des surveillantes de midi qui étaient chaque jour dans la cour, pour une période méridienne plus longue.
54. Si on avait dit aux enfants dans les entretiens, que des adultes de leur école ressentaient qu'ils (les enfants) ne savaient pas comment jouer, ou qu'ils manquaient d'imagination et de coopération lorsqu'ils jouaient, il est probable que cela les aurait étonnés. Le désir déclaré des adultes de devenir plus impliqué dans ce que les enfants pouvaient ou ne pouvaient pas faire pendant les temps de récréation à l'inverse, n'aurait probablement pas été étonnant pour eux, et il y avait par ailleurs des différences claires sur la valeur que les enfants et les adultes accordaient à une implication adulte plus grande dans le jeu et le fait de jouer. Le modèle de Ouf et Pouf, par exemple, quoique populaire dans les entretiens adultes, était accueilli avec indifférence dans ceux des enfants.
55. Il y eut un accord entre les adultes et les enfants sur deux aspects pourtant : tous deux convinrent que les temps de récréation sont différents des temps de classe et tout autre bénéfique possible mis à part, cette différence là était vue par les deux comme valable (quoique pour des raisons légèrement différentes). Egalement, et

en dépit des réserves exprimées par un certain nombre d'adultes sur certains aspects de la Cosse, l'arrivée imminente de leur Cosse, la curiosité sur ce qu'il y aurait à l'intérieur et sur ce que l'on pouvait en faire était grande parmi les adultes et les enfants, et tous étaient authentiquement excités et se réjouissaient d'avance de la perspective de sa venue.

### Résumé

Il y avait une différence claire entre ce que les adultes pensaient qu'il se passait sur une base régulière pendant les temps de récréations et les pauses méridiennes, et la réalité. Ceci pouvant être partiellement dû à l'insuffisance du temps pendant lequel les adultes observaient ce qu'il se passait, ou à cause des emplois du temps ou du temps passé à résoudre les petits incidents.

Les enfants comme les adultes partageaient un sens d'excitation et de curiosité à propos de l'arrivée de leur Cosse.

## Les Cosses – sur site et en usage

### Premières impressions et effets immédiats

56. Les premières impressions des adultes après avoir vu les Cosses pour la première fois variaient de "Wouah!" (enseignante, E5) et "j'ai sauté d'excitation, que c'est amusant!" (ASPD, E6), aux premières préoccupations comme "J'avais un peu des doutes mais prête à me laisser surprendre" (enseignant, E6), « j'ai pensé qu'il y aurait plus de conflit pour partager » (enseignante, E7). Lorsqu'ils virent tout d'abord les Cosses, certains exprimèrent aussi des préoccupations sur la capacité du personnel à faire face parce que "... pour le personnel, c'était un peu trop, (ils) se sont sentis débordés" (directrice, E1).

57. En voyant quel matériel était effectivement dans la Cosse, il y eut quelques adultes dans la plupart des écoles impliquées qui ressentirent que les enfants pouvaient avoir du mal à l'utiliser, dans le meilleur des cas au regard de leurs capacités actuelles ou de leurs expériences. "Le matériel pour jouer était sans structure et nos enfants ont en général besoin qu'on leur montre et qu'on leur apprenne comment jouer du fait de leurs expériences de vie limitées." (enseignante, E7) dit l'une par exemple. Ces premières préoccupations au stade intermédiaire renvoyaient à celles de la première étape des entretiens de l'évaluation. Cependant presque tout le personnel réalisa bientôt que ces peurs étaient infondées. Quelques-unes commencèrent à questionner leurs attentes initiales vis à vis des enfants, "ça n'est pas que les enfants modernes ne sont pas créatifs : ils ont juste besoin d'un environnement adéquat pour les encourager" (directeur, E6) et dans certains cas, le personnel questionna son propre rôle dans tout cela, "ils (le personnel) pensaient que nous avions le contrôle du (temps de) jeu mais ce que nous faisons réellement

c'était de le limiter" (directeur, E8). De façon notable, c'était principalement les directeurs d'écoles qui faisaient ces observations.

58. A la question des effets immédiats de la Cosse : "c'était de la folie – aucune règle!" (directrice, E3) et "le premier jour était un peu délirant, mais nous nous y attendions." (directeur, E2). Bien que quelques-uns rapportèrent que quelques enfants "restaient en retrait" pour commencer, la plupart des enfants semblaient avoir trouvé la Cosse attractive dès le départ. A tel point que certains introduisirent une rota pour son utilisation. A E2 par exemple, les surveillants de midi répartirent d'abord l'usage de la Cosse entre cycle 2 et cycle 3, et même pour commencer, entre garçons et filles. A E3, la directrice rapporta une bousculade de personnes voulant utiliser la Cosse en premier mais ajouta "au début, tout le monde se précipitait pour l'utiliser, maintenant ils l'utilisent parce qu'ils le veulent" donc cette première précipitation en masse n'était pas considérée comme un problème. Les surveillants de la pause déjeuner furent d'accord, disant "nous avons eu un grand nombre d'enfants pour commencer mais cela a diminué". (ASPD, E2) A E6, l'école commença aussi à utiliser leur Cosse avec une rotation des classes, mais réalisèrent également bientôt que cela n'était pas nécessaire et donc arrêtaient.

### Résumé

La première réaction parmi les adultes à l'arrivée de la Cosse était un mixte de "wouah!" et un renforcement de leurs premières préoccupations à propos de la nature non structurée du matériel.

Quelques écoles gèrent l'utilisation de la Cosse par un système de rotation, mais réalisèrent bientôt que ce système de rotation n'était pas nécessaire.

## Jeux de batailles et de chahuts

59. Toutes les écoles rapportèrent que le premier effet majeur qu'ils avaient noté avec la Cosse était une augmentation des jeux de batailles et de chahuts avec (particulièrement pour les garçons) l'utilisation des matériaux de la Cosse comme épées et boucliers. Par exemple "(ils se) tapaient les uns sur les autres avec des tubes en cartons. Beaucoup de jeux de bataille. Pas de discussions, juste des jeux de bataille." (directeur, E2); et "il y avait une énorme excitation parmi les enfants. De l'anxiété parmi le personnel. La première semaine fut chaotique, les parents se plaignant que leurs enfants étaient blessés par les objets de la Cosse... (parce que) nous avons des enfants qui se donnaient des coups les uns les autres avec." (directeur, E4). Cependant, tous les commentaires sur cette première bouffée de jeux de batailles et de chahuts n'étaient pas négatifs, et certains virent que ça n'était pas simplement "se taper les uns sur les autres". "Cela a commencé car l'occasion était trop belle et qu'ils ne voulaient pas la rater !... (les batailles d'épées) étaient au ralenti avec des effets sonores" (directrice, E3). La plupart des adultes reconnurent que bien que cela soit "brutal", c'était quand même une forme de jeu. "Je ne pense pas que c'était fait sous le coup de la colère... Il n'y avait pas d'intention de se blesser les uns les autres" (enseignante, E4) et, "le jeu vraiment

brutal est fait par les mêmes enfants qui le faisaient déjà avant" (ASPD, E3), mais ils tendaient encore à le voir comme négatif. L'impression que les jeux de bataille et de chahuts avaient dépassé les bornes fut ressentie dans seulement une des écoles et il y eut des plaintes en nombres, à la fois des enfants, et des adultes de l'école qui conduisirent à l'enlèvement de certains matériels de leur Cosse ou à la restriction de l'accès pour d'autres.

60. Les adultes de l'école rapportèrent cependant que cette phase intense de jeux de batailles et de chahuts ne dura pas longtemps. En fait, certains en arrivèrent à penser que ça formait une étape importante qui devait être traversée et qui influençait directement ce qui se passait après. "...Des épées. Ensuite, ça s'est développé en boucliers. Nous décidâmes que si ça continuait après une semaine nous enlèverions ces objets (le matériel utilisé comme épée), mais ensuite tout à coup, les jeux de construction commencèrent". (directrice, E3) et aussi, "ils adoraient ça. Ils utilisaient les tubes comme épées. (Il n'y eut) pas beaucoup de différence entre la première semaine et la seconde semaine, mais maintenant ils font des cabanes." (ESPD, E2). Toutes les écoles dans le projet rapportèrent une séquence similaire d'évènements dans les quelques premiers jours où la Cosse était en place. Beaucoup d'excitation, grands nombres, jeux de batailles et de chahuts devenant plus complexes, et ensuite jeux de construction qui commençaient, puis construction de cabanes, les jeux de batailles et de chahuts disparaissant presque.

### Résumé

Les premières utilisations de la Cosse furent passionnées, principalement reliées à l'intérêt et la curiosité des enfants, ce à quoi la plupart des adultes s'attendaient. Cependant, beaucoup des premières utilisations du matériel de la Cosse prenaient la forme de jeux de batailles et de chahuts, ce qui était généralement inattendu et souleva des préoccupations supplémentaires dans l'optique d'un usage continu de la Cosse.

Ces jeux de batailles et de chahuts n'étaient pas vus comme négatifs par tous, certaines rapportant que c'était souvent hautement imaginatif dans le scénario et les usages du matériel. Toutes les écoles rapportèrent également que cette phase ne dura pas, et qu'à un certain point, les jeux de construction commencèrent "tout à coup".

## Problèmes, accidents et comportements

61. Malgré les jeux de batailles et de chahuts du début, il y eut un accord général parmi les adultes interviewés que les premières inquiétudes exprimées à propos des effets négatifs possibles de la Cosse, ne s'étaient pas matérialisés. En fait, ce fut plutôt l'inverse. Un directeur d'école dit "les enseignants n'étaient pas contents (de l'effet de la Cosse) pour à peu près les trois premières semaines mais depuis, plus aucune plainte." (directeur, E4). Une enseignante de la même école renchérit en disant "au début nous pensions que cela avait un effet nuisible. Nous nous inquiétions. Ensuite (après quelques semaines) les comportements changèrent. (enseignante, E4)

62. Toutes les écoles dans le projet rapportèrent cette même augmentation initiale des "problèmes" dans la cour, suivie d'une réduction, et bien que cela prit un temps variable d'une école à l'autre, il y eut pour toutes une réduction finale des « problèmes » à un niveau inférieur à celui constaté avant l'arrivée de la Cosse. Par exemple "le retour en classe de l'après midi était dédié à résoudre les problèmes (mais)... nous en avons moins, en fait presque aucun. Cela a diminué au moins de moitié et ça a un impact sur les cours de l'après midi." (directeur, E2) et une autre, "j'ai vu une réduction des incidents et des enfants envoyés dans le bureau pendant la pause déjeuner." (directrice, E1). Interrogé pendant un entretien sur les effets de la Cosse sur les comportements, un directeur dit "Pas sûr. Regardons dans le journal de bord des incidents". Le cahier montra juste deux incidents dans les dernières semaines, comparé à neuf dans les semaines avant l'arrivée de la Cosse.

### Résumé

Il y eut un accord général parmi les adultes, qu'après l'introduction initiale de la Cosse, les effets négatifs qu'ils avaient redoutés ne s'étaient pas matérialisés. En fait, la plupart rapportèrent une chute générale des comportements indésirables à un niveau plus que celui précédant l'arrivée de la Cosse.

63. Il y eut un certain nombre d'accidents mineurs rapportés pendant les entretiens et qui impliquaient le matériel de la Cosse, principalement le fait de trébucher sur des pièces laissées par terre. Mais il était ressenti que les inquiétudes exprimées pendant la première étape des entretiens d'évaluation concernant une augmentation des accidents, ne s'étaient pas matérialisées. "Nous nous inquiétons encore, mais les blessures ne se sont pas produites comme nous pensions qu'elles le feraient" (ASPD, E2). L'introduction de la Cosse semblait avoir résulté en une baisse du nombre d'enfants courant dans tous les sens dans des jeux de courses poursuites et de football, en faveur de l'utilisation du matériel de la Cosse. Donc il y avait simplement moins de chances de trébucher, de foncer dans des choses ou de se rentrer dedans, de loin l'accident le plus commun apparaissant dans le livre des accidents jusqu'à l'introduction de la Cosse. Un examen des cahiers des accidents de chaque école pendant cette partie de l'évaluation montrait une réduction générale dans les accidents enregistrés dans leur ensemble.

64. Tout aussi significatif cependant, les entretiens montrèrent un changement subtil d'attitude du personnel envers les accidents. Par exemple la plupart du personnel rapportaient qu'ils réagissaient maintenant différemment aux incidents mineurs et étaient "... moins rapides à intervenir, attendant de voir où ça allait". (directrice, E1). Au lieu de se lancer directement dans la gestion d'un incident comme ils auraient pu le faire, ils notèrent que prendre une légère pause signifiait que les enfants se relevaient souvent et retournaient jouer sans dommages. Certains notèrent aussi que les enfants eux-mêmes semblaient moins enclins à rapporter les chocs et égratignures mineurs. Ainsi que le dit l'un d'eux "c'est comme si les enfants ne disaient pas qu'ils s'étaient fait mal parce qu'ils voulaient continuer à jouer" (enseignant, E5). Dans un nombre significatif de cas, particulièrement parmi les

surveillants de midi, c'était le fait d'avoir vu cette approche employée par les facilitateurs\* de jeu présents pendant les quelques premiers jours où la Cosse était en place, qui fut dit avoir initié ce repositionnement.

### Résumé

Toutes les écoles rapportèrent une réduction des accidents mineurs pendant que la Cosse était en place. De façon plus significative, beaucoup d'adultes à l'école commencèrent à regarder les accidents d'une façon très différente et furent moins rapides à intervenir dans les chocs et les égratignures mineurs.

Dans un nombre significatif de cas, c'était l'observation de la façon dont les facilitateurs\* du jeu de la Cosse à Jouer réagissaient à des égratignures et chocs mineurs, qui avait initié le repositionnement.

65. Une plainte faite qui ne reçut pas beaucoup d'attention pendant les premiers entretiens, était relative au rangement de la Cosse après usage. Tout au début, les choses dans la Cosse avaient été rassemblées avec ordre en groupes de matériels semblables, et le personnel essayait d'encourager les enfants à remettre les choses en ordre de la même façon après l'utilisation. Cela était décrit comme consommateur de temps et dans certains cas les enfants "... qui ont utilisé la Cosse tournent les talons et n'aident pas à ranger." (ASPD, E4). Mais la plupart rapportèrent que le fait de mettre en ordre le matériel disparate dans des boîtes après usage n'était tout simplement pas pratique et ne semblait pas nécessaire. Au début d'une session "ils sortent tout et prennent ce qu'ils veulent de toute façon donc (à la fin de la pause déjeuner) on ouvre juste les portes et on jette tout à l'intérieur." (ASPD, E2) Cette approche fut bientôt adoptée indépendamment par toutes les écoles dans le projet.

### Résumé

Un problème inattendu survint à propos du fait d'essayer de ranger la Cosse avec ordre après chaque session, mais toutes les écoles réalisèrent bientôt que cela n'était pas pratique. Toutes les écoles trouvèrent la même solution qui était de ne pas se préoccuper d'un ordre quelconque, et de jeter tout à l'intérieur à la fin de la session.

## Les effets sur le jeu et jouer

66. Tous les interviewés dirent qu'ils avaient noté des changements dans la façon dont le matériel de la Cosse avait été utilisé au cours de l'avancée du projet. Les enfants commençaient d'abord à utiliser des objets individuels de la Cosse, indépendamment des autres objets (comme utiliser les tubes comme épées par exemple) mais commencèrent bientôt à combiner des choses ensemble "c'est

devenu plus constructif au fur et à mesure que le temps passait" (ASPD, E3) et la construction devint bientôt l'activité prédominante.

67. Dans beaucoup de cas, le personnel rapporta aussi combien les enfants étaient coopératifs les uns avec les autres et dans la combinaison du matériel de la Cosse avec d'autres équipements utilisés à la pause déjeuner. Cela impliquait souvent le fait d'utiliser des cordes à sauter pour accrocher des choses ensemble, particulièrement dans la construction de cabanes, "ils sont devenus vraiment obsédés par la construction de cabanes et utilisent les cordes à sauter pour faire des nœuds contre les barrières." (enseignante, E7). Combinées avec d'autres objets de la Cosse, ces cabanes devinrent vite un centre pour beaucoup de jeux de simulation. L'une dit, "ils font des tentes, ensuite se déguisent, des mariages et des coiffures et tout ça" (ASPD, E3) et une autre dit "beaucoup de constructions de cabanes, beaucoup de déguisements" (directrice, E1). La construction de cabanes était populaire, mais n'était pas le seul exemple de construction noté, "ils étaient toujours en train d'inventer de nouveaux jeux. D'abord ils transportaient les gouttières partout, mais ensuite ils firent des glissières dans la pente, puis ils firent un pont" (ASPD, E4). " Ils avaient l'habitude de mettre du matériel par dessus les trucs, mais maintenant ils font des hamacs. Ils ont utilisé les tubes comme télescopes (les mêmes tubes qu'ils avaient utilisé pour faire des batailles auparavant)" (ASPD, E4).
68. En dépit des quelques réserves mentionnées dans les entretiens d'évaluation antérieurs, sur le type de matériel qui serait dans la Cosse, des commentaires furent faits à ce stade de l'évaluation sur la qualité et l'adaptabilité des objets en vrac. La plupart ressentirent que c'était l'accès à ces éléments indéterminés\* qui avait permis l'improvisation qu'ils avaient vu se produire, "la qualité des choses est très bonne". (enseignante, E4). Même pour le plus simple de ces articles réputé populaire, et comme un surveillant de midi le disait "il n'y a jamais assez de boîtes en carton" (ASPD, E4). Une complexité croissante de ce que les enfants construisaient était notée par beaucoup, mais cela était aussi vu dans le contexte d'une complexité croissante du jeu. Par exemple, "ce qui m'a impressionné c'était la façon dont ils jouaient avec. Ils firent des balançoires et des poulies assez compliquées... Je ne m'attendais vraiment pas à ce qu'ils furent capable de faire cela" (enseignante, E4).
69. Bien que la plupart ressentent que le processus avait été jusqu'à présent "... une courbe d'apprentissage un peu raide", il était aussi ressenti d'une manière générale qu'"avoir une Cosse à Jouer a mis un focus sur le jeu... cela m'a fait penser au jeu d'une façon différente" (directeur, E2). D'autres dirent, "je pense que c'est plus relaxé dans la cour grâce à la Cosse" (ASPD, E2) et, "les enfants ne semblent pas aussi plaintifs et pleurnichards. Et il y a aussi le fait qu'ils jouent avec des enfants avec lesquels ils ne jouent pas d'habitude" (ASPD, E4). Presque tous rapportèrent être très positifs sur ce qu'ils avaient vu de la Cosse jusqu'à présent mais ils ressentent aussi que cela ne fournissait pas quelque chose de significativement *différent* à faire pour leurs enfants à la pause déjeuner, bien qu'il fut reconnu que cela était utile en soi, "s'ils ne sont pas orientés dans le sport, il y a peu à faire" (ASPD, E3). Ce qui était ressenti comme étant plus significatif pourtant, était ce que leurs enfants avaient été capables de *faire* comme résultat de l'accès à des éléments indéterminés\* et flexibles, "il s'agit de faire des choix, et c'est ce que la Cosse à Jouer a fait" (directrice, E3).



### Résumé

Les adultes notèrent une progression claire dans l'utilisation de la Cosse qui était conséquente dans toutes les écoles. L'utilisation du matériel devint de plus en plus complexe et coopérative, particulièrement dans la construction de cabanes. Les adultes commencèrent aussi à changer leurs avis sur le matériel utilisé, s'éloignant d'une préoccupation sur la nature non structurée des choses, pour aller vers le sentiment que c'était la nature non structurée du matériel qui était le catalyseur.

Les adultes commencèrent aussi à rapporter qu'ils voyaient le jeu et le fait de jouer sous un jour différent qu'auparavant.

### Préoccupations pour le futur

70. A ce stade de l'évaluation, les membres du personnel furent interrogés dans les entretiens sur leurs préoccupations éventuelles à propos de ce qui pourrait se passer lorsque la Cosse serait enlevée. Presque tous rapportèrent qu'ils avaient déjà pris cela en considération. Cette question était particulièrement adressée aux surveillants de midi qui avaient été le groupe exprimant au départ le plus d'inquiétudes sur l'arrivée de la Cosse. Tous furent d'accord que, "ça en valait la peine mais ça faisait peur au début" (ASPD, E2) et que le fait d'avoir une Cosse n'avait pas jusqu'à présent rendu leur boulot plus difficile, "pas plus difficile, pas plus facile, juste changer ce sur quoi porter l'attention" (ASPD, E4). Une fois encore, c'était ce groupe de personne qui exprima le plus de préoccupations sur l'effet que la perte de la Cosse pouvait avoir, "ça va manquer aux enfants. Ils seront très bouleversés et les disputes vont commencer" (ASPD, E4).

71. D'autres membres du personnel exprimèrent aussi des préoccupations sur l'effet du départ de la Cosse, particulièrement les directeurs d'école qui furent aussi d'accord que "sans aucun doute, cela a été une expérience très positive" (directeur, E4) tout en reconnaissant que "je pense que si le "choix" disparaissait, les vieux problèmes pourraient revenir" (directrice, E3).

### Résumé

Tandis que la Cosse était toujours en place, les adultes commencèrent à spéculer sur ce qui pouvait arriver une fois qu'elle serait enlevée. Il y avait un sentiment général que sans la Cosse, beaucoup des vieux problèmes pouvaient revenir.

## La voix des enfants

### Premières impressions

72. "Surprise. Je pensais que ce serait plein de cordes et de trucs en plastique" dit l'une (fille cycle 3, E4) et "les choses à l'intérieur ne sont pas ce que l'on voit d'habitude" dit une autre (fille cycle 3, E2). Les premiers commentaires que les enfants eurent tendance à faire dans leurs entretiens à ce stade de l'évaluation étaient directement en relation avec le matériel dans la Cosse. Ceci semblait refléter ce que les adultes avaient rapporté dans leurs entretiens, sur les façons dont ils l'utilisaient. En d'autres termes, ils se concentraient d'abord sur des objets individuels. Cependant, des commentaires furent aussi faits à propos de la Cosse elle-même comme : "(la directrice du projet) nous a montré un petit modèle donc j'ai pensé que ça serait une petite boîte avec des choses dedans". (fille cycle 1, E2); "ça semblait différent. Ça ressemblait à une maison mais c'était vraiment une boîte" (garçon, cycle 1, E3); et "je pensais qu'on pourrait aller dedans mais c'était plus mieux (sic)" (garçon cycle 3, E3).
73. Tout le monde dans les groupes d'entretiens disait avoir utilisé la Cosse dès qu'elle était arrivée mais tous n'ont pas continué à l'utiliser autant. L'un dit par exemple, "je l'ai utilisée pour 5 minutes puis je suis allé jouer au football." (garçon cycle 2, E2). Ce garçon était l'un de ceux qui avaient rapporté que le football était son truc favori à la récréation et aux pauses déjeuner, et de façon perceptible, la plupart de ceux qui avaient dit qu'ils passaient la plupart ou tout leur temps à jouer au football (à l'exception des enfants de E4) rapportèrent qu'ils continuaient à le faire lorsque la Cosse était présente.
74. Cependant, la majorité des interviewés dirent qu'ils utilisaient la Cosse presque tous les jours. Il y en avait certains qui ne mettaient pas en équation le fait de jouer avec le matériel en vrac de la Cosse, et de "jouer avec la Cosse". Par exemple, l'une dit "je joue juste avec mes camarades." (fille cycle 3, E2) mais des discussions plus précises révélèrent que ses amis et elle jouaient avec le matériel en vrac presque tous les jours. Un autre dit qu'il n'utilisait pas beaucoup la Cosse mais "je prends juste les objets (de la Cosse) et joue avec mes amis" (garçon cycle 3, E4).
75. Des commentaires furent aussi faits sur les premières apparitions de batailles quoique la plupart étaient partants pour pointer que cela était du jeu, "ce n'était pas se battre !" (garçon cycle 2, E4). L'une dit "il y avait beaucoup de coups mais ça s'est arrêté maintenant" (fille cycle 2, E2). Ils ressentaient en général que cela avait stoppé parce qu' "au début, nous avons tous les problèmes avec elle, mais après un temps, les gens commencèrent à voir ce que tu pouvais vraiment faire avec. Je ne le sentais pas comme ça au départ, mais maintenant...!" (fille cycle 3, E3).

## Résumé

Les premières impressions de la Cosse parmi les enfants furent une surprise similaire à celle des adultes. Tous rapportèrent utiliser la Cosse dès le début, et tous sauf quelques-uns continuèrent à l'utiliser tout au long du projet. Cependant, les enfants semblaient faire une distinction entre utiliser "la Cosse", et utiliser le matériel de la Cosse.

Les enfants firent aussi des commentaires sur les premières apparitions des jeux de bataille et de chahuts, ne voyaient pas cela comme un problème au point où les adultes l'avaient fait.

## Aspects pratiques

76. Un certain nombre de commentaires furent faits au sujet de l'utilisation de rotations pour l'usage de la Cosse (dans quelques-unes des écoles, une rotation était toujours en place au moment des entretiens). L'une dit "c'est une classe différente chaque jour, mais on peut tous l'utiliser le vendredi". A la question de ce qu'elle ressentait par rapport à cela, elle préférait jouer avec la Cosse le vendredi à cause de la mixité des personnes disponibles pour y jouer. Presque tous ressentait que l'utilisation libre de la Cosse était préférable au fait d'avoir une rotation et les commentaires faits sur cette question dans les entretiens de groupes étaient liés à l'importance des amis. Par exemple l'une dit "J'ai des amis en CE2 avec lesquels je veux jouer" (fille cycle 3, E2). Mais dans certains cas, la rotation n'était pas tant ressentie comme une barrière parce que "les gens se fauillent même quand ça n'est pas leur tour" (garçon cycle 2, E3)
77. De la même façon, les enfants n'utilisaient pas les éléments indéterminés\* seulement devant la Cosse. Toutes les écoles avaient désigné une aire pour utiliser le matériel de la Cosse. "On nous avait dit d'utiliser les trucs dans un endroit (acculé) devant la boîte." (garçon cycle 2, E3) mais tout le monde ne suivait pas cette règle, "nous les utilisons (les éléments indéterminés\*) dans un terrain d'aventure (= équipement de jeux fixe), dans l'endroit pour la musique, et aussi derrière la Cosse à Jouer" (fille cycle 3, E3). Dans toutes les écoles qui avaient des équipements de jeux fixes sur le site (à l'exception de E2), les enfants rapportèrent aussi combiner régulièrement les éléments indéterminés\* de la Cosse avec les grands équipements de jeux, mentionnant des choses comme : construire des cabanes sous des structures à grimper et accrocher des hamacs à des supports verticaux même si "on nous a dit de ne pas les utiliser dans le « parc de jeux » (équipement fixe de jeux)" (garçon cycle 2, E4).
78. La question pratique la plus souvent mentionnée dans les entretiens des enfants concernait le rangement. L'une dit "il te faut grimper dedans (la Cosse) par-dessus les choses, pour prendre les trucs pour construire" (fille cycle 2, E3), quoiqu'elle ne voyait pas cela comme un problème. Comme les adultes l'avaient rapporté dans

*Les Cosses à Jouer dans les écoles – Une évaluation indépendante (2006-2009)*

[marc.armitage@playpeople.eu](mailto:marc.armitage@playpeople.eu) (contact auteur) - Jouer pour Vivre – [www.jouerpourvivre.org](http://www.jouerpourvivre.org) (traduction & contact France)

leurs entretiens, les enfants rapportèrent aussi qu'ils sortaient en général de toute façon tout de la Cosse au début d'une session et faisaient une sélection de ce avec quoi ils voulaient jouer ensuite. Comme l'un dit, "en quelque sorte ça marche" (garçon cycle 3, E2). Ranger était une question à part entière pourtant. Quelques personnes dirent, "il y en a qui s'enfuient en courant quand la cloche sonne" (fille cycle 3, E3) pour éviter de ranger, et plus de commentaires étaient faits comme par exemple "parfois quand tu joues tu te perds vraiment (t'immerge vraiment dans le jeu) et tu n'arrive pas à entendre le sifflet pour ranger les choses" (fille cycle 2, E4) et, "on a besoin de continuer à jouer avec les objets parce que c'est tellement amusant et donc on ne les range pas" (garçon cycle 2, E4).

### Résumé

L'utilisation de la rotation avec la Cosse n'était pas vue comme quelque chose de positif parmi les enfants, particulièrement parce que ça les empêchait de jouer avec les amis qui n'étaient pas dans la même classe ou le même groupe d'âge. Le rangement était plus vu comme un problème, bien que le fait de tout sortir hors de la Cosse en début de session facilitait en fait le choix du matériel pour jouer.

### Préférences et aversions

79. Demander aux enfants dans les groupes d'entretiens, ce qu'ils aimaient dans l'utilisation de la Cosse à Jouer produisit des discussions animées, certains changeant souvent d'avis sur leurs préférences. Les commentaires incluaient "j'aime les costumes et tout ça. Et on a fait des maisons et tout ça" (garçon cycle 2, E4), "j'aime faire des cabanes" (garçon cycle 2, E4); "les garçons se sont déguisés en fille avec des perruques et des sacs à main et ont fait des mariages" (fille cycle 3, E2).
80. Les discussions ne se sont pas non plus limitées à la simple question de savoir ce qu'ils avaient le plus aimé, des descriptions détaillées étaient données, les enfants se posant des questions et échangeant au passage des idées sur de nouvelles choses à essayer plus tard. Dans la plupart des cas, les descriptions des jeux montraient une progression, d'une première idée basée sur un ou deux objets, dans certains cas extraits au hasard de la Cosse, suivie d'une discussion parmi le petit groupe d'enfants jouant sur comment ça pouvait être utilisé, ou ce que cela pouvait représenter, et d'une sélection d'autres objets à ajouter à cette idée, puis suivaient les constructions, et au final un jeu de simulation. Un exemple typique était "d'abord on a fait une voiture!", il y avait ensuite un voyage avec la voiture qui conduisait à "... faire une plage, *passé que* (sic) il y a ce truc bleu de rivière (une bache) et on a utilisé ce truc blanc pour le sable". (fille cycle 2, E2). L'une des enfants plus âgées dans la même école dit "on a fait un magasin et puis on a volé des trucs du supermarché ! Comme des sacs à mains !" (fille cycle 3, E2).
81. Il était clair dans les exemples que les enfants donnaient dans leurs entretiens, que le jeu de simulation formait une partie clef de ce qu'ils faisaient avec les éléments indéterminés\* de la Cosse, et que la nature flexible et ambiguë du matériel était

centrale. Cela permettait à différents enfants de voir différentes choses dans le même matériel et malgré tout d'être capable de changer le sens de ce qu'un objet représentait sans conflit majeur, pour développer une signification partagée à travers des discussions et des accords. Par exemple une fille pendant une visite d'évaluation (E2) montra à l'auteur une construction faite à partir de tubes en cartons, des feuilles et du matériel disant, "regarde ce que nous avons fait ! C'est un vaisseau spatial." (fille cycle3). Ce à quoi son camarade de construction répliqua "Non, c'est pas un vaisseau, c'est une voiture!" (garçon cycle 2). La fille ajouta ensuite "ah! Bah d'accord" et tous deux sautèrent dans le vaisseau spatial / voiture et continuèrent à jouer.

82. Ceci fut résumé très joliment dans un entretien de groupe lorsque quelqu'un dit "la meilleure chose ? Les règles. Il n'y a pas de règles. L'une des règles, c'est que c'est pour les enfants. Pas de règles" (fille cycle 3, E4)

83. Les aversions ne furent presque jamais mentionnées pendant les entretiens et la plupart de ce qui était rapporté était en relation avec des objets particuliers dans la Cosse qui étaient ressentis comme étant moins utiles. La plupart des entretiens de groupes mentionnaient les boîtes vides de cassettes vidéo par exemple comme quelque chose qu'ils n'utilisaient pas.

### Résumé

Les enfants rapportèrent dans l'utilisation de la Cosse, un développement similaire à celui des adultes interviewés. La forme de jeu la plus rapportée et qui représentait celle où ils passaient le plus de temps, impliquait des camarades de jeux multiples et était forte en imaginaire et en simulation.

## Après que la Cosse soit partie

### Effets immédiats

84. Les adultes de toutes les écoles étaient tous d'accord pour dire qu'ils ressentiaient le départ de la Cosse comme très soudain. "Il semblait qu'elle avait juste disparue" (directrice, E3). Un autre dit "douze semaines? Ca a été vraiment si long? Je n'ai pas vu le temps passer" (directeur, E4). Les entretiens pour la seconde étape de l'évaluation avaient mis à jour des appréhensions le départ de la Cosse et cela avait souvent été répété pendant les entretiens de cette étape finale. Par exemple, "les enseignants et les dames de la cantine (les ASPD) s'inquiètent toutes beaucoup de ce qui allait se passer." (directrice, S3). Le personnel dans la plupart des écoles disait aussi que, bien que les enfants aient été prévenus que la Cosse allait partir bientôt, ils étaient encore malheureux après son départ.

85. L'un dit "la bagarre est revenue". (ASPD, E4) et une autre dit, "les garçons se sont encore battus" (ASPD, E4). La directrice d'école et un enseignant de E3 ont aussi mentionné cela. Cependant les surveillants de midi à E4 sentaient que, bien que les

jeux de batailles et de chahuts soient revenus, c'était à un niveau inférieur par rapport à celui d'avant l'arrivée de la Cosse.

- 87 Les plaintes des adultes à propos du football dominant l'espace étaient aussi revenues dans un certain nombre d'écoles, par exemple, "depuis que (la Cosse) est partie, nous avons à nouveau parlé d'interdire le football à cause des problèmes." (directrice, E3). Cette école était l'une de celle avec une aire close réservée pour le football, mais en dépit d'une interdiction générale des jeux de balles dans la cour, une fois que la Cosse fut partie, le jeu de football augmenta en fréquence et commença à être joué à nouveau dans la cour principale.
- 88 C'était l'absence d'accès aux éléments indéterminés\* de la Cosse, vus comme mettant le feu à l'imaginaire, qui était ressenti comme la plus grande perte suite au départ de la Cosse. Des commentaires furent faits dans les entretiens sur le fait de voir à nouveau moins de coopération évidente. Tandis que le personnel sentait que pendant que la Cosse était présente, les enfants avaient joué dans des groupes avec lesquels ils ne jouaient pas habituellement (ce qui était confirmé par les enfants eux-mêmes), maintenant que la Cosse était partie, il y avait un accord général qu'"ils sont retournés à nouveau dans leurs petits groupes (comme avant la Cosse). Et il y a moins de concentration". (ASPD, E4)

### Résumé

Une fois que la Cosse fut partie, les entretiens avec les adultes rapportèrent beaucoup des problèmes qu'ils avaient vu avant que la Cosse n'arrive, bien que pas nécessairement au même niveau. Cependant, ils voyaient la perte de l'accès aux éléments indéterminés\* et de la concentration qu'ils donnaient à l'imagination et la coopération, comme l'effet le plus fort.

### L'effet sur le jeu et jouer

- 89 L'enquête post-Cosse à Jouer demandait aux adultes de chaque école les effets ressentis d'une Cosse sur la pause déjeuner. Tous répondirent que cela avait été positif – la majorité ressentait que cela avait été très positif (voir Fig. 3)

Fig. 3 résultats des questionnaires du personnel – effets sur la pause déjeuner

Note	0	1	2	3	4	5	x
Réponses	-	-	-	2	9	21	-

N = 32

X = non complété

0 = plus basse note possible, 5 = plus haute

- 90 Les gens commentèrent pendant l'enquête post-Cosse et pendant les entretiens des derniers stades, qu'ils avaient vu des enfants continuant à jouer avec la Cosse jusqu'au tout dernier jour où elle était présente, la construction de cabanes

*Les Cosses à Jouer dans les écoles – Une évaluation indépendante (2006-2009)*

[marc.armitage@playpeople.eu](mailto:marc.armitage@playpeople.eu) (contact auteur) - Jouer pour Vivre – [www.jouerpourvivre.org](http://www.jouerpourvivre.org) (traduction & contact France)

continuant d'être parmi les jeux les plus fréquemment observés. Les commentaires pouvaient inclure "cabanes et déguisement semblent être extrêmement populaires tout du long" (AE, E5) et "c'était vraiment un succès. Les enfants eurent vraiment du plaisir à jouer à la cabane" (enseignante, E7), "Construire des abris demeurerait l'activité la plus populaire,... et se déguiser"(directeur d'école, E6).

- 91 Un nombre significatif de commentaires positifs furent aussi faits à propos des enfants partageant, prenant leur tour et coopérant, par exemple, "C'était bien de voir les enfants plus âgés jouant avec des enfants plus jeunes" (enseignant, E7). Le nombre d'écoles dans le projet dans lesquelles il y avait des enfants en situation de handicaps physiques était petit, cependant la question de l'inclusion dans son sens le plus large fut soulevée de nombreuses fois avec le sentiment qu'en général, cela avait été un aspect très positif de l'utilisation de la Cosse. Ce commentaire fut fait dans le contexte de cet élément du partage et du niveau de coopération observé ainsi qu'au sens où personne n'avait été oublié.
- 92 Comme rapporté plus haut, presque tous les adultes interviewés à ce point dans l'évaluation ont rapporté que depuis que la Cosse était partie, les choses étaient revenues à peu près là où elles en étaient avant que la Cosse n'arrive, que cela s'était fait assez rapidement, et que c'était resté comme ça. Les gens ressentaient que les raisons en étaient que, comme il n'y avait maintenant pas d'accès au genre d'éléments indéterminés\* utilisés pendant que la Cosse était en place, ils avaient vu peu de choses dans le sens d'un jeu complexe ou dans un sens d'adaptation à d'autres matériaux qui pouvaient être trouvés dans la cour d'école. Comportements auxquelles ils semblaient s'être habitués pendant que la Cosse était en place.

### Accidents et risques

- 93 Les attitudes envers le risque après que la Cosse fut partie diffèrent d'une école à l'autre, l'expérience à E3 était plus positive qu'à E4 par exemple. Cependant, les surveillants de midi de toutes les écoles rapportèrent qu'ils continuaient de rester plus "en retrait" que ce qu'ils auraient fait avant d'avoir la Cosse et, d'une manière intéressante, les surveillants de midi de toutes les écoles dirent aussi qu'ils se sentaient maintenant plus à l'aise avec le risque associé à leurs équipements fixes de jeu (qui avaient été en place avant l'arrivée des Cosses). A E4 ils sentaient qu'il y avait eu moins d'accidents sur cet équipement même après que la Cosse fut partie. Ce changement d'attitude envers le risque n'était cependant pas juste restreint aux surveillants de midi. La directrice à E3 par exemple, dit qu'elle voyait le Parc d'Aventure (équipement de jeu fixe) comme plus "risqué" que la Cosse, mais voyait maintenant les courses en général comme le plus risqué. L'examen des cahiers des accidents de toutes les écoles confirma l'exactitude de cette vision malgré une réduction globale des accidents pendant que les Cosses étaient en place, ceux qui s'étaient produit impliquant pratiquement toujours des équipements d'escalade ou des courses, plutôt que la Cosse ou aucun des matériaux qu'elle contenait.
- 94 L'expérience à E4 était très différente. Le directeur dit : "en fait il faut avoir ce truc (la Cosse) sous les yeux pour voir comment ça marche. Nous sommes complètement

rentrés dans cette chose concernant l'éthique du risque." Mais un certain nombre d'incidents ont conduit ce directeur à sentir que le projet n'avait pas été couronné de succès dans ce contexte," nous avons réalisé que (cette approche du risque) était mauvaise pour nous". Malgré cela, le directeur ressentit que "le risque prenait beaucoup d'ampleur. (Mais) les enfants commencèrent à faire leur propre évaluation du risque". Le directeur continua en disant que s'il fallait changer quelque chose pour la prochaine fois, ils "...auraient développé nos propres règles de base".

- 95 Par certains côtés, les surveillants de midi dans cette même école étaient d'accord avec cette vision disant "plus ils (les enfants) en ont, plus ils prennent de risques". Ils rapportèrent qu'un certain nombre d'accidents à l'école vers la fin du projet, et quelques uns qui étaient arrivés après que la Cosse soit partie avaient eu pour résultat de rendre les surveillants de la pause déjeuner à nouveau plus prudents envers la prise de risques. Mais il y avait de la confusion sur ces récits racontés puisqu'un examen de l'enregistrement des accidents de l'école montrait toujours au total une réduction des accidents pendant la période où la Cosse était en place et immédiatement après.

### Résumé.

Les attitudes envers le risque et les réactions aux accidents mineurs dans toutes les écoles du projet sauf une, avaient changées comme résultat du projet. Dans toutes les écoles à l'exception d'une, le personnel rapporta être moins opposé au risque qu'avant d'avoir eu une Cosse et percevait maintenant le problème du risque d'une façon plus positive et réaliste. Les cas effectifs d'incidents mineurs s'étaient réduits pendant et après la mise en place de la Cosse dans toutes les écoles, y compris dans l'école qui n'avait pas adopté cette vue sur le risque.

## Comportements

- 96 Les remarques à propos des comportements inacceptables post-Cosse étaient plus positives mais parfois aussi contradictoires. Par exemple, l'un dit "Certains comportements sont revenus bien que peut-être cela n'est pas redevenu comme avant". (enseignante, E2). Le directeur de cette école était d'accord pour dire que le nombre de personnes envoyées dans son bureau pendant la pause méridienne avait diminué pendant que la Cosse était en place et n'avait pas augmenté de nouveau après que la Cosse fut partie, "nous n'avons plus de renvoi au bureau depuis que la Cosse est partie". (directeur, E2). Un certain nombre d'autres directeurs d'écoles furent d'accord. D'autres commentaires furent faits cependant comme : "il y eut un peu des histoires (après la pause déjeuner) à propos des enfants qui ne se joignait pas (au jeu). C'est venu de la cour (jusqu'à la classe). Ça prend 10 à 15 minutes d'apaiser les choses. Ils ont dit "un tel et un tel a dit qu'il ne me laisserait pas me joindre (au jeu)"... Je n'ai rien vu de tout cela quand la Cosse était là." (enseignant, E3). La réaction générale des surveillants de midi pendant les entretiens dans cette étape finale était aussi que certains comportements indésirables étaient revenus, cependant sans doute, avec moins de fréquence.



- 97 Il semblait clair que certains des comportements indésirables présents avant la Cosse revinrent une fois que la Cosse fut partie (peut-être augmentés par la frustration des enfants due à la perte de la Cosse), mais généralement le sentiment était que le niveau des comportements indésirables était plus bas qu'avant. Ce qui pourrait être plus significatif pourtant, c'est que d'une manière similaire au changements d'attitudes envers les accidents mineurs repérés parmi les adultes dans l'école pendant la deuxième étape de l'évaluation, il semble qu'il y ait eu un changement dans la manière dont la plupart du personnel dans les écoles percevaient le comportement de leurs enfants. Une vision plus tolérante semblait s'être développée et une meilleure compréhension de la frustration à laquelle leurs enfants peuvent faire face au cours des temps de récréation et de pause déjeuner pouvait être repérée dans un grand nombre de leurs commentaires.

### Résumé

Quelques "comportements indésirables" vus à l'école avant la Cosse semblèrent être revenus une fois que la Cosse fut partie mais pas jusqu'au même niveau. Le personnel avait aussi développé une vision plus tolérante envers les "comportements inacceptables" et avait développé une meilleure compréhension des désaccords auxquels font face leurs enfants pendant les temps de récréation et de la pause déjeuner.

### Les effets sur l'apprentissage

- 98 Dans ce stade final de l'évaluation, plus d'emphase fut donnée sur la question de savoir si, et dans quelle mesure, des effets avait été vu par l'école dans les salles de classes pendant, et après la mise en place de la Cosse. Dans les entretiens d'évaluation, les gens semblaient trouver qu'il était difficile de répondre à cette question. Cela résultait souvent en de longs silences et en discussions entre les interviewés avant de répondre, plus que pour aucune autre des questions posées.
- 99 Aucun des enseignants ou assistants non enseignant interrogés ne rapporta de développements spécifiques, en termes d'apprentissages mesurables comme par exemple les "compétences fondamentales", mais un certain nombre de commentaires furent faits à propos des "compétences mineures". En d'autres termes les effets positifs impactaient l'apprentissage indirectement ou la capacité et la volonté d'apprendre, plus que des résultats d'apprentissage mesurables. Certains sentaient qu'il était trop tôt pour dire quelle différence sur l'apprentissage l'expérience de la Cosse avait pu avoir. Par exemple, "c'est difficile à dire. Je serais intéressé de voir s'ils peuvent toujours utiliser autant leur imagination maintenant que la Cosse n'est pas là". (AE, E4). Mais de tels commentaires étaient faits, tout en sachant que les contenus imaginaires était fort pendant que la Cosse était présente, "une fois une enfant arriva avec une idée, elle devint une graine et hop!" (directrice, E3).

- 100 Cette forme de réponse continua à travers l'enquête post-Cosse, par exemple "Je ne peux pas honnêtement dire que j'ai noté quoique ce soit de différent dans ma classe", et "Je n'ai vu aucun changement" (deux remarques dites par des enseignants de E5) étaient des réponses typiques à cette question; et au moins une personne semblait supposer qu'elle sentaient que la Cosse ne devait pas avoir un effet sur la salle de classe disant, "cela ne s'est pas introduit à l'intérieur de l'école". (enseignante, E6)
- 101 La majorité pourtant, firent des commentaires positifs sur l'effet de la Cosse sur l'apprentissage, les directeurs en particulier. L'un dit, "mes enseignants sont sous la pression de réussir. Les nouveaux enseignants devront aussi considérer la joie et la santé et voir le jeu comme faisant partie de cela". (directeur, E2); et questionné sur les bénéfices qu'il pensait dus à la Cosse, le même directeur dit, "je pense que c'est la Cosse qui a donné l'élan dans tout cela. Je n'ai besoin d'aucun argument convaincant". (directeur, E2)
- 102 L'enquête post-Cosse ajouta une autre dimension à cette question. Elle demandait aux gens de noter avec quelle force ils sentaient que la Cosse avait eu un effet positif sur la classe et l'apprentissage et d'ajouter une explication du pourquoi (voir Fig. 4). Si les gens répondant 0, 1, 2 ou X à cette question c'était pris comme généralement négatif et 3, 4 et 5 pris comme de plus en plus positif. Les résultats montrent que les personnes répondant étaient divisés à 50/50 sur le fait de savoir si la Cosse avait eu un effet positif sur la classe.

Fig. 4 Résultats des questionnaires du personnel – effets positifs sur l'apprentissage (1)

Note	0	1	2	3	4	5	x
Réponses	2	2	5	3	10	3	

N = 32

X = non complété

0 = note la plus basse possible, 5 = la plus haute

- 103 Si ces chiffres sont regardés plus en détails, un modèle intéressant se développe. La Fig. 5 sépare les réponses entre "enseignants" et "autres". Elle montre que la majorité du personnel enseignant avait rapporté voir un effet positif minimal sur la classe (76% du personnel enseignant répondant était d'accord) mais seulement 20% des "autres" partageait cette vision. La plupart de ces "autres" étaient des assistants non enseignants ou des assistants de classe, deux étaient des directeurs et un troisième un COBES (ces dernières personnes étaient incluses dans le groupe des "autres" parce qu'ils ne passaient en général pas de temps avec un groupe de classe consistant et régulier). Ce dernier groupe semblait ressentir que les effets sur la classe étaient plus positifs que ne l'avaient pensé leurs collègues enseignants de classe. Le COBES par exemple disait, "je pense que la Cosse (a augmenté) les occasions pour les enfants d'améliorer leur bien-être émotionnel et social, ce qui est bénéfique pour tous les aspects de l'apprentissage." L'une des directrices disait, "cela a eu de manière déterminante un bon effet sur la classe. L'un (de mes enseignants) a dit que pendant les temps en cercle, ils parlent de combien le

temps de jeu a été bien alors qu'avant c'était seulement des plaintes... je suppose que ça les réinstalle dans l'apprentissage". (directrice, E1).

FIG. 5 Résultats des questionnaires du personnel – effets positifs sur l'apprentissage (2)

Note	0	1	2	3	4	5	x
Autres	2	0	1	1	8	3	0
Enseignants	0	2	4	2	2	0	7

N = 32

X = non complété

0 = note la plus basse possible, 5 = la plus haute

- 104 Parmi ce dernier groupe de personnel, quelques-uns des commentaires positifs faits dans ce contexte étaient liés aux comportements et la plupart concernaient le développement d'une "attitude plus positive" et d'une plus grande "aptitude à apprendre" plutôt que de résultats mesurables (à nouveau apprentissages mineurs plutôt qu'apprentissages fondamentaux), mais toutefois ils semblaient avoir conclu que les effets sur la classe avaient été plus significatifs que les enseignants. Les effets sur la concentration et (comme vu plus haut) la coopération étaient mentionnés fréquemment à travers toute l'évaluation parmi le personnel y compris des commentaires comme "je ne les ai jamais vu si occupés" (directeur, E6) et un autre dit "nous n'avons mis aucune restriction (sur l'utilisation de la Cosse). Nous avons juste ouvert les portes. C'était un peu sauvage au début mais ça n'est pas devenu ingérable. Ce fut une des choses les plus stupéfiante que j'ai vu dans toute ma carrière dans l'éducation" (directrice, E5). La différence sur comment cela avait été perçu exactement par les enseignants ou le personnel non (ou "moins") enseignant, était forte.
- 105 Dans les premières hypothèses de l'évaluation il y avait l'idée que mesurer l'influence sur l'apprentissage direct en classe dépassait la capacité de cette évaluation et l'équipe du projet de la Cosse à Jouer était prudente depuis le début du projet à ce sujet, évitant toute prétention d'influencer cet aspect de l'école, du moins en partie. En effet, tout effet positif en terme d'apprentissage ne serait probablement pas apparent dans un premier temps et difficilement détectable. Un directeur ressentait la même chose, "je ne pense pas que douze semaines ait été suffisamment long pour voir une différence par rapport au programme" (directeur, S6). Mais il est intéressant de noter que c'est la section non-enseignante du personnel de l'école qui a été le plus positive vis à vis des effets de la Cosse sur l'apprentissage.
- 106 Cela pourrait être dû au fait que les enseignants des classes voyaient moins la Cosse en action que leurs assistants non enseignants, qui étaient souvent de service aux pauses déjeuner, ou quelques-uns des personnels doyens qui purent rapporter que moins d'enfants étaient "envoyés dans le bureau du directeur" qu'avant. Cela pourrait aussi être dû au fait que les enseignants des écoles étaient moins impliqués dans l'élément de formation du projet que ne l'étaient les surveillants de midi. Les surveillants de midi en particulier commentèrent souvent que c'était une

combinaison entre le fait de suivre la formation et de voir la Cosse en action qui apaisait leurs peurs et leurs permettait de voir la Cosse comme étant une chose positive et bénéfique. Une enseignante de classe dans une école se référa aussi à cela en disant qu'il y avait eu des désaccords avec quelques membres du personnel (enseignant) qui ressentait qu'une partie de ce qu'ils pouvaient voir avec la Cosse "était inapproprié", mais elle sentait que la raison principale de cela était que le personnel des surveillants de midi avaient suivi la formation et pas le personnel enseignant. Elle dit, "nous aurions aimé que tout le personnel ait eu ce plus".

- 107 Ce qui semble plus significatif cependant, c'est qu'en répondant à cette question les enseignants des classes ont clairement mis en équation "les apprentissages" et leur "enseignement". En examinant les commentaires faits par certains enseignants à travers l'évaluation sur ce qu'ils ressentait avoir été réussi avec la Cosse (coopération et partage, inclusion, imagination, etc...), on voit qu'ils ont vu un effet de la Cosse qui devrait être positif en terme d'apprentissage et bénéfiques à leur enseignement et ont fait des commentaires directs sur cet effet. Malgré tout à la conclusion finale du projet, un nombre significatif d'enseignants de classe semblaient batailler pour justifier un lien entre ces éléments prenant place dehors, et ce qu'ils faisaient dedans. Il semble que la contrainte de l'orientation vers un but, inhérente à la formation classique des enseignants, a produit une barrière que certains eurent des difficultés à dépasser.
- 108 Ceci semble confirmé par les résultats de l'évaluation post-Cosse dans laquelle un nombre significatif de personnes ne tentèrent pas de répondre à cette question : sept sur dix sept n'arrivèrent pas à y répondre, la question restant largement non répondue. Ceci suggère que beaucoup ont trouvé qu'il était véritablement difficile de répondre à cette question. Clairement, ce avec quoi ils ont vraiment bataillé n'est pas le concept et les bénéfices du jeu libre avec des éléments indéterminés\* dans un contexte d'apprentissage, particulièrement pour les enfants plus grands. Mais pour certains, la difficulté portait sur le fait de comprendre cette forme de jeu dans le contexte de leur propre enseignement. (voir aussi para. 124)

### Résumé

Plus de personnels non enseignant et doyens de direction rapportèrent voir des effets positifs de la Cosse sur la classe, que ne le firent les enseignants de classe. Cela pourrait être expliqué par le fait que ces derniers ont moins vu la Cosse en usage, ou par le fait qu'ils n'ont pas eu le "plus" de la formation que les surveillants de cantine.

Une autre possibilité pourrait être que leur propre formation et formes de travail orienté vers un but, ainsi que la Cosse travaillant dans un contexte "extérieur", pourraient avoir gêné certains dans le fait de relier les formes souples d'apprentissage de la Cosse avec l'environnement formel d'apprentissage en classe.

## La voix des enfants

### Retour au football

- 109 "C'est terrible. Terrible. C'était là, et ensuite c'était plus là! Juste terrible. Il y avait juste, comme une grande tache blanche là où c'était". (fille cycle 3, E3). Tout le monde n'exprima pas ses sentiments sur la perte de la Cosse de la même façon que cette fille, mais le consensus entre tous les groupes d'entretiens d'enfants étaient que la Cosse leur manquait. La plupart exprimaient cela en lien avec leurs jeux "post-Cosse". Par exemple "c'est ennuyeux maintenant, vraiment ennuyeux. On ne peut rien faire, c'est juste jouer normalement." (fille cycle 3, E4). L'ennui revenait souvent dans les entretiens à ce stade de l'évaluation. L'une dit, "tu pouvais faire des tentes et des choses avant. C'est un peu ennuyeux maintenant." (fille cycle 2, E3) et d'autres dirent "je m'ennuie des milliers de fois. Si elle revenait, ça serait des milliers de fois bien". (garçon cycle 3, E4).
- 110 Interrogés sur ce à quoi ils jouent en ce moment, un garçon dit avec lassitude "retour au football" (garçon cycle 3, E4). Le retour du football comme à la fois une bonne chose et une mauvaise chose, fut mentionné un certain nombre de fois. Ceux qui avaient dit de manière consistante qu'ils jouaient au football tout le temps ou la plupart du temps n'avaient toujours pas changé leur opinion et un (non joueur de foot) dit "certaines personnes sont plus sportives, comme (Sam) (le pointant). Ca leur était un peu égal, mais elle a vraiment manqué à la plupart des gens (les non-joueurs de foot) je pense... Beaucoup de gens aimaient vraiment faire leurs propres choses.. parce qu'une fois que tu l'as fait, tu peux avoir ton propre espace dans la cour." (fille cycle 3, E3). D'autres commentaires incluait, "on ne jouait pas au football à chaque pause de midi. On faisait des hamacs à la place." (garçon cycle 2, E4) mais maintenant, "c'est nul. Il y a plus de football maintenant" (fille cycle 2, E4). Ce dernier commentaire portait spécifiquement sur le fait d'éviter les ballons de foot en se déplaçant dans la cour, une plainte qui fut mentionnée un certain nombre de fois dans les premiers stades d'entretiens d'évaluation.
- 111 Même ceux qui disaient par exemple, "j'aimais ça. Mais je ne jouerais pas à ça tous les jours" (garçon cycle 3, E3) étaient déçus que la Cosse soit partie. Un autre dit, "on avait l'habitude d'avoir un coin tranquille dedans (une salle de classe) et tu pouvais peindre et tout ça. Mais la Cosse à Jouer était mieux que ça parce qu'elle avait des bons trucs à l'intérieur" (fille cycle 3, E3). Il était intéressant de voir que, dans plus d'un groupe d'entretiens et dans différentes écoles, les enfants révélèrent qu'ils avaient dissimulé des "trucs" de la Cosse autour du site de l'école avant qu'elle parte, pour qu'il reste encore des choses pour jouer.
- 112 Lorsque interrogés à propos de quoique ce soit que les gens n'aimaient pas à propos de la Cosse, le seul commentaire fait par les enfants, autre que des commentaires sur des objets en particulier de la Cosse dont les enfants sentaient qu'il servaient peu, fut "les gens n'aimaient pas quand ils se faisaient taper par les tubes... C'est arrivé "des tas de fois" mais ils jouaient seulement à se battre. Quand la Cosse fut partie, ça s'est transformé en vraies, vraies bagarres. Les gens se faisaient juste mal" (fille cycle 3, E4).

### Résumé

Les enfants interviewés considéraient le temps de jeu post-Cosse comme "ennuyeux", et se plaignaient que le football et les problèmes que ça amenait dans la cour étaient de retour.

### Partager

113. Des changements dans le partage étaient aussi mentionnés souvent avec un sentiment général que pendant que la Cosse avait été en place, ils avaient joué avec des enfants avec lesquels ils n'auraient pas habituellement joué, mais que "quelques personnes s'ennuient un peu. Certains n'ont pas beaucoup de gens pour jouer maintenant. Quand la Cosse était là, des gens partageaient (avec les autres) mais, non, ils ne jouent plus avec eux maintenant." (fille cycle 3, E4). Une autre dit "plus de gens jouaient ensemble, comme s'ils se mélangeaient plus (quand la Cosse était là)... Maintenant c'est parti, chacun a son propre petit groupe", (fille cycle 3, E3). Elle suggérait également que les gens étaient aussi largement retournés là où ils avaient joué avant l'arrivée de la Cosse ce qui semblait être confirmé par un certain nombre d'observations de temps de récréations et pauses déjeuner pendant lesquels les enfants étaient retournés dans les coins qui n'avaient pas été beaucoup utilisés pendant que la Cosse était présente.

### Accidents et jeux de batailles et de chahuts

114. Les enfants dans la plupart des groupes d'entretiens dirent qu'ils savaient qu'il y avait eu des accidents résultant du fait de jouer avec la Cosse. Ils décrivent un certain nombre de chocs mineurs et égratignures qu'ils avaient vus où dans lesquels ils étaient impliqués. Ils ressentent aussi qu'il y avait eu moins d'accidents mineurs pendant que la Cosse était présente, qu'avant. Cependant "maintenant que la Cosse est partie tous les petits courent partout et se font rentrer dedans et les petits se font renverser" (fille cycle 3, E3). Une autre dit, « les petits sont tellement, tellement petits qu'on n'arrive pas à les voir... Alors on leur rentre dedans » (fille cycle 3, E3)
115. Les jeux de batailles et de chahuts furent mentionnés par presque tous les groupes d'entretiens à ce stade. En repensant au moment où la Cosse venait juste d'arriver, une fille dit, "au début, nous avons tous eu des problèmes avec elle, mais après un temps les gens commencèrent à voir ce que tu pouvais vraiment faire avec. Je ne l'aimais pas vraiment au début, mais tu sais !" (fille cycle 3, E3) mais là encore, ils voyaient une différence entre se battre et jouer à se battre. "C'était pas se bagarrer !" s'exclama l'un (garçon cycle 3, E4). Mais il y eut des incidents réels dirent-ils. Par exemple, "les gens continuaient à foncer dans ta cabane... Ça s'effondrait et il fallait que tu la reconstruises." (fille cycle 3, E3). Cela était parfois décrit comme le résultat de certaines bousculades.

116. Presque tous sentaient qu'il y avait eu une augmentation à la fois des jeux de bagarres et des incidents réels, depuis que la Cosse était partie. "C'est vraiment ennuyeux maintenant, donc tout le monde se bagarre plus. Parce que quand c'était là c'était ok, mais maintenant tout redevient normal". (garçon cycle 2, E4). Une autre dit, "il y a plus de bagarres, je pense..." (fille cycle 3, E3). Dans une école, il fut dit que les sessions régulières de bagarres en masse étaient revenues, "tous les CM1 veulent mettre les CM2 au défi et ils essaient de se bagarrer sur (l'équipement fixe de jeu)" (garçon cycle 3, E3). Cela avait été décrit comme une chose occasionnelle avant que la Cosse arrive, et ça s'était arrêté pendant que la Cosse était en place.

### Résumé

Les enfants interviewés sentaient qu'il y avait eu moins d'accidents et moins de jeux de bagarre pendant que la Cosse était en place, mais que les deux avaient augmenté après le départ de la Cosse.

### Est-ce que tout ça en valait la peine ?

117. La question finale posée à tous les groupes d'entretiens (enfants et adultes) était, "est-ce que tout ça en valait la peine?" Cette question généra beaucoup de réponses, dont beaucoup impliquaient la répétition de points déjà énoncés. Mais la question encouragea beaucoup à réfléchir plus profondément sur le but d'avoir eu une Cosse. Par exemple, une directrice d'école discuta les changements produit par le fait d'avoir eu une Cosse. "(C'était) une façon différente d'envisager le jeu. Dans les écoles, le jeu semble physique, courir partout, jouer au football, grimper. La Cosse ne développa pas beaucoup de cela... Il s'agissait de manipuler du matériel, construire, coopérer." (directrice, E3). Une autre dit "Je pense que nous avons aimé la Cosse autant que les enfants". (directrice, E5). Cette vision était généralement validée par d'autres groupes parmi le personnel, par exemple, un surveillant de midi commentant avec un large sourire que ça avait été "une expérience positive dans l'ensemble" (ASPD, E3).
118. Le questionnaire post-Cosse demandait aussi si tout cela en avait valu la peine. Toutes les écoles et presque tous les individus répondirent positivement "oui" à cette question et lorsque interrogés s'ils recommanderaient cela à d'autres écoles, la réponse était encore très positive (voir Fig. 6)

Fig. 6 Résultats des questionnaires du personnel – recommanderiez-vous cela à d'autres écoles?

Note	0	1	2	3	4	5	x
Réponses	-	-	-	2	1	27	

N = 32

X = non complété

0 = note la plus basse possible, 5 = la plus haute

119. L'expérience d'avoir eu des éléments indéterminés\* et une forme de matériel dépassait de beaucoup les expériences antérieures et ceci fut souvent commenté par les adultes. Même le fait que le matériel était considéré comme "jetable", « cela n'avait pas d'importance si le matériel disparaissait », dit l'une (enseignante, E6) et un autre dit, "c'est la réelle beauté du truc parce que tu n'as pas à t'inquiéter de jeter des choses si ça se casse; ou même à t'inquiéter que ça se casse" (directeur, E6). Mais cela ne voulait pas dire que le matériel était vu sous un jour négatif, par exemple l'un dit, "la qualité du matériel fourni était grande". (enseignante, S2).
120. En dépit des commentaires faits sur les effets sur la classe, beaucoup d'adultes mentionnèrent que l'utilisation des Cosses leur avait permis de voir leurs enfants et ce qu'ils faisaient aux temps de récréations et de pause déjeuner sous un jour différent, et un certain nombre commentèrent que les Cosses avaient produit cela d'une manière qu'ils n'auraient pas pu imaginer eux-mêmes. L'effet sur la communication et le langage était dit être très positif, mais le commentaire le plus positif était réservé à la façon dont la Cosse avait encouragé la mixité des enfants et le partage. Un directeur le décrivant comme "inclusion réelle" (directeur, E8).
121. Pour les enfants, la Cosse était clairement devenue à part entière une des traditions ludiques de la cour. A E4 par exemple, pendant les entretiens du deuxième tour, une fille cycle 3 nota que leur Cosse "... était bosselée". Plusieurs mentionnèrent ceci de manière informelle, disant que ça devait avoir été fait par les enfants à l'école "tut, tut" dit l'un. Mais ça n'était pas le cas. C'était un coup énorme dans un objet en métal très lourd qu'aucun enfant n'aurait pu faire. C'était dans la Cosse avant qu'elle ne fut livrée à cette école. Seuls des choses bien aimés deviennent ainsi des parties du folklore de la cour.

### Résumé

Toutes les écoles qui avaient pris part au projet étaient très positives sur l'acquisition d'une Cosse et ressentait que tout cela en valait la peine. Tous dirent qu'ils recommanderaient aussi l'utilisation de la Cosse aux autres écoles.



## Postscriptum – et ensuite?

### Remplacer la Cosse

122. L'une des surveillantes de midi dans le stade final de l'évaluation dit, « les enfants ont dit récemment qu'ils s'ennuyaient. Que peut-on faire? Un (enfant) a dit, je vais rejoindre le conseil d'école et obtenir de l'argent pour des équipements. N'importe quoi pourvu qu'on joue avec ! » (ASPD, E3). Il y avait un point de vue parmi tous les adultes interviewés à ce stade de l'évaluation, que la perte de la Cosse avait laissé un vide et presque tous, enfants et adultes, avaient commencé à discuter de comment il pouvait être rempli. Un certain nombre d'adultes ressentaient que c'était le matériel qui avait besoin d'être remplacé, plus que la Cosse elle-même. Un directeur dit "mon point de vue actuellement est que nous n'avons pas besoin d'un très grand contenant" (directeur, E2) et quelques-uns avaient discuté des possibilités de faire leur propre boîte ou d'utiliser des caisses de stockage larges variées. Deux des enfants dans un des groupes d'entretiens finaux de l'évaluation s'exclamèrent, "nous pourrions faire la notre (de Cosse)!" et ensuite, passèrent la plupart de l'entretien discutant entre eux deux sur comment ils pourraient faire. (E3)
123. Quelques-uns des adultes, particulièrement les directeurs, pouvaient percevoir que de mettre en place leur propre équivalent de la Cosse serait peut-être consommateur de temps et que cela pouvait être au-delà ce qu'il leur était possible de faire. L'une dit "Nous aurions à mettre la même énergie dans (le temps de jeu) que ce que nous mettons dans le temps des leçons. Et nous aurions besoin d'un adulte pour faciliter cela." (directrice, E7)

#### Résumé

La plupart des écoles commencèrent à considérer comment remplacer la Cosse et les éléments détachés qu'elle contenait peut après avoir perdu leur Cosse à Jouer. Cependant, la plupart conclurent également que cela requerrait un véritable effort de la faire marcher de la même façon.

### Comme partie du programme

124. A différentes étapes au cours de l'évaluation, un certain nombre d'adultes questionnèrent la capacité de leurs enfants à jouer et à utiliser leur imagination, considérant en général les barrières comme inhérentes aux enfants plutôt que le résultat de l'environnement et du matériel à leur disposition. Cependant, ayant vu les effets des éléments détachés de la Cosse, un certain nombre d'entre eux dirent qu'ils pouvaient voir maintenant que l'accès à ce type de matériel présentait une opportunité d'enrichir leur enseignement. Par exemple "je vois cela (les éléments indéterminés\*) comme une partie possible du programme" (enseignante, E7). "Nous aurions pu l'utiliser de manière plus constructive pour l'apprentissage que nous menons (i.e. les enseignements)" (directeur, E8). "Nous devrions plus l'utiliser pendant le temps du programme" (enseignant, E5); et "nous n'avons pas eu l'occasion

d'utiliser la Cosse pendant les leçons... J'ai le sentiment que l'effet dans la classe aurait été plus grand si nous l'avions fait." (directeur, E5).

125. Deux des écoles annoncèrent qu'elles avaient déjà utilisé la Cosse dans l'enseignement de leur programme. Un directeur dit "Nous avons utilisé la Cosse comme partie du programme. Je voudrais probablement voir plus de cela." (directeur, S6), et une seconde dit, "La Cosse à fournit des exemples scientifiques fantastiques et nous avons utilisé cela dans le temps du programme." (directrice, E5).

### Résumé

Les adultes dans un certain nombre d'écoles ont exprimé un intérêt dans l'utilisation de la Cosse où du type de matériel trouvé dans la Cosse, pour enrichir leur enseignement. Deux écoles rapportèrent qu'elles avaient déjà utilisé leur Cosse dans la transmission de leur programme.

## La discussion

### Définir le jeu, jouer, et la facilitation\* du jeu

Pour quelque chose que presque tous les adultes ont expérimenté à un certain moment de leur vie et en dépit de la pléthore d'écrits disponibles sur le sujet, le « jeu » n'est pas facile à définir. Janet Moyles décrit le fait de tenter l'exercice comme semblable à "... essayer de mesurer des bulles, parce que chaque fois qu'il semble y avoir quelque chose que l'on peut tenir, sa nature éphémère ne permet pas qu'elle soit saisie." (Moyles, 1994; 5). Le rôle du jeu dans l'apprentissage n'est pas non plus aussi clairement défini que nous pourrions être amenés à le croire. Les systèmes éducatifs dans toutes les quatre nations de la Grande Bretagne ont structuré de manière croissante les premiers apprentissages du programme et les enseignements autour du concept d'"apprentissage par le jeu" et il y a des signes que cette idée fait aussi des percées dans les enseignements des enfants plus âgés dans les écoles (la « Phase des Fondamentaux » du pays de Galle par exemple, est grandement basée sur le jeu et s'adresse à des enfants dans les écoles jusqu'à l'âge de sept ans). Mais la recherche de preuve pour un lien positif entre apprentissage et jeu n'est pas aussi forte qu'on pourrait le croire.

Dans l'étude de ce domaine de recherche, Brian Sulton Smith a noté que,

"Le témoignage des études sur le jeu et des études sur les jeux est que la complexité dans le jeu est hautement corrélée avec l'âge. Donc étant donné cette corrélation, c'est une erreur facile de croire que le propos majeur dans le développement du jeu est de contribuer à d'autres formes de développement en

lien avec l'âge – social, émotionnel et cognitif. Tous suivent des chemins de complexité croissante." (Sutton-Smith, 1997; 42)

En d'autres termes, les effets positifs qui peuvent être vus dans l'apprentissage par le jeu pourraient être en fait simplement un résultat de la croissance des enfants.

Le fait d'avoir eu nous-même l'expérience de jouer dans notre enfance ne semble pas non plus aider à comprendre le jeu. Comme Sylwin Guillbaud dit "nous connaissons l'essence du jeu par l'expérience subjective de jouer, mais nous sommes moins capable de la connaître à travers l'analyse objective." Elle décrit cela comme une dichotomie (Guillbaud, 2003; 17). Ce n'est par conséquent pas surprenant de trouver que cette dichotomie était présente dans beaucoup des entretiens adultes dans l'évaluation des Cosses à Jouer, où un nombre significatif d'enseignants formés trouvèrent difficile de réconcilier le concept du jeu avec apprendre, ou de voir le bien fondé des temps de jeux pour tous, sauf concernant les plus jeunes enfants de leurs écoles (voir par exemple paragraphe 3).

S'efforcer de trouver une définition et une taxonomie exploitable du jeu dans un contexte d'apprentissage semblerait essentiel si un sujet auquel on donnerait une importance croissante à l'école pouvait être développé. Mais la confusion se présente quand les réponses des adultes des écoles évaluées, interrogés sur les temps, les régulations et le propos derrière les temps de récréation et les temps de pause déjeuner (paragraphe 1), suggérèrent un manque de débat sur le rôle du jeu et de jouer (voir Armitage, 2001). Ceci est rendu compliqué par le fait que le "jeu" est un sujet d'intérêt pour un champ vaste de métiers et de disciplines dont chacun apporte son propre regard et sa liste différente d'objectifs requis, ce qui semble rendre l'exploitation d'un débat impossible.

Ce sont des facteurs que le champ de la facilitation\* du jeu doit aussi aborder. La Revue Nationale du Jeu des Enfants réalisée par le Département des Médias, de la Culture et du Sport en 2004 (sans doute mieux connu sous le nom « Rapport Dobson »), et qui incluait une discussion du jeu à l'école, fournit une définition du jeu qui circonviendrait aux problèmes de définir le jeu dans un contexte d'apprentissage ou d'agenda mixte. Il définit simplement le jeu comme "ce que les enfants font lorsqu'ils suivent leurs propres idées, à leurs façons, et pour leurs propres raisons". (DCMS 2004). Approcher le jeu de cette façon peut apparaître hautement "non structuré" et en désaccord avec la trame de travail opérationnelle de l'école, particulièrement parce que ce n'est pas une approche orientée par un but (la facilitation\* du jeu concerne un processus et non pas un résultat final) mais cela se trouve être exploitable parce que cela met à jour une différence entre "le jeu" et "jouer", séparant la question théorique (du jeu) du fait (de jouer) et ce faisant, posant la base d'une taxinomie émergente.

Quelques-uns des adultes interviewés dans l'évaluation exprimèrent leurs inquiétudes à propos de la nature habituellement non structurée des temps de jeu et exprimèrent des inquiétudes supplémentaires lorsqu'on leur présenta le matériel non structuré de la Cosse à Jouer (voir paragraphes 19 et 58 par exemple). Mais ils le firent sans savoir que les Cosses à Jouer (en tant que fournies par une agence de facilitation\* du jeu) s'accommoderaient de ce manque apparent de structure, puisque la facilitation\* du jeu "... s'attache à ce à quoi les enfants jouent effectivement, à l'opposé de ce à quoi ils devraient jouer ou pourraient jouer, où même ce à quoi nous pensons qu'ils jouent" (Armitage, 2001, 56). Ce

qu'ils voulaient en fait dire par un "manque de structure" était en fait une préoccupation sur "un manque d'objectifs clairs".

Par conséquent, la facilitation\* du jeu pointe une façon différente de travailler de celle de l'école et a une façon d'envisager le jeu et jouer qui est tout aussi différente. Tandis que la question du jeu devient d'une importance croissante pour le secteur des écoles, ces différences sont la clef de bénéfices potentiels très significatifs pour les écoles, mais il y a aussi des barrières potentielles à surmonter (comme repris plus loin dans la discussion). Peu d'adultes dans l'évaluation rapportèrent qu'ils avaient lu une quelconque littérature sur le sujet du jeu en général, ou sur le contexte du travail du jeu spécifiquement (paragraphe 11); les écrits les plus fréquemment mentionnés par les enseignants, étaient souvent en relation avec la gestion du comportement ou étaient basé sur une activité basée sur le jeu et dirigée par les adultes (chacune des deux prenant source dans des objectifs facilement compréhensibles). Il y a cependant une opulence d'écrits de bonne qualité sur le jeu et jouer, générés dans le secteur de la facilitation\* du jeu, et dans lesquels les écoles pourraient trouver une solution à la dichotomie décrite ci-dessus. Mais la connaissance de ce matériel et de la facilitation\* du jeu en général, était faible parmi les interviewés.

La plupart des adultes interviewés dans la première partie de l'évaluation n'avaient pas considéré auparavant le rôle des temps de récréation et des pauses méridiennes dans la journée d'école globale. C'est pourquoi, l'un des plus grands défis dans le projet était de soulever cette question, de redéfinir à quoi correspond le temps de jeu et de le faire dans un contexte de facilitation\* du jeu.

## La tradition ludique et le "problème" du temps de jeu

Beaucoup des adultes interviewés ressentaient que le jeu des enfants s'était radicalement altéré dans les générations récentes et qu'à certains égards, les enfants ne savaient tout simplement pas "comment jouer". Cela était souvent lié à la croyance que les comportements étaient plus pauvres pendant les temps de récréation et les pauses déjeuner aujourd'hui que dans le passé, et que la télévision et les jeux sur ordinateurs avaient volé "l'imaginaire" des enfants, ce qui avait au final interféré avec leur capacité à jouer (paragraphe 6). Le manque de jeu que les adultes rapportèrent dans leurs entretiens ne correspondait pas cependant à la réalité des sessions d'observations, ni aux résultats des entretiens des enfants qui révélèrent une riche variété de jeux, produisant encore une autre dichotomie. Ces interviewés auraient été surpris d'apprendre que cette vision de disparition des traditions ludiques était elle-même traditionnelle.

Lorsque Iona et Peter Opie, les grands collectionneurs et historiens des folklores enfantins à travers les âges rapportèrent que :

"Il est remarquable de voir combien de suppositions ont été émises sur les divertissements classiques, médiévaux, et tudorien, alors que les commentateurs érudits du dix huitième et du dix neuvième siècles, enfermés dans leurs études, n'avaient aucune idée des jeux que leurs propre enfants faisaient sous le soleil et sous leurs fenêtres." (Opie & Opie 1969: viii)

Ils auraient facilement pu être en train de décrire les écoles primaires impliquées dans le projet. Avec comme résultat, "aujourd'hui nous présumons que les enfants ont perdu la capacité de se divertir par eux-mêmes, nous devenons inquiets, et sommes disposés par notre inquiétude, à faire de ce qui n'est pas vrai, une réalité". (Opie 1969: 16). Les raisons de cela sont complexes, mais au niveau le plus simple, les adultes semblent croire que la génération courante d'enfants ne jouent pas de la même façon qu'ils le faisaient quand ils étaient enfants, et cette vision semble avoir conduit des générations successives d'enseignants à étiqueter le temps de récréation comme un "temps à problèmes". Beaucoup des enseignants interrogés passaient en fait peu de temps dans la cour à cause de la faible fréquence de leurs tours de services; et une fois sur place, eux et les surveillantes de cantine de leur école, étaient concentrés sur la gestion des problèmes. Mais cela n'explique pas en soi complètement le point de vue commun exprimé plus tôt dans l'évaluation, sur le manque de jeu.

Les entretiens des enfants donnent des indices possibles d'une raison plus profonde à cela. Ils rapportent qu'ils voyaient les adultes comme des gens qui arrêtaient le jeu (voir paragraphe 51) et beaucoup des interventions adultes observées pendant le temps de récréation ou la pause déjeuner, avaient effectivement abouties à un arrêt du jeu (voir paragraphe 41). Parfois cela était délibéré quand, par exemple, un adulte sentait qu'une forme particulière de jeu était inappropriée, ne saisissant pas alors le fait que, "c'est trop facile de rejeter un jeu basé sur des héros de télévision comme d'une certaine manière inférieur à des jeux plus anciens, plus traditionnels." (Blatchford 1989, 16). Le garçon qui rapporta cela et changea le nom du jeu "Bouledogue" en "Quality Street" pour éviter que le jeu soit interdit, serait surpris d'apprendre que c'est une tactique commune des enfants d'écoles dans tout le pays, pour éviter ce genre de problèmes. Et l'adulte essayant d'interdire ce jeu brutal pourrait être tout aussi surpris d'apprendre que ce jeu existait déjà depuis en 1839, et peut-être même avant (Opie & Opie 1969: 141) (voir paragraphe 50). Si cela n'en fait pas un jeu traditionnel, alors de quoi s'agit-il?

Beaucoup des formes de jeux observés dans la cour et le terrain de jeu pendant l'évaluation n'impliquaient pas beaucoup de mouvements (paragraphe 29), or le mouvement attire le regard. Combinons cela avec la raison d'être fonctionnelle de la supervision et la découverte que les enfants jouaient délibérément à certains de leurs jeux favoris, cachés du regard des adultes superviseurs (surtout les jeux forts en contenus imaginaires, voir paragraphe 34 par exemple), et nous semblons découvrir une raison plus profonde derrière la perception des adultes d'un manque de jeu dans leur école. C'est comme si cela se passait tout le temps mais qu'ils échouaient tout simplement à le voir parce qu'ils ne le cherchaient pas. Cette conclusion cadre bien avec les commentaires faits par les adultes à l'étape intermédiaire de l'évaluation, après qu'ils aient eu l'opportunité de voir la Cosse en action. Non seulement ils notaient que les enfants jouaient avec les éléments indéterminés\* de la Cosse, mais le point de convergence que la Cosse fournissait, leurs permettait de voir et de noter plus les jeux dans d'autres contextes aussi. Cela semblait leur avoir permis de comprendre le jeu d'une façon qui s'ajustait mieux à la réalité (du jouer), ce qu'ils ne pouvaient pas voir dans les étapes précédentes du projet (paragraphe 70). Par conséquent, ils commencèrent à voir ce qui était déjà là avant l'introduction de la Cosse à Jouer, en plus des nouvelles possibilités offertes par la Cosse à Jouer. Cette révélation doit être considérée comme l'un des succès les plus réussis de l'implication des Cosses à Jouer dans l'environnement de l'école.

Bien que les enfants questionnés ne dirent pas explicitement qu'ils ne voulaient pas d'implication adulte dans leur temps de récréation, le sentiment général était un sentiment de confusion sur les raisons qui poussaient les adultes à vouloir le faire (voir paragraphe 52). Les enfants ressentirent que toute interaction supplémentaire avec les adultes les empêcherait tout simplement de poursuivre ce qu'ils étaient en train de faire, (jouer), et ils ne semblaient pas réaliser que les adultes dans leur école, ne comprenaient en général pas ce qu'ils passaient leur temps à faire à la récréation ou à la pause de midi. Ils ne réalisaient pas non plus que leurs enseignants et leurs surveillants de cantine ressentiaient souvent qu'ils "ne jouaient pas beaucoup". Leur indifférence à l'approche Ouf & Pouf (paragraphe 51) était basée principalement sur le sentiment qu'ils n'avaient pas besoin d'intervention adulte supplémentaire dans leur jeu.

Une fois que la Cosse à Jouer fut en place pour quelques temps cependant, non seulement les adultes commencèrent à noter les enfants jouant, mais ils commencèrent aussi à noter que les enfants pouvaient le faire sans l'intervention des adultes (paragraphe 68). Les surveillantes de midi en particulier apprécièrent assez souvent de voir la façon dont les facilitatrices\* du jeu présentes pendant les premières semaines d'utilisation de la Cosse, avaient une posture de « laisser jouer » (typique à la facilitation\* du jeu) et cela commença à influencer la façon dont elles opéraient, particulièrement dans leur approche des accidents mineurs (paragraphe 42). Bien que la plupart des écoles sentaient le besoin d'organiser des tours dans les premiers temps d'utilisation de la Cosse, la combinaison des deux points ci-dessus les firent réaliser que, non seulement il n'y avait pas besoin de cela, mais que dans certains cas, le tour était un obstacle potentiel à l'usage de la Cosse (paragraphe 77).

## Jeux de batailles et de chahuts

Après la curiosité et l'excitation initiale autour de la Cosse au démarrage (paragraphe 56) toutes les écoles dans le projet rapportèrent être déconcertées par le degré de jeux de batailles et de chahuts qui s'ensuivaient (paragraphe 60) et il y avait des inquiétudes considérables exprimées dans certaines des écoles sur ce qu'ils avaient admis (cela se produisit particulièrement dans une école). Que les enfants, particulièrement les garçons, s'engagent dans les jeux de batailles et de chahuts n'aurait pas du se révéler être une surprise. Plusieurs chercheurs ont noté que lorsqu'ils étaient confrontés à de nouvelles situations, matériaux et camarades de jeux, la première réaction des enfants, particulièrement les garçons, était de s'engager dans des jeux de batailles et de chahuts (voir par exemple Michael J. Boulton (1994); et comme Peter K. Smith le remarque les jeux de batailles et de chahut et les jeux de bagarres sont "culturellement universels" (Smith 1995: 15).

Dans certains cas, les adultes étaient préoccupés par la possibilité d'accidents et de blessures causés par les jeux de batailles et de chahuts, particulièrement quand les parents commençaient à s'impliquer (paragraphe 60). Mais également, ils étaient préoccupés par ce qu'ils voyaient comme une rupture dans le contrôle, et une augmentation perçue des comportements violents. La cour d'école est cependant, par certains côtés, un environnement dur. Les Opie dans leur études notèrent que, "... quand les enfants sont rassemblés en troupeau dans la cour, qui est l'endroit où les éducateurs, les psychologues et les scientifiques du social viennent pour les étudier, leur jeu est d'une certaine façon plus agressif que lorsqu'ils jouent dans la rue ou dans les endroits

sauvages." (Opie 1969 : 13). Mais cela devrait aussi être vu dans le sens que le jeu de batailles et de chahuts lui même, n'est pas une démonstration spectaculaire d'agression et que cela ne conduit pas nécessairement non plus, à un comportement plus agressif dans le futur.

Michael J. Boulton par exemple fait ressortir que, "... il apparaîtrait que pour beaucoup d'enfants, et particulièrement les garçons, la participation aux jeux de batailles et de chahuts est en grande partie naturelle et une source de plaisir. Il n'apparaît pas que le jeu de batailles et de chahuts soit motivé par le désir de blesser ou de provoquer du stress." (Boulton 1994/ 55). Dans le contexte de l'école cependant, il est compréhensible que les adultes puissent exprimer des préoccupations concernant les batailles d'épées auxquels certains des matériaux dans la Cosse se prêtent. Penny Holland écrit que, "... les règlements et les pratiques en relation avec les jeux de guerre, d'armes et de super héros dépendent d'un tissage complexe de sentiments, d'attitudes, de relations et de perceptions..." (Holland 2003 : 97). Il est intéressant de noter que pendant sa recherche au sujet des jeux de batailles et de chahuts à l'école et dans les lieux pour les plus jeunes enfants, elle dit que suite au changement des règles pour autoriser les jeux de batailles et de chahuts, "... les trois à quatre premières semaines de changements mirent au défi tous ceux qui étaient concernés. Le niveau de bruit et la quantité de jeu physique montaient en spirale et la situation... était parfois ressentie comme chaotique." (Holland 2003 : 50). Cela reflète de près ce qu'un certain nombre d'adultes des écoles rapportèrent aussi sur la Cosse à Jouer (paragraphe 60 encore).

Il serait juste de dire que, bien que le personnel de l'école n'ait peut-être pas réalisé que les jeux de batailles et de chahuts augmenteraient d'abord de façon spectaculaire, les facilitatrices\* du jeu de la Cosse et du projet de la Cosse à Jouer en étaient conscients. Elles n'avaient cependant pas communiqué le fait que cela avait toutes les chances d'arriver aux premières écoles. A leur crédit, l'équipe du projet prit bientôt conscience du problème et s'assura que les écoles ultérieures seraient informées, et que c'était la première conséquence de la présence de la Cosse à laquelle il fallait s'attendre. Dans tous les cas, les écoles rapportèrent aussi qu'après un temps (qui variait d'une école à l'autre) les jeux de batailles et de chahuts stoppaient soudainement (paragraphe 61) et des formes de jeux plus complexes impliquant de la construction, de la coopération, et de la simulation commençaient. En cela, la séquence d'actions était à nouveau similaire à celle notée par Penny Holland qui disait de sa propre étude, que la situation finalement "se calmait". Elle cite un praticien disant, "... nous avons vu des longs jeux d'imaginaires stupéfiants se développer... Les jeux des enfants n'impliquaient pas de violence, juste l'imagination qui se déchaînait..." (Holland 2003 : 53).

Voir ce schéma de développement dans l'utilisation de la Cosse des quelques premières écoles permit à l'équipe du projet non seulement de pointer que les premiers effets de la Cosse seraient une augmentation dans les jeux de batailles et de chahuts, mais aussi de pointer que cela s'arrêtait naturellement tandis que les formes de jeux devenaient plus complexes.

### Matériel / équipement / éléments indéterminés\*

L'arrêt définitif des jeux de batailles et de chahuts et un développement vers la construction, suivi par des déguisements et des jeux de rôles plus complexes, fut une

séquence de développement observée dans toutes les écoles du projet (paragraphe 63). Les adultes et les enfants indifféremment rapportèrent qu'ils pensaient que ce développement clair du jeu était conduit par l'accès aux matériaux maintenant disponible pour jouer qui se trouvaient dans la Cosse. Un certain nombre d'adultes notèrent que l'inventivité que leurs enfants déployaient lorsqu'ils construisaient des cabanes par exemple, était parmi les aspects les plus positifs du projet qu'ils avaient observés (paragraphe 68). Les premières préoccupations exprimées par certains sur le type de matériel dans la Cosse semblèrent avoir été surmontées en voyant la façon dont il était utilisé (paragraphe 69).

Tout autant rapporté était le développement des enfants allant de l'exploration du matériel, indépendamment les uns des autres, pour ensuite former des petits groupes engagés dans un jeu coopératif. La quantité, ainsi que le type de matériel, était un élément clef dans cette évolution. Les écoles fournissent souvent du matériel et des équipements pour que les enfants jouent aux temps de récréation et aux pauses déjeuner, mais en fournissent rarement assez pour que le meilleur usage puisse en être fait. Peter K Smith par exemple rapporte que "... la mise à disposition de jouets (nous pourrions lire ici "éléments indéterminés\* de la Cosse à Jouer") a en général un meilleur effet que la mise à disposition d'espace. Avec plus de jouets, les enfants se rassemblent en groupes plus petits pour jouer. Il y avait moins d'agression et moins de querelles autour des objets populaires et convoités." (Smith 1995 : 7)

A une occasion Smith et son équipe expérimentèrent de fournir des objets différents aux enfants, y compris certains jours, d'enlever complètement tous les "jouets" manufacturés de la zone étudiée. Il nota que,

"Les enfants furent assez surpris lorsque seuls les chaises, tables, structures à grimper et bateaux qui balancent furent sortis mais en fait, firent rapidement de ces objets un usage plein d'imagination – faisant des "trains" d'une file de chaises, des "repaires" de tables, retournant les chaises et les tables à l'envers pour faire des vaisseaux spatiaux, et ainsi de suite. Quelques enfants trouvèrent cela bruyant et étrange... Mais la plupart trouvèrent cette atmosphère plus "terrain d'aventure" très excitante et y répondirent avec une créativité inusuelle". (Smith 1995 : 7).

Les enfants interviewés pour l'évaluation rapportèrent une excitation similaire lorsqu'ils furent interrogés sur leur matériel favori dans la Cosse et les discussions sur comment le matériel était utilisé tournaient souvent en une session avec encore plus d'idées pour les temps de jeux à venir, plutôt qu'un compte rendu de ce qu'ils avaient effectivement fait. L'exemple du vaisseau spatial / voiture au paragraphe 82 est typique de la nature fluide du matériel et des effets sur les enfants qui jouent.

Comme déjà noté, l'utilisation d'éléments indéterminés\* comme matériel dans la Cosse fut tout d'abord intrigant et préoccupant pour quelques-uns des adultes mais l'accès aux éléments indéterminés\* plutôt qu'à du matériel fabriqué devint en fin de compte un autre succès majeur du projet. Simon Nicholson qui proposa en premier ce qui fut regardé comme la "théorie des éléments indéterminés\*" en 1971 dit, "dans tout environnement, à la fois le degré d'inventivité et de créativité, et les possibilités de découvertes sont directement proportionnels au nombre et au sort de variables qu'il contient." (Nicholson 1971 : 30). Les objets de la Cosse sont ces variables et le succès de ces dernières réside pour beaucoup en la présence en quantité suffisante, de ces éléments indéterminés\* (dans ce cas, du matériel flexible en vrac). Une fois que la Cosse fut partie et les éléments



indéterminés\* avec, il y eut une tendance naturelle de certains adultes à voir le succès du projet comme étant seulement basé sur l'accès à ce nouveau matériel / éléments indéterminés\*. Le succès fut, cependant, plus complexe que cela (comme discuté dans la prochaine section). Dans un certain sens, la Cosse pouvait être et était vue comme tout bonnement une boîte de stockage pour les éléments indéterminés\*, mais cela serait passer à côté de l'essentiel : les éléments indéterminés\* étaient la clef du succès ET la Cosse mis un focus sur éléments indéterminés\*. Une série de caisses remplies d'éléments indéterminés\* n'aurait cependant pas eu le même effet.

## Le rôle de l'adulte et de l'enfant : le « complexe de l'enfant »

Tout comme à travers leurs préoccupations sur la nature des éléments indéterminés\* et la façon dont ils pouvaient être et seraient utilisés, les adultes des écoles étaient, dans les étapes premières du projet, incertains sur leur rôle dans tout cela (paragraphe 19). Cela était particulièrement vrai pour les surveillants de midi. Cependant plusieurs remarquèrent pendant les entretiens des étapes ultérieures de l'évaluation, qu'ils avaient particulièrement apprécié de voir la capacité de leurs enfants à prendre en charge leurs propres jeux (paragraphe 91). L'importance de cette "auto-gestion" par les enfants était reconnue comme importante par beaucoup, mais généralement pas au point que cela l'aurait probablement mérité.

Quelques-uns des commentaires faits dans les entretiens des premières étapes de l'évaluation, sur la perte ressentie des jeux imaginaires dans leurs cours, montrèrent que le personnel (surtout le personnel enseignant) ressentait que la possibilité de simuler, ainsi que l'usage de l'imaginaire pendant le jeu étaient extrêmement importants. Ils étaient en général d'accord pour dire que leurs enfants avaient été capables de jouer de façon imaginative avec les éléments indéterminés\* tandis que la Cosse était en place. Ils appréciaient aussi en général que la raison pour laquelle ce jeu imaginaire n'avait pas été possible dans le passé était largement due à l'absence de mise à disposition d'un tel matériel (paragraphe 58). Mais, ainsi qu'il est mentionné plus haut dans la section sur le matériel, l'équipement et les éléments indéterminés\*, ils ressentait en général que c'était les éléments indéterminés\* eux-mêmes qui étaient uniquement responsables de l'augmentation spectaculaire qu'ils avaient vus dans le jeu imaginaire. Dans le contexte cependant, ce qui paraît avoir été le plus important dans le succès du projet, ne fut pas le matériel, mais la manière dont ce matériel était utilisé.

Ole Fredrik Lillemyr décrit l'imagination comme une clef de succès du jeu dans un contexte d'apprentissage, mais voit les deux, jeu et apprentissage, comme différents parce que l'un s'adresse à la réalité et l'autre à l'imagination. Il fait remarquer que les adultes échouent parfois à voir la connexion entre les deux à cause, comme discuté dans la section ci dessus, de la définition du jeu et de jouer. "Le concept de jouer n'est pas facilement comparable au concept d'apprendre." (Lillemyr 2003 : 134). Il poursuit en disant que, "les enfants ont de ce point de vue un avantage par rapport aux adultes, car ils peuvent plus facilement aller d'une sphère à une autre, de la réalité au jeu et vice et versa" (Lillemyr 20013 : 128). La plupart des adultes interviewés voyaient une importance dans le type de matériel mis à disposition pour jouer, et ils voyaient le bénéfice des enfants pouvant jouer en dehors de l'implication directe des adultes. En général, ils ne faisaient pas le lien entre des deux choses.

Les Opie ont écrit que :

« Parce qu'il est plus difficile de s'en rendre compte, et encore plus de le comprendre, nous ignorons largement la complexité de la relation enfant-enfant, réalisant à peine que, bien que beaucoup d'enfants ont besoin que l'on s'occupe d'eux, ils sont aussi des personnes avec leurs propres affaires, à l'intérieur de leur propre société, et sont complètement capables de s'occuper eux-mêmes sous la juridiction de leurs propres codes ». (Opie 1969 : v).

La présence d'éléments indéterminés\* en quantité suffisante ne semble pas avoir été le facteur le plus décisif dans la promotion du jeu imaginatif et coopératif que les adultes rapportèrent être si positif : c'était la combinaison des éléments indéterminés\* ET l'absence de la conduite par les adultes qui était si important, en d'autres termes l'expérience était plus puissante parce que leurs enfants étaient livrés à eux-mêmes (paragraphe 83). Bien que beaucoup des adultes notèrent que leurs enfants jouaient de manière coopérative avec ceux avec lesquels ils n'avaient pas joué avant (paragraphe 70) leur lacunes sur la connaissance de la facilitation\* du jeu les empêchèrent de développer ce lien. Le fait de fournir des possibilités de jeu, dans des groupes d'âges mixtes et avec un manque apparent d'implication des adultes, est un aspect classique de la facilitation\* du jeu.

## Utiliser la Cosse et les éléments indéterminés\* pour enseigner le programme académique

Les adultes interviewés pendant l'étape finale de l'évaluation ressentait que l'effet de la Cosse sur le jeu était très positif (paragraphe 89) et rapportèrent que leurs enfants avaient joué avec la Cosse jusqu'à la dernière minute possible (paragraphe 90). Les commentaires positifs faits sur le fait de prendre son tour, partager et coopérer à l'étape intermédiaire de l'évaluation étaient souvent répétés. Ce qu'ils rapportèrent des effets sur l'apprentissage et/ou la salle de classe à la fin de l'évaluation étaient cependant moins positifs (paragraphe 98).

La question "quels effets avez vous vu dans la salle de classe" provoquait souvent de long silences avant qu'une réponse fut tentée, et dans les entretiens de groupe, il y avait des discussions entre les adultes avant de répondre. Il y avait une scission significative entre les différents groupes dans les réponses à cette question. La majorité des enseignants, par exemple, sentaient que la Cosse n'avait eu aucun effet significatif sur leur classe, cependant une majorité du personnel non directement enseignant (directrices et assistants de classe par exemple) sentait qu'elle en avait eu (paragraphe 103).

L'équipe du projet de la Cosse à Jouer avait, dans une première étape d'organisation, discuté de l'effet possible sur l'apprentissage, que la Cosse pouvait générer, mais rejetèrent l'idée d'inclure cela comme un élément à mesurer pendant l'évaluation (en dehors de la façon purement qualitative dont cette question était posée dans les entretiens). Mais la scission des réponses à cette question mérite quelques explications. Une possibilité est que les enseignants virent généralement la Cosse en marche moins que ne le firent aucun des autres membres du personnel, donc cela pouvait être tout simplement moins présent dans leurs esprits. Cependant, un certain nombre d'enseignants à des moments variables pendant l'évaluation, firent des commentaires sur l'effet positif de l'utilisation de la Cosse comme *ayant* un impact sur leurs leçons, comme

de pouvoir calmer la classe plus rapidement que d'habitude après la pause déjeuner et d'avoir moins de querelles empiétant sur la classe (paragraphe 106). Quoique beaucoup ne mettaient pas cela en équation avec un effet sur leur enseignement.

La principale raison semble être vraisemblablement que les enseignants tentaient de répondre à cette question dans le contexte de leur *enseignement* plutôt que de *l'apprentissage* de leurs enfants. La préoccupation au jour le jour de ces enseignants est de planifier, préparer et exécuter leurs leçons d'une façon très directe pour enseigner. Les membres du personnel qui répondaient différemment à cette question avaient une relation plus indirecte à l'enseignement que les enseignants eux-mêmes et ont donc répondu à cette question dans un contexte plus large. Cela semble être renforcé par la découverte que les enseignants interviewés évoquaient vraisemblablement moins la possibilité d'un lien quelconque entre l'apprentissage qui prendrait place dehors dans la cour (sans eux) et l'apprentissage à l'intérieur de la salle de classe (avec eux).

Un certain nombre de commentaires faits par certains enseignants et deux directeurs dans les entretiens des étapes finales de l'évaluation révélèrent qu'ils auraient aimé voir la Cosse et ses éléments indéterminés\* en usage comme une aide à l'enseignement (paragraphe 124). A première vue, cela paraît faire parfaitement sens : n'importe quel enseignant digne de ce nom aurait adopté une méthodologie, qu'ils voient comme motivant et intéressant les enfants à l'intérieur de leur propre pratique. Comme Janet Moyles le remarque, "un programme qui utilise le jeu fournira plus vraisemblablement... des citoyens bien équilibrés pour le futur ainsi que des enfants plus heureux dans le présent." (Moyles 1994 : 200). Des enfants plus heureux à l'école font en général des élèves plus contents, donc adopter le succès des Cosses à Jouer plus directement dans les enseignements semble faire sens.

Mais cela représente un défi significatif, à la fois pour les écoles où cette possibilité était évoquée et pour l'équipe du projet de la Cosse à Jouer. Comme mentionné plus haut, un certain nombre d'adultes interviewés dans cette évaluation, bien que comprenant la valeur de l'approche des éléments indéterminés\* pour le développement des opportunités de jeu dans la cour à la pause déjeuner, ne saisissaient pas encore complètement que la raison pour laquelle cette approche avait tellement de succès était la combinaison des éléments détachés, de la mixité des camarades de jeux, et un manque de directions adultes. Il est très improbable qu'adopter la même approche pour l'enseignement produise les mêmes résultats. Il y a simplement une différence entre enseigner par le jeu et apprendre par le jeu : dans le dernier cas, jouer prend toujours place quand, et parce que, il n'y a pas d'adultes présents.

Brian Sulton-Smith fait remarquer que "c'est un cliché dans la théorie de l'apprentissage de dire que le transfert de compétence d'un mode ou d'une réponse à un autre survient en général seulement si il a une tentative active de le faire " (Sulton-Smith 1997 : 41). En d'autres termes, il y avait encore qu'une minorité d'enseignants impliqués dans le projet des Cosses à Jouer qui semblaient sentir que l'apprentissage n'aurait effectivement pas lieu tant qu'il ne serait pas activement engagé. C'est la dichotomie présente dans les différentes approches et compréhension inhérentes à l'enseignement et à la facilitation\* du jeu soulevée au tout début de cette discussion. Beaucoup des adultes dans les écoles, finirent le projet en ayant compris ce point et valorisèrent l'enfant à travers : « le complexe de l'enfant » (càd agir comme un enfant), le libre choix et l'accès à un

ensemble approprié d'éléments indéterminés\*, mais ce ne fut pas le cas de tous. La raison de cela semble résider dans le conditionnement de leur formation : les enseignants enseignent. La confusion semble être moins à propos d'un manque de compréhension du jeu ou de jouer qu'à propos d'un manque de compréhension du rôle de l'adulte dans ce processus (devenu adulte, il n'agit plus comme un enfant, et donc perd la compréhension spontanée du processus). Cela suggère un défi évident, pour le futur de la Cosse à Jouer comme moyen de travail.

## Conclusion

La plupart des adultes interviewés dans la première partie de l'évaluation n'avaient pas préalablement considéré le rôle des temps de récréations et de la pause déjeuner dans une journée d'école élargie. Ceci, couplé à une perception fautive d'un déclin apparent dans le jeu (traditionnel) a pu conduire à un étiquetage des temps de récréations comme "problématiques". Toutefois, David Brown (lui-même directeur d'école) écrit, "si l'on peut démontrer que ce qui se passe dans la cour d'école constitue une part constructive du développement social des enfants, les tentatives pour limiter le temps de jeu à l'école parce qu'un tel temps pose des problèmes de supervision ou de finance, s'avèrent contre productives et manquent de perspective". (Brown 1994 : 49). Par conséquent, l'un des plus grands défis dans le projet était soulever et de redéfinir ce dont il est question concernant le temps de jeu, dans un contexte de facilitation\* du jeu. L'évaluation indépendante conclut que le projet fut couronné de succès dans ce sens et que ce succès conduisit à ce que le sujet entier du jeu dans l'environnement de l'école pris une nouvelle tournure.

Le jeu n'est pas facilement comparable à l'apprentissage, mais l'un conduit à l'autre. Les enfants semblent comprendre ce point plus clairement que nous autres les adultes, mais à bien des égards ce fut le fait de regarder ce que leurs enfants faisaient avec la Cosse, soutenu par une explication de ce qu'ils pouvaient voir par l'équipe de la Cosse, qui encouragea le personnel des écoles à questionner leurs connaissances antérieures. Ce qui par conséquent pouvait être vu auparavant comme une partie « problématique » de la journée d'école, se montrait avoir le potentiel d'amener une réelle contribution, au delà de la cour et dans la journée d'école toute entière. Le projet de la Cosse à Jouer fut par conséquent un succès inqualifiable.

## L'équipe du projet

Cette évaluation indépendante n'avait pas pour objet d'évaluer la pratique de l'équipe du projet et ce rapport n'a pas tenté de le faire. Cependant tous les membres de l'équipe et la plupart des membres du groupe pilote furent interviewés vers les dernières étapes de l'évaluation. Le propos de ces interviews était d'explorer leurs opinions sur comment le projet se déroulait et d'identifier tout accord et/ou désaccord avec les résultats des entretiens, à la fois des enfants et des adultes dans les écoles.

Il faut rappeler qu'aucun membre de l'équipe du projet n'eut connaissance des résultats de l'évaluation indépendante avant les dernières étapes du projet.

## Contacts initiaux avec les adultes

Les facilitateurs\* du jeu de l'équipe du projet témoignèrent que les réactions initiales qu'ils reçurent dans les écoles étaient différentes entre les surveillants de midi et le personnel enseignant : les surveillants de midi firent initialement "un pas en arrière... (et) n'étaient pas très ouvert à cela" (facilitatrice\* du jeu 1). Un autre dit qu'ils étaient préoccupés par les "causalités" et les problèmes du personnel, "ils sentaient qu'ils ne seraient pas capable de faire face au nombre (d'enfants)" (facilitateur\* du jeu 2) et "ils avaient besoin d'être beaucoup rassurés. Beaucoup de choses tournaient autour de ce qu'ils avaient le droit de faire ou pas... (et) il y eut quelques discussions à propos des règles" (facilitatrice\* du jeu 1).

Il se peut que le résultat de cela fut que les surveillants de midi dans la plupart des écoles furent décrits comme ayant "fait un pas en arrière" (facilitatrice\* du jeu 1) dans les premiers temps de présence de la Cosse mais c'était ressenti comme ayant été un point positif et même si parfois il "... semblait plutôt que nous "faisions" tandis qu'ils "regardaient" pendant trois semaines" (facilitatrice\* du jeu 1). Cette période d'observation des facilitateurs\* du jeu en action avait généralement comme conclusion de les avoir aidé à trouver l'assurance dont ils avaient besoin, et "cela les aida à aller d'un rôle de supervision (traditionnel) vers un rôle plus centré sur la facilitation\* du jeu" (facilitateur\* du jeu 3). Une facilitatrice\* du jeu interviewée juste après avoir terminé les trois semaines de tutorat dans une école dit que "ils (les surveillants de midi) se sont beaucoup relaxés". (facilitatrice\* du jeu 4).

La réaction du personnel enseignant fut décrite comme quelque peu différente. En général les facilitateurs\* du jeu rapportèrent qu'ils étaient peu fréquemment en contact direct avec les enseignants mais lorsqu'ils l'étaient, ils avaient tendance à exprimer des préoccupations à propos des effets que la Cosse pouvait avoir en termes de "contrôle" plutôt que les préoccupations pratiques énoncées par les surveillants de midi. L'un ressentait que la Cosse, "... était très en dehors de leur zone de confort" (facilitatrice\* du jeu 4) et un autre dit, "je ne pense pas que certains membres du personnel enseignant en particulier, comprennent le changement de culture qui se mettra en place" (officier du jeu). Cela semble coïncider avec quelques-uns des commentaires faits par un certain nombre de directeurs d'écoles et au moins une enseignante pendant l'évaluation, en rapport avec le fait que les informations de formation initiale étaient données seulement aux surveillants. Ca n'était pas un point évident et cela pris du temps pour l'équipe du projet d'en réaliser les implications. Le résultat cependant fut un changement pour renforcer le contrat informel de responsabilités entre le projet et les écoles ultérieures.

L'importance d'impliquer des facilitateurs\* du jeu dans les semaines initiales d'une Cosse placée dans une école a été considérée pendant l'étape de planification du projet. Un membre du Comité de pilotage dit que "(j'ai pensé que) les bénéfices de l'implication du facilitateur\* du jeu serait (que le personnel de l'école) verraient les enfants jouant avec le bric à brac (éléments indéterminés\*) et le chaos qui en résulterait, mais aussi verraient quel effet le fait d'avoir des adultes autour aurait sur ce qui pouvait se passer" (officier du jeu). Cela semble s'être révélé correct. Dans leurs entretiens, le personnel du projet semblait aussi dire la même chose que les surveillants de midi et les directeurs, en termes de préoccupations de supervision et de sécurité, tout comme le personnel enseignant dans leurs préoccupations à propos des questions de contrôle. Les membres de l'équipe

du projet avaient clairement revu ces questions et avaient incorporé ce qu'ils avaient appris de leur travail avec les adultes du premier groupe dans les écoles ultérieures.

## Contacts initiaux avec des enfants

Tous les facilitateurs\* du jeu de l'équipe du projet n'avaient pas travaillé dans un environnement scolaire avant le projet de la Cosse à Jouer et donc ils étaient eux-mêmes incertains sur quelle pouvait être la réaction initiale des enfants. Un certain nombre parlèrent cependant de leur surprise sur le fait que les adultes à l'école ressentaient que leurs enfants souvent "ne savaient pas comment jouer". L'un du comité de pilotage dit, "nous sommes toujours en apprentissage à ce sujet mais clairement, si l'on donne le matériel aux enfants, ils ont les compétences innées de les utiliser". (officier du jeu).

Il n'y eut pas réellement de surprise sur le fait que les jeux de batailles et de chahuts étaient parmi les premières réactions de la part des enfants dans l'accès aux éléments indéterminés\*. Les facilitatrices\* du jeu avaient aussi noté que "les plus âgés furent assez brutaux dès le début, les plus petits moins. Mais cela s'est calmé. Les jeux agressifs disparurent lorsque les enfants commencèrent à faire des cabanes" (facilitatrice\* du jeu 4). Cette facilitatrice\* du jeu continua en disant "nous n'avons pas enlevé les "armes", nous les avons juste aidé à voir ce qui pouvait être fait de différent". Cela est aussi en accord avec les commentaires faits dans l'évaluation des écoles.

Les facilitatrices\* du jeu eurent des idées différentes sur le rangement du matériel à la fin d'une session de celles des surveillants de midi. Elles notèrent que "la plupart des surveillants de midi semblaient préférer ranger avec quelques moniteurs nommés pour aider, mais ceux-ci disparurent rapidement ! La plupart des surveillants de midi laissèrent tomber à la fin" (facilitateur\* du jeu 2). Cela confirme beaucoup de ce que les enfants dirent dans leurs entretiens lorsqu'eux aussi se plaignaient de la disparition mystérieuse des gens tout de suite avant que le besoin de ranger se manifeste. Egalement en commun avec les enfants, les facilitateurs\* du jeu interviewés tombèrent d'accord sur le fait que, "les enfants aimaient l'idée d'avoir à « chasser » les trucs" (facilitatrice\* du jeu 4) et que cela était un facteur contribuant à l'éventuelle tactique de jeter simplement tout dans la Cosse à la fin de la session; cependant, ils ressentirent qu'un nombre significatif de surveillant de midi étaient toujours un peu inconfortables avec cette tactique, même à la fin du projet. Toutefois, les entretiens d'évaluation avec les surveillants de midi semblaient suggérer qu'ils s'étaient beaucoup plus relaxés à ce sujet que les facilitateurs\* du jeu ne le pensaient.

## Apprentissage

Les membres du groupe de pilotage semblaient partager une vision large de "l'apprentissage" similaire à celle des directeurs d'école et de quelques membres du personnel non éducatif interviewés pendant l'évaluation. L'un s'exprima tôt sur le fait qu'il y aurait des opportunités d'utiliser du langage et de "développer des récits" (officier du jeu) et cela se révéla vrai. Par exemple l'un des facilitateurs\* du jeu rapporta qu'un enseignant dans l'une des écoles mentionna voir un groupe d'enfants construisant une cabane qu'ils utilisèrent ensuite comme support pour un jeu de simulation, et qui était clairement basé sur une histoire qui avait été lue dans la salle de classe. "L'enseignante dit

que les enfants dans ce groupe montrèrent un niveau de compréhension qu'elle n'avait pas vu dans la classe." (facilitatrice\* du jeu 1).

Tous ceux de l'équipe du projet et du groupe de pilotage étaient très clairs à propos du rôle du projet en termes d'apprentissage qui était, comme dit l'un d'eux "pas tant un outil pour une cible du programme qu'une capacité d'apprendre" (officier du jeu). A cet égard, l'équipe du projet et le groupe de pilotage se révélèrent juste dans leur sentiment que les Cosses fourniraient un support à l'apprentissage dans un contexte large plutôt que pour des objectifs de programme mesurables et solides. Leur décision de ne pas promouvoir ou conduire le projet vers cette dernière voie s'avéra être une démarche positive.

## Processus de changements, développements et apprentissages

Il était convenu au départ de l'évaluation indépendante qu'il n'y aurait pas de contact direct entre l'évaluateur et l'équipe du projet jusqu'aux dernières étapes du projet mais une exception à cette règle serait faite si quelque chose survenait pendant les entretiens ou les observations qui étaient ressentis comme suffisamment importants pour le porter à leur attention. Cela se produisit à quelques occasions. Par exemple les entretiens avec les enfants dans l'étape intermédiaire de l'évaluation suggérèrent que plus de réflexion devait être menée sur les effets qu'ils pouvaient ressentir quant à l'enlèvement final de leur Cosse. Il était notable cependant que pour chacune de ces occasions limitées, l'équipe du projet avait déjà noté le problème et travaillait dessus. Toute l'équipe du projet était clairement en train d'apprendre elle-même tandis que le projet progressait et introduisait de façon très effective cet apprentissage dans leur pratique ainsi que dans leur pensée pour le futur.

Par exemple, quelques-uns des facilitateurs\* du jeu questionnèrent si le fait de travailler dans une école tous les jours pour trois semaines était aussi efficace que peut-être encourager les surveillants de midi à devenir graduellement plus impliqués, et donc "relâcher" l'implication de la facilitatrice\* du jeu (facilitateurs\* du jeu 1 et 3). Les membres dirigeants de l'équipe du projet étaient aussi en train d'apprendre et de développer au fil de la progression du projet. Dans une école par exemple, l'emplacement choisi pour mettre la Cosse était ressenti comme inadapté depuis le début mais la pression de la part de la directrice conduisit à la placer là de toute façon, "je n'étais pas content à propos de l'emplacement de la Cosse.. et nous avons débattu cette décision mais je ne me sentais pas assez confiant dans ces premiers temps." (direction) mais ceci conduisit directement à un changement de procédure et plus de contrôle pris sur l'emplacement des futures Cosses.

## Se préparer à la fin

Ce qu'il se produirait alors que le projet entier s'approchait de son achèvement a commencé à occuper les membres de l'équipe du projet à mi-course de l'évaluation. Cela fut renforcé par le fait que l'équipe du projet avait vu le genre d'effet que la perte de la Cosse avait déjà eu sur les trois premières écoles. L'une dit "Nous n'avons pas bien évalué cela au début" (facilitatrice\* du jeu 4) et un autre dit "Nous avons besoin de mieux considérer la façon d'accompagner après que les Cosses sont parties. Nous devons rencontrer les ALE (Autorités Locales Educatives). Nous devons avoir un contrat en place"

(direction). Les directeurs de toutes les écoles impliquées avaient aussi considéré ce point.

Bien qu'au moins une des écoles ait déjà exprimé le désir d'acquérir une Cosse de remplacement permanente peu après avoir perdu la sienne, les conditions requises par l'évaluation signifiaient qu'il devait y avoir une période d'au moins douze semaines sans Cosse, afin d'évaluer ce qui se passait une fois qu'elle était enlevée. C'était clairement un supplice pour beaucoup dans l'équipe du projet mais à leur crédit, ils persévérèrent dans l'intérêt de l'évaluation.

Ayant vu combien le fait d'avoir une Cosse à l'école était efficace, l'équipe du projet était aussi préoccupée par les effets à plus long terme d'en avoir eu, puis perdu une. Ils commençaient à montrer un grand attachement à leur projet et étaient en empathie proche avec leurs bénéficiaires. Ils discutèrent autour de cela de différentes façons y compris laisser simplement des collections d'objets et d'éléments indéterminés\* dans chaque école. Ils furent tous d'accord cependant, que la meilleure solution de toutes, était de ne pas enlever la Cosse.

## Remarques finales

L'approche combinée de la mise à disposition des éléments indéterminés\*, du focus amené par la Cosse à Jouer, de la formation, de l'augmentation de la prise de conscience, et de la présence des facilitatrices du jeu opérant comme soutiens des surveillants de midi, s'est révélée être efficaces.

Le projet a :

- réalisé et dans beaucoup de cas est allé au-delà des objectifs convenus avec la Loterie Nationale et satisfait le besoin des officiers du jeu de les autorités locales (voir Répondre aux objectifs du projet dans la partie 1)
- été positivement reçu par toutes les écoles qui y ont pris part, et ouvert les yeux à de nouvelles possibilités (voir les Résultats dans la Partie 2)
- contribué au débat sur le jeu, jouer et l'importance des temps de récréations / pause déjeuner et valorisé cette partie de la journée d'école (voir la Discussion des résultats dans la Partie 2)
- et, peut-être bien le plus important de tout, amené beaucoup de plaisir à beaucoup d'enfants.

Il y eut un accord général au sein des membres de l'équipe du projet, que l'implication dans les Cosses à Jouer n'avait pas seulement été hautement bénéfique pour les écoles engagées mais aussi pour leur propre pratique comme facilitateurs\* professionnels du jeu, et ce fut également la conclusion de la direction du projet. L'un dit par exemple, "cela en a valu la peine. Je ne peux penser à rien d'autre qui soit aussi amusant à entreprendre. Ça a développé une vie à elle tout seul, et ça nous a tous appris quelque chose." (direction)

L'équipe du projet et le groupe de pilotage se sont prouvés à eux-mêmes qu'ils étaient très efficaces dans la planification et la livraison d'un projet vraiment unique pendant un processus où ils ont eux-mêmes appris, se sont adaptés, et se sont développés. En conséquence, le projet ne devrait pas être vu comme une expérimentation nouvelle et singulière - très simplement, il devrait être vu comme la norme



## Bibliography

Armitage, Marc (2001) *The ins and outs of school playground play: children's use of 'play places'*, in Bishop and Curtis (2001).

----- (2005) 'The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience with the Primary School', in *Paedagogica Historica* Vol XLI, IV & V August 2005 (ed Cathy Burke) pp535-553.

----- (2006) *Every Child Plays: a play response to the Every Child Matters Outcomes* (available as a download from [www.wakefieldplayforum.co.uk](http://www.wakefieldplayforum.co.uk)) [Sept 2009].

Berg, Lars-Erik; Nelson, Anders; & Svensson, Krister (2003) *Toys in Educational and Socio-Cultural Contexts: Toy research in the late twentieth century*, Part 1. STOCKHOLM: SITREC/Kunligga Teknista Högskollan.

Blatchford, Peter (1989) *Playtime in the primary school: problems and improvements*. LONDON: NFER/Nelson

Blatchford, Peter & Sonia Sharp (1994) *Breaktime and the school: understanding and changing behaviour*. LONDON: Routledge.

Michael J Boulton (1994) *Playful and aggressive fighting in the middle-school playground*, in Peter Blatchford and Sonia Sharp (1994)

Brown, David *Play, the playground and the culture of childhood*, in Moyles (1994)

Brown, Fraser (2003) *Playwork: Theory and Practice*. BUCKINGHAM: Open University Press.

Department of Culture, Media and Sport (2004) *Getting Serious about Play: A National Review*. LONDON: DCMS/HMSO. [also known as the Dobson Report]

Guilbaud, Sylwyn (2003) *The essence of play*, in Brown (2003).

Holland, Penny (2003) *We don't play with guns here: war, weapon and superhero play in the early years*. Maidenhead: Open University Press.

Lillemyr, Ole Fredrik (2003) *Play and Learning in our Schools, are they taken seriously?* in Berg et al (2003)

Moyles, Janet R (ed) (1994) (reprint 1999) *The Excellence of Play*. BUCKINGHAM: Open University Press.

Nicholson, Simon (1971) 'How not to cheat children: the theory of loose parts', *Landscape Architecture Quarterly*, 62(1): 30-4.

Opie, Iona & Peter (1967) *The Lore and Language of School Children*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1969) *Children's Games in Street and Playground*. OXFORD: Oxford University Press.

----- (1997) *Children's Games with Things*. Oxford: Oxford University Press.

*Les Cosses à Jouer dans les écoles – Une évaluation indépendante (2006-2009)*

[marc.armitage@playpeople.eu](mailto:marc.armitage@playpeople.eu) (contact auteur) - *Jouer pour Vivre* – [www.jouerpourvivre.org](http://www.jouerpourvivre.org) (traduction & contact France)

Pellegrini, Anthony D (1995) *The Future of Play Theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany: State University of New York Press.

Smith, Peter K (1995) *Play, Ethology, and Education: A personal account*, in Pellegrini (1995).

Sutton-Smith, Brian (1997) *The Ambiguity of Play*. CAMBRIDGE, Massachusetts: Harvard University Press.

*\*Facilitation, facilitatrice, facilitateur du jeu : Ce terme a été choisi ici pour traduire le mot anglais "playwork", qui désigne le travail des professionnels du jeu qui soutiennent le jeu librement choisi des enfants.*

*\*Éléments indéterminés : Ce terme est la traduction du terme anglais "loose part" utilisé dans le texte original. Nous avons repris le terme choisi par Vincent Romagny dans sa traduction du texte de Simon Nicholson sur la théorie des "loose part".*

## Appendice

### Notes sur les écritures du livre des accidents

J'avais l'intention à l'intérieur de l'évaluation indépendante du projet des Cosses à Jouer de faire une étude détaillée des écritures du livre des accidents dans chacune des écoles participantes avant, pendant et après la Cosse. En pratique, cela s'avéra très difficile à faire (voir Limitations de la Méthodologie, dans Partie 1 de ce rapport). La somme des informations dépouillées fut inattendue. Plus problématique furent les variations dans les méthodes de collecte d'une école à l'autre, ce qui était aussi inattendu. Cependant le matériel collecté fournit suffisamment de détails pour atteindre des conclusions de principes qui sont présentées ici, dans cet appendice au rapport principal.

1. Loin devant, on trouve les bosses et les trébuchements rendaient compte du plus grand nombre d'accidents enregistrés par types, avec les trébuchements un peu au-dessus. Par exemple dans les neuf mois avant que la Cosse fut introduite (dans l'école 4), les bosses et les trébuchements rendaient compte de 56% du total des accidents enregistrés; les trébuchements rendaient compte de 29,5% du total et les bosses de 26%.
2. Les accidents impliquant les enfants de cycle 2 étaient généralement plus fréquent que pour les cycles 3 et dans la plupart des cas la fréquence des accidents de trébuchements et de bosses était plus forte pour le cycle 2 que pour le cycle 3. Par exemple, dans les neuf mois avant l'arrivée de la Cosse à Jouer à l'école 2, les bosses et les trébuchements rendaient compte de 57% de tous les accidents enregistrés pour les cycles 3 mais totalisait 81% des accidents enregistrés au cycle 2.
3. La majorité des accidents enregistrés avaient lieu sur la surface plate et dure de la cour, plutôt que sur le terrain enherbé ou là où les équipements de jeux étaient présents (mais voir note 7 ci dessous). Par exemple (l'école 4)registra seulement deux accidents ayant lieu sur le terrain enherbé et trois accidents sur leurs équipements de jeu sur un total de plus de soixante accidents enregistrés sur une période de neuf mois.
4. La majorité des accidents enregistrés se produisaient à l'extérieur des bâtiments de l'école bien qu'un nombre significatif arrivaient à l'intérieur (voir à nouveau note 7). Ceci variait d'une école à l'autre. Par exemple, (l'école 1)registra un total de vingt et une bosses en dehors des bâtiments de l'école et douze à l'intérieur (enfants cycle 3) dans les neuf mois avant l'arrivée de leur Cosse à Jouer; dont sept se produisirent pendant les cours d'éducation physique. Les accidents impliquant des portes, comme des doigts coincés, étaient mentionnés dans presque toutes les écoles.
5. Un petit nombre des accidents enregistrés impliquaient de rentrer en collision avec des objets comme un ballon de foot par exemple, mais cela était en général considéré comme étant accidentel plutôt que délibéré de la part d'un autre enfant. Il y avait des exceptions avec le rapport occasionnel de bagarres et de prises de becs, mais elles étaient exceptionnellement rares. A (l'école 4) par

*Les Cosses à Jouer dans les écoles – Une évaluation indépendante (2006-2009)*

exemple il y avait une écriture pour "poussé par un garçon de cycle 2" parmi plus de soixante accidents enregistrés. "recevoir un coup de pied" était cependant plus commun, il y avait trois écritures enregistrées pour cela à (l'école 4), mais comme dans la plupart des écoles, le fait que ce soit délibéré ou accidentel n'était pas toujours clair.

6. Les écoles variaient considérablement dans la fréquence et le type des accidents qu'elles enregistraient ainsi que dans les méthodes qu'elles utilisaient pour les rapporter. Dans les livres des accidents examinés dans les huit écoles primaires il y avait quatre méthodes uniques d'enregistrement en usage et des variations significatives dans deux des restantes. Ceci en dépit du fait que quatre des écoles utilisaient le même livre pré-imprimé d'enregistrement pour les écritures de leurs accidents. Les détails attachés à chaque enregistrement variaient considérablement et deux écoles se révélèrent enregistrer tous les accidents, même les plus mineurs. Une de ces écoles par exempleregistra plus de deux cent accidents sur la période des neuf mois avant de recevoir leur Cosse à Jouer alors qu'une autre avec une liste comparable d'enfants, enregistra seulement autour de soixante.
7. Les écoles n'enregistraient ou n'analysaient en général pas l'endroit où les accidents prenaient place ou le contexte dans lequel ils survenaient. Cela n'était pas vrai dans tous les cas, mais même quand une localisation était donnée cela était en général restreint à des descriptions comme, "dans la cour des cycles 1" et "sur les équipements" par exemple. Cela était moins le cas pour les accidents enregistrés à l'intérieur car souvent une salle de classe spécifique était mentionnée ou plus souvent la salle d'éducation physique.
8. Il y avait des accidents enregistrés spécifiquement en relation avec la Cosse à Jouer pendant qu'elle était dans l'école. Ceci était variable, avec une majorité d'enregistrements pendant les premiers stades de la mise en place de la Cosse et impliquant principalement que des enfants étaient tapés par d'autres avec les objets, pendant les jeux de batailles et de chahuts. Il y eut deux accidents impliquant du matériel de la Cosse et qui étaient considérés comme étant plus sérieux, tous deux émanant de la même école et les deux impliquant des objets qui avaient été attachés aux équipements d'escalade de l'école. Dans tous ces cas, le nombre d'accidents de trébuchements et de bosses, bien que grandement réduit, était toujours de loin l'accident enregistré le plus commun pendant que la Cosse était en place. Par exemple, (l'école 2)registra six accidents en relation avec la Cosse en place qui étaient deux exemples d'enfants tombant ou étant poussés accidentellement en dehors de la Cosse; deux étant tapés avec les tubes des jeux de batailles et de chahuts, et deux frappés par des objets lancés, dans un cas un "disque" et dans l'autre "un morceau de carton" (tous, dans les trois premières semaines). Ceci compta pour environ un quart des accidents enregistrés non-croches pieds / bosses.
9. Il apparaît qu'il y a eu une réduction des enregistrements d'accidents et incidents ayant eu lieu pendant le temps de présence de la Cosse à Jouer dans toutes les huit écoles de l'évaluation. Dans (l'école 3) par exemple, il y eut une moyenne de trois accidents enregistrés ou plus par période de pause déjeuner, dans l'année scolaire conduisant à la mise en place de la Cosse; pour les douze semaines où la

Cosse était à l'école, la moyenne du nombre enregistré était de deux ou moins par période de pause déjeuner (de surcroît, la directrice de cette école rapporta que, bien qu'il y eu plus d'une douzaine d'entrées dans le "livre des comportements" dans les douze semaines avant la Cosse, et dont certaines étaient en relation avec les entrées du livre des accidents, il n'y avait aucune entrée du tout pendant les douze semaines où la Cosse était en place). Les accidents enregistrés dans cette école dans la période des douze semaines après que la Cosse fut partie étaient presque les mêmes que ceux de la période précédant la mise en place de la Cosse. Ces résultats étaient typiques pour toutes les huit écoles.